

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

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Збірник наукових праць

Частина 3

№ 10, 2014

ББК 74.580.2
УДК 371.13
П 78

ISSN 2307-4914
Problemi підготовки сучасного вчителя
Probl. підgot. sučas. včitelâ

Науковий збірник. Виходить 2 рази на рік.
Заснований у 2010 році. Засновник: Уманський державний
педагогічний університет імені Павла Тичини.
Реєстраційне свідоцтво КВ № 17132–5902Р від 08.10.2010 р.

Науковий збірник входить до нового Переліку фахових видань України
(Бюлетень ВАК України № 4, 2011 р.),
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук
(постанова президії ВАК України від 23 лютого 2011 р., № 1–05/2)

Редакційна колегія:

Побірченко Н. С. (*головний редактор*), Ярошинська О. О. (*заступник головного редактора*), Євтух М. Б., Коберник О. М., Кузь В. Г., Луговий В. І., Мартинюк М. Т., Пащенко Д. І., Сивачук Н. П., Ярошенко О. Г.

Рецензенти:

Адаменко О. В., доктор педагогічних наук, професор Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, декан факультету допрофесійної підготовки

Олексюк О. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, головний науковий співробітник відділу ТМГО Інституту вищої освіти АПН України

*Рекомендовано до друку вченою радою
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
(протокол № 3 від 20 жовтня 2014 р.)*

П 78 Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (*гол. ред.*) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – Випуск 10. – Частина 3. – 304 с.

ББК 74.580.2

У науковому збірнику розкриваються результати досліджень у галузі педагогічної освіти в Україні, здійснюється інформування суспільства про дослідження проблем підготовки сучасного вчителя. Призначений для докторантів, аспірантів, викладачів загальноосвітніх та вищих навчальних закладів, усіх тих, хто цікавиться проблемами професійної педагогічної підготовки.

© Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, 2014

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА ТА МЕТОДИКА

Юрій Афанасьєв Мистецька освіта: питання ефективності та художньо-естетичного розвитку	7
Ігор Бонь Формування творчої особистості у процесі навчання	15
Олена Васильківська Пластичне вирішення площинних форм в графічному дизайні засобами квілінгу	22
Людмила Гаврілова Реалізація сучасних вимог до електронних навчальних засобів у мультимедійних підручниках з історії музичного мистецтва	29
Владислав Гусак, Тетяна Кремешна Перспективи застосування методу музикотерапії в процесі професійного становлення педагогів-музикантів	35
Павло Косенко Членування мелодії за аналогією зі словесною мовою як допоміжний засіб опанування інструментального виконавського мистецтва	41
Микола Курач, Степан Шабага Компоненти педагогічної концепції формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій	49
Ольга Кутова Інтегроване використання мистецтва у практичному досвіді викладача вищого навчального закладу	54
Лідія Лимаренко Закономірності використання синтезу мистецтв у виставах студентського театру	60
Тетяна Медвідь Значущість дисципліни «Історія хореографічного мистецтва» в системі підготовки майбутніх хореографів	66
Наталія Мельничук Формування рефлексивних умінь в контексті методичної підготовки майбутнього учителя англійської мови	72
Вадим Михальчук Дефінітивні та функціональні аспекти дослідження художніх галерей у вимірі динаміки освіти	77

Віктор Мозговий Функціональність цілісного операційного комплексу режисури педагогічної дії	85
Ольга Музика Роль емоційно-вольового фактору в активізації художньо-творчої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва	92
Наталія Пиж'янова Теоретичні аспекти музичного сприйняття у дитячому віці	99
Микола Пічкур Метод стилізації як засіб творчого розвитку майбутнього дизайнера на заняттях з композиції	105
Зоя Сирота, Всеволод Сирота Активізація пізнавально-творчої діяльності учнів у навчально-виховному процесі школи	111
Оксана Скрипченко Структурні компоненти розвитку професійної майстерності майбутніх учителів мистецьких дисциплін	116
Оксана Сухецька Онтологія музичного виконавства та мистецтво керування хором	124

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Галина Брюханова Інформатизація професійної підготовки майбутніх фахівців з дизайну друкованої продукції в Україні	130
Вероніка Зайцева Впровадження інноваційних технологій в процесі викладання дисциплін спеціальності «дизайн»	135
Алла Руденченко Етнодизайн як міждисциплінарний феномен створення творчого освітнього простору	140

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Олена Будник Моніторинг особистісно-професійної готовності майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності	147
Наталія Гунько, Лариса Банкул Шляхи оптимізації формування вокально-виконавської надійності майбутніх педагогів-музикантів	156

Наталія Дермельова, Ольга Ночовка Шляхи формування мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів початкових класів	162
Надія Збожимська Розвиток творчої самостійності студентів у процесі інструментально- виконавської підготовки	168
Наталія Мосенко Музично-виконавська компетентність в контексті завдань сучасної мистецької освіти	173
Світлана Плахотна Конфліктологічна компетентність як засіб засвоєння позиції співробітництва у процесі взаємодії «учитель-учні»	179
Тетяна Радзівіл Готовність студентів педагогічного коледжу до навчання музики молодших школярів	184
Олена Семенова Сутність та специфіка художньо-творчої компетентності як запорука професіоналізму вчителя образотворчого мистецтва	190
Тетяна Сивак Формування концертмейстерських умінь майбутніх вчителів музики в класі баяна	197
Оксана Смірнова Етнокультурний напрямок навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення декоративно-прикладної творчості	203
Володимир Тименко Формування готовності майбутніх учителів до навчання ігрового дизайну учнів початкових класів	211
Василь Чуба Проблеми формування професійних якостей майбутніх хореографів в системі вищої освіти	221
Вікторія Шимко Розвиток творчої індивідуальності майбутнього спеціаліста у професійній освіті	228
ВИХОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ	
Сергій Бадьора Практика налагодження ефективної взаємодії між вчителем та батьками	233
Denic Suncica The art of literature as an important factor in teaching and education	240

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Вікторія Булгакова

Історіографічний аспект дослідження змісту підручників з іноземної мови для учнів 5–7-х класів загальноосвітніх навчальних закладів (1946–1960 роки) 246

Віра Калабська

Деякі аспекти інструментального колективного музикування майбутніх учителів музичного мистецтва в УДПУ імені Павла Тичини 252

Тетяна Кочубей

Філософія дитинства у спадку педагогів-мислителів XVII–XX століть 257

Олена Устименко-Косоріч

Тенденції становлення сербської баянно-акордеонної школи (кінець XIX – початок XX століття) 268

Лариса Філатова

«Теорія музики» Г. Гесса де Кальве: історико-педагогічний аспект 274

НАШІ АВТОРИ 280

АННОТАЦІИ 284

ANNOTATION..... 295

ДИДАКТИКА ТА МЕТОДИКА

УДК 7(07)

Юрій Афанасьєв

**МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ПИТАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
ТА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ**

Характерні особливості та тенденції стану національної мистецької освіти розглядаються у контексті системної цілісності художньої культури. Висвітлюються негативні наслідки порушення взаємодії складових в системі художньої культури. Доводиться об'єктивна необхідність системної цілісності мистецької освіти та художньо-естетичного розвитку усього суспільного загалу

***Ключові слова:** художня культура, мистецька освіта, системна цілісність, художньо-естетичний розвиток.*

Головне питання, яке постійно повинні мати на увазі теоретики і практики мистецької освіти, це питання суспільної ефективності мистецького корпусу, який ми підготували, тобто його реальний вплив на культурний рівень, суспільну свідомість, тобто на стан та якість нашого суспільного буття. Бо якщо мистецтво в особах його конкретних носіїв не впливає на соціальні процеси, не формує напрям думок і почуттів, не одухотворяє, не надихає, то, як казав колись Михайло Жванецький, «може треба щось у консерваторіях поправити»?

Втім, відповідальні працівники від культури та мистецтва нас регулярно запевняють, що все у повному порядку: наші артисти (музиканти, танцівники), як і раніш, хоча і рідше, постійно отримують нагороди на міжнародних конкурсах, мережа театрів, музеїв, галерей та концертних організацій працюють у штатному режимі, реставруються або поновлюються пам'ятки культури, відкриваються нові культурні об'єкти, навіть такі величні, як «Мистецький арсенал».

І у галузі мистецької освіти теж можна спостерігати позитивні тенденції. Зокрема, що стосується мережі початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів то, як рапортує Президія Ради директорів цих самих закладів, після різкого обвалу середини 90-х років минулого століття, контингент учнів цих шкіл постійно зростає і у 2013-му році досягнув 345 тисяч. Хоча ця цифра не є особливо вражаючою. Це лише 8 відсотків від кількості школярів України.

Зате у галузі професійної мистецької освіти за останні десятиліття у нашій країні відбулися вражаючі зміни. Правда, передусім, кількісні.

За вказаний час чисельність навчальних закладів, у яких стало

можливим отримати вищу мистецьку освіту, чи, принаймні, диплом про таку освіту, збільшилось у рази. Нині у кожній області є такі заклади, а завдяки наявності не тільки бюджетних місць у таких вишах, а і так званих контрактних, отримати зазначену освіту може практично кожен, хто цього забажає.

Отже кількість дипломованих митців з кожним роком зростає. Але чи переходить ця кількість в якість, чи призвело таке посилення мистецького корпусу до підвищення впливу мистецтва на суспільне життя? Відповідь, як на наш погляд, очевидна. Але краще підкріпити її, зокрема, таким фактом.

Як відомо, з 2002-го року журнал «Кореспондент» у рамках щорічного проекту Топ-100 називає 100 найвпливовіших людей України. Поцікавимося, як і ким представлені в цих сотках наші митці. Візьмемо для прикладу Топ-100 за 2009 та 2012 роки (різні президенти, різні політсили при владі). Так, у 2009 році у цей список попали шість майстрів мистецтва. Це Олег Скрипка (46-е місце), Богдан Ступка (64-е), Кіра Муратова (69), Святослав Вакарчук (77), Ілля Чичкан (80) та гурт «Бумбокс». Якщо говорити про позитивний культурний вплив названих особистостей на наше суспільство, то про такий, по великому рахунку, можна сказати хіба що на адресу Богдана Сільвестровича. І ролі його завжди були значимими і виконував він їх переконливо. Звичайно, і Кіра Муратова – великий майстер. Але хто сьогодні, крім вузьких спеціалістів знає її творчість останніх років? А як так, то і про вплив вже не йдеться. Ілля Чикан – винахідник «Шизоарту» (назва красномовно про себе говорить), на щастя, теж малознайомий широким верствам. Скрипка і Вакарчук навпаки добре знайомі публіці, навіть популярні, особливо серед молоді. Але яка якість їх впливу на ту ж таки молодь. Мабуть не краща за вплив гурту «Бумбокс».

А ось Топ-100 2012. Тут знову ми зустрічаємо Олега Скрипку (66), Святослава Вакарчука (79), Кіру Муратову (99). А іще з'явився Володимир Зеленський – дійсно талановита людина, його робота безумовно має попит і певний резонанс, хоча, звісна річ, вже самі кордони жанру, в якому він працює, заганяють його у русло не мистецтва, а шоу-бізнесу. І, нарешті, Анатолій Криволап, що ледь зачепився за останнє місце у цій сотні. Митець, безумовно, високого гатунку, основоположник «нового українського пейзажу», людина мисляча і по-справжньому спрямована на культуру творення. Хоча, у цей список він попав, скоріш за все, не за те, а тому, що він самий дорогий живописець України, його у прямому сенсі високо цінують за кордоном. Але широкій публіці у нас він також мало відомий, як і все, що потребує вдумливого, глибокого сприйняття. Отже, усі ці приклади свідчать про те, що мистецтво наше не виконує тієї місії, яку на нього покладено, не веде, не спрямовує, не культивує суспільство. І в значній мірі, це пов'язано з тим, що вже у царині мистецької освіти ми

спостерігаємо відхилення від магістрального шляху, втрату цілепокладальних орієнтирів.

Вище ми вже зазначали, що відкриття численних мистецьких вишів таїть в собі загрозу зниження якості підготовки мистецьких кадрів. Адже, ясна річ, що, за відсутності справжнього конкурсу, в такі навчальні заклади попадає чимало людей з досить слабкою підготовкою. Нерідко з такою слабкою, що зробити із наявного матеріалу справжніх фахівців за тими критеріями, які існували раніше, вже не видається можливим. Отже критеріальна планка за такої системи неодмінно знижується, а якість підготовки фахівців падає. Комусь це усвідомлювати і брати у цьому участь соромно, комусь – байдуже, але факт є фактом. Єдине, що дещо втішає, так це те, що сьогодні це світова практика.

У свій час, коли критерії фахової підготовки, зокрема, у Радянському Союзі та інших країнах соціалістичного табору були ще досить високими, знаменитий польський композитор Кшиштоф Пендерецький заради заробітку зголосився попрацювати у Чикаго в якомусь тамтешньому закладі освіти і викладати там саме композицію. Яке ж було його здивування, що до нього позаписувались студентами, зокрема, і такі, що не мали будь якої музичної підготовки. І він мусив працювати з ними, хоча й розумів, що це профанація. Нині ця профанація із самої цивілізованої країни дійшла і до нас.

Та біда наша не тільки в тім, що ми часто-густо запозичуємо у Заходу не саме краще. Ми завжди ухитряємось запозичити щось у його гіршому варіанті, а найчастіше – безсистемно. Не помічаючи, що той елемент, який ми запозичуємо у них, має і іншу сторону, яка перетворює негативні сторони цього елемента до деякої міри і в позитивні. Так ось, ця на західний кшталт ліберальна система мистецької освіти, коли отримувати її може фактично кожен, хто хоче і платить, безумовно не настільки фахово орієнтована і фахово ефективна, як та стара наша, чому ми і домінували стільки років на світових мистецьких конкурсах, фестивалях тощо. Наші європейські колеги це розуміють. Але вони свідомо йдуть цим шляхом. Ми, кажуть вони, знаємо, що багато хто із цих студентів не стануть професійними митцями. Та й не потрібно суспільству стільки митців. Але вони стануть культурними, естетично вихованими людьми. Вони поповнять культурний шар суспільства, який є підґрунтям, основою для професійного вже мистецтва. І Захід має сьогодні і кількісно, і якісно чудову публіку, яка постійно підтримує попит на мистецтво високого рівня.

А все тому, що європейська цивілізація, починаючи з Античності і по наші дні взагалі постійно опікувалась проблематикою просвітництва взагалі і естетичного, мистецького зокрема. Навіть історія естетичної (як філософської) думки в Європі органічно поєднана з історією естетичного виховання [3], і це добре відомо сучасним вітчизняним фахівцям, цей

теоретичний і практичний досвід досліджено і описано в нашій науковій та навчально-методичній літературі [2; 4; 5]. Та і в нашій країні, особливо у ХХ-му столітті було багато зроблено у цьому напрямку. Зокрема у нас, у Києві розпочинав свою невтомну працю видатній діяч мистецької освіти і просвіти Болеслав Леопольдович Яворський. Невипадково з однаковим ентузіазмом він займався розбудовою як професійної мистецької освіти, зокрема, у Київській консерваторії, так і музично-просвітницькою діяльністю у Київській народній консерваторії, досвід організації якої згодом переніс і в Москву [1; 6]. Згодом у Радянському Союзі було розроблено досить чітку систему культурно-просвітницької роботи, в якій велике значення надавалось саме художньо-естетичному розвитку широких верств населення. Чимало було зроблено і для її практичного втілення. І все ж таки система ця не запрацювала, а згодом була фактично знищена. Причиною цього явища стало нерозуміння, перш за все, нашим професійним мистецьким корпусом значення цієї складової в системі художньої культури взагалі. Хоча винна у цьому наша система професійної мистецької освіти, в якій переважно вчать ремеслу як комплексу технічних навичок, але не вчать суті мистецької діяльності, не формують професійну самосвідомість митця як культуротворця. Замість цього їм у радянські часи нав'язували комуністичну ідеологію, а зараз – з неменшим завзяттям антикомуністичну. Їх же самих здебільшого цікавив тільки особистий успіх у вигляді бурхливих оплесків та високих гонорарів. Але згодом успіхів все поменшувалось, так само як і гонорарів. Чому?

Справа у тому, що художня культура – це система, і, як усіляка система, вона працює лише тоді, коли усі її структурні елементи працюють злагоджено, працюють на одну мету. А мета її – це культура, перш за все культура суспільних відносин, її моніторинг, корекція, гармонізація. Але в рамках самої художньої культури мають бути ще і свої профільні культури: культура, власне, художнього виробництва, культура художніх комунікацій, збереження та розповсюдження мистецької продукції, а також, що надзвичайно важливо, культура сприйняття творів мистецтва як художньо-естетична вихованість, як такий комплекс компетенцій, що дозволяє адекватно сприймати твори різного рівня складності, як потреба, що має саме культурний зміст.

Мистецька освіта як система професійної підготовки майбутнього митця до культуротворчої праці, та мистецька просвіта як система підготовки широкого загалу до адекватного культурно орієнтованого сприйняття художніх творів – це, образно кажучи, два крила системи художньої культури. Причому, відсутність будь якого з них нівелює функцію іншого. Не злетить птах з одним крилом, або з якимись обрубками замість крил. Нині обидва крила нашої художньої культури не у належній формі. Не в останню чергу це відбувається ще і тому, що обидва ці крила не сприяють розвитку одне одного.

Так, культурно не орієнтований, культурно дезорієнтований професійний мистецький корпус не пропонує публіці художніх, культурних відкриттів, не ставить перед собою і суспільством серйозних питань і не шукає на них відповіді. Як сказав ще років з двадцять тому один відомий український музикознавець, професор Київської консерваторії у відповідь на моє запитання, як він оцінює доробок сучасних українських композиторів: «А что? Пишут добротную музыку». Ото ж то і воно – «добротна музика». Як точно та, безумовно, з іронічним підтекстом сказано. Добротною може бути вироблена шкіра, черевики з неї, добре, коли добротними є одяг, меблі, будівельні матеріали тощо. Добротна музика це вже не є добре. Музика, як мистецтво взагалі, має бути талановитим і максимально досконалим у своїй культуро спрямовуючій дії, а не добротною, як витвір ремісника. З тих пір, коли я чую професійно написану музику, але наповнену пустотою змісту, я кажу: «Добротна музика». Найчастіше така музика ледь переживає свою прем'єру. Це ж не рідше стосується і творів образотворчого, театрального та інших мистецтв.

В значній мірі так відбувається тому, що в свою чергу суспільство не ставить перед митцями серйозних завдань. А коли хтось навіть і створить сьогодні щось дійсно глибоке і сильне, то не факт, що це буде адекватно сприйняте і взагалі помічене. Бо ми втратили вже ціле покоління, якщо не більше, нормальної, вдумливої, глибоко відчуваючої публіки. Втратили тому, що публіку вже давно ніхто не виховує, або виховує дуже погано. І як результат: у багатомільйонному місті, по суті, в одному залі регулярно звучить симфонічна музика, високоякісних виставок образотворчого мистецтва майже не буває, а в театральних залах публіка активно реагує чи не найсумнівніші репліки. Художніх потрясінь, особливо від національного виробника, давно не спричинялось. Бо публіка переважно жадає тільки сміятись. Особливо над тими керманічами, яких самі ж і обирали. Як написав якимось Дмитро Корчинський, ми завжди обираємо тих, кого потім можемо з легкістю зневажати. Так культурна, естетична невибагливість переростає у суспільно-політичну і стає вже загрозою самому суспільству.

Але ж були, були колись спроби побудувати струнку систему художньо-естетичного виховання, як тоді казали, народних мас! Причому, на державному рівні. Біля джерел створення такої системи стояли такі подвижники культурницької справи як вже згадуваний Болеслав Леопольдович Яворський, Анатолій Васильович Луначарський (теж киянин), Дмитро Дмитрович Кабалевський. Практично у всіх школах та спеціально створюваних позашкільних закладах дитячої творчості були відкриті гуртки з різних видів мистецтва, запрацювали дитячі музичні та художні школи, які для дорослих могли бути і вечірніми, а у кожному трудовому колективі просто обов'язково повинні були працювати колективи художньої самодіяльності. У багатьох філармоніях перед

виконанням творів класичного репертуару виступав знавець, який націлював сприйняття, давав напрям розуміння виконуваних творів. Легендарними майстрами цього, так би мовити, жанру були у Ленінградській філармонії Іван Іванович Соллертинський та Іраклій Луарсабович Андронніков. Лекція-концерт стає широко застосованою формою такої культурницької роботи з аудиторією. Масовий характер, специфіка такої роботи вимагали і підготовки відповідних кадрів – кадрів, які б могли професійно нести художньо-естетичну культуру у маси. Мова йшла про підготовку вже не стільки майстрів мистецтв, а, так би мовити, майстрів донесення мистецтва до широких мас через художньо-естетичне виховання та просвіту.

Звичайно, такими кадрами потрібно було наситити перш за все школу. За для цього по всій країні при педінститутах та педучилищах почали відкривати факультети (відділення) з підготовки учителів музики, образотворчого мистецтва, подекуди зі спеціалізацією з хореографії, художньої культури тощо. А для кадрового забезпечення широкої мережі різноманітних палаців культури, клубів та творчих гуртків на підприємствах і в установах у різних регіонах країни були відкриті інститути культури, в яких мали готуватись фахівці з культурного, насамперед, художньо-естетичного розвитку суспільства. Задум був прекрасний. Але здійснитись йому не судилось.

Ні, ці факультети і інститути нікуди не ділись. Їх навіть стало ще більше, факультети попереіменовувались у інститути, інститути – в університети чи академії. Але вони не тільки перейменовувались. Вони переродились. А точніше, вони із самого початку неохоче брались виконувати запропоновану їм функцію – виховувати так званих культурармійців, тобто культпрооосвітян. Кадри, що прийшли у ці вищі із консерваторій, художніх та театральних інститутів не вміли і не хотіли готувати нікого іншого, крім таких, як вони, тобто – артистів. Та й студенти теж мріяли стати артистами, а не якимись там вчителями, чи керівниками самодіяльних художніх колективів. А якщо в артисти вибитись не вдалось, і прийшлося таки працювати із самодіяльністю, то такий артист-невдаха у такому разі усіляко намагався вивести свій самодіяльний колектив на рівень професійних колективів відповідного жанру.

Яким чином це робилось? Звісно яким – шляхом залучення до нього професіоналів, тих же колег-викладачів та студентів творчих навчальних закладів. Таким чином вони отримували усілякі там почесні звання, який не який авторитет, словом, славу. А самодіяльність як така переставала бути власне самодіяльністю і відтак переставала виконувати свою культурну функцію. А те, що так звані широкі народні маси, як були далекими від мистецтва, так і залишались такими, нікого, схоже, не цікавило. Крім того, і мистецтво, яке пропонували публіці численні нібито

самодіяльні колективи, теж було так собі. В основному це був такий собі фолк, або фолк-естрада. І усіх це задовольняло. Начальство, наприклад, у радянські часи, це задовольняло тому, що і план по самодіяльності виконувався, і з ідеологією, яка тоді вимагала від мистецтва партійності, правдивості і народності, теж було непогано, бо під народністю тоді розуміли, як правило, національний колорит, а якщо є народність, то і з правдивістю нібито усе гразд, адже, де народ, там і правда. Ну а щось актуально партійне – про кукурудзу при Хрущові, чи про БАМ при Брежнєві – у репертуар завжди можна вставити. Ну, а як настала незалежність, то національний колорит змінив собою все і вся. І плодяться ці національно колоритні ансамблі, як гриби після дощу, і співають про кропиву і сало, про Оленів-Оленів, небритих, неголених. А «піпл хаває», бо іншого він «хавати» у переважній більшості не може – не вчили його іншому випускники культосвітніх училищ та інститутів (академій, університетів) культури, випускники відповідних відділень та факультетів педінститутів. Бо і самі ці випускники, в значній їх частині, аж ніяк не є носіями культури високого гатунку, вони не є навіть її адекватними споживачами. Бо в закладах, де вони навчались, не панував культ високого мистецтва, а подекуди взагалі культивувалась естетична невибагливість, а то і взагалі відвертий несмак.

Врешті решт вказані навчальні заклади стали активно позбавлятися, на їх погляд, непрестижної функції готувати просвітян-комунікаторів, носіїв художньої культури і з поблажливої безтурботності відповідних профільних міністерств переводити напрям підготовки фахівців із галузей «Педагогічна освіта» та «Культура» у галузь «Мистецтво». Так вони нібито позбавлялись, як їм здавалось, професійної меншовартості і де-юре ставали в один ряд із традиційними мистецькими вишами. Звісна річ, це не тільки не підсилювало наш професійний мистецький корпус, а ще і у чималій мірі девальвувало мистецьку освіту взагалі. Ну, а що стосується роботи по піднесенню рівня художньої культури суспільного загалу, то про це, виходить, вже просто не йшлося. І результат не забарився.

Чому у нас немає сьогодні активно концертуючих по країні вітчизняних піаністів, скрипалів, віолончелістів, баяністів-акордеоністів, бандуристів врешті решт? Чому не вишуковуються черги на виставки наших майстрів образотворчого мистецтва? Немає попиту, немає суспільного замовлення на мистецтво високої професійної і культурної якості.

В той же час у Європі, до якої ми нібито прагнемо, в одній тільки Баварії біля сорока професійних симфонічних оркестрів. І вони ж регулярно виступають і очевидно мають слухацький попит. В Уфіцу, Лувр, Прадо завжди довжелезні черги. У кожному американському університеті є самодіяльний симфонічний оркестр. І, до речі, нині у США активно застосовують форми і методи культурно-освітньої роботи, які були започатковані та так і не здійснені у належній мірі у радянські часи.

У переддень Нового 2014 року у Берліні відбувся святковий концерт з цього приводу. Ніяких фольклорних колективів чи зірок німецької рок- та поп-культури, звісно, не було. Звучали симфонічні твори Ріхарда Штрауса, Малера та Прокоф'єва. У залі були присутні пані Меркель та інші керівники Германії. Смаки нашого керівництва та, на жаль, переважної більшості суспільства ми знаємо.

А причиною такого сумного явища є те, що навіть на теоретичному рівні у нас немає достатнього розуміння системного зв'язку між мистецькою (професійною) освітою і художньо-естетичним розвитком суспільного загалу, зв'язку діалектичного, тобто взаємозалежного та об'єктивно необхідного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьєв Ю. Л. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського / Ю. Л. Афанасьєв, О. Ф. Джура. – К. : ДАКККіМ, 2009. – 128 с.
2. Бітаєв В. А. Естетичне виховання і гуманізація особи : автореф. дис на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.08 «Естетика» / В. А. Бітаєв. – К., 2004. – 37 с.
3. Овсянников М. В. История эстетической мысли / М. В. Овсянников. – М., 1978. – 352 с.
4. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
5. Уланова С. І. Музичне мистецтво століття: Австрія і Німеччина : монографія / С. І. Уланова. – К. : ДАКККіМ, 2002. – 252 с.
6. Б. Л. Воспоминания, статьи, переписка. / Б. Л. Яворский. – М., 1972. – Т. 1. – 711 с.

УДК 37.036.5

Ігор Бонь

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

У статті розглядається проблема формування творчої особистості у процесі навчання. У ній висвітлено поняття особистості як суб'єкта перетворення суспільства, природи і самої себе та творчості як специфічної форми духовної діяльності людини. Автор досліджує риси, притаманні творчій особистості, а також умови і чинники, що забезпечують її формування і розвиток у процесі навчання.

Ключові слова: особистість, творчість, творча особистість, процес навчання, формування творчої особистості.

Сучасний стан суспільного розвитку, динамічні зміни в усіх сферах людської діяльності зумовлюють зростання потреби суспільства у формуванні творчої особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку, творчих можливостей, здатної до створення та засвоєння інновацій у будь-якій галузі. Саме така особистість є найбільшою цінністю в усіх країнах, а для незалежної України, яка робить кроки на шляху розбудови високорозвиненої правової демократичної держави, проблема розвитку творчих здібностей, активізації творчої діяльності її громадян набуває пріоритетного значення.

Вирішення цього важливого завдання покладено насамперед на систему освіти, що потребує принципово нових підходів до навчання, виховання та підготовки до самостійного життя юного покоління, постійного оновлення форм та методів навчання з метою їх ефективнішого впливу на розвиток особистості учнів.

Час вимагає відходу від безликих трафаретних уроків передачі готових знань. А відтак і від приглушення інтересу учнів до самостійного пошуку, і від формування конформістських особистостей, які мислять стереотипно, сіро, нецікаво. Натомість ми маємо усвідомлювати, що педагогічний процес складається із низки неповторних ситуацій, які потребують експромтного рішення, із ефективних педагогічних імпровізацій, що зумовлюють розвиток творчих здібностей учнів, активізують їхню пізнавально-пошукову діяльність.

Аналіз науково-теоретичних джерел засвідчує, що проблеми формування творчої особистості справді є нагальними у системі освіти. Так, зокрема, питання розвитку особистості досліджували С. Подмазін [7], Г. Коджаспарова та А. Коджаспаров [3] та ін. Проблеми творчості знайшли своє відображення в роботах В. Андреева, Л. Виготського, М. Гон-

чаренка [2], Я. Пономарьова, В. Рибалка, С. Рубінштейна та ін. Методи розвиваючого навчання досліджували О. Плохотнюк, І. Топчієва, а особливості використання діалогового підходу у мистецькій освіті – Л. Паньків. Загальні проблеми підготовки фахівців творчих спеціальностей у своїх роботах відображали Т. Островська, С. Федоріщева, Я. Романчук та ін.

Метою публікації є дослідження умов і чинників, що забезпечують формування та розвиток творчої особистості у процесі навчання.

Особистість у суспільних науках визначається як людина – учасник історико-еволюційного процесу, – яка є носієм соціальних ролей і має здатність самостійно обирати життєвий шлях, у ході якого нею здійснюються перетворення природи, суспільства і самої себе. Разом з тим, особистість розглядається як особлива якість людини, набута нею в умовах суспільних відносин у процесі спільної діяльності та спілкування. У гуманістичній філософії та психології особистість розглядається як цінність, заради якої власне і здійснюється розвиток суспільства.

Розвиток особистості відбувається в діяльності, яка керується системою мотивів. Він може бути представлений як процес і результат входження людини до нового соціального середовища та інтеграції у нього.

Коли індивід входить до відносно стабільної соціальної спільноти, він за сприятливих умов проходить три стадії становлення особистості:

- адаптації, яка передбачає засвоєння наявних цінностей і норм та оволодіння відповідними засобами і формами діяльності, що зумовлює подібність індивіда іншим членам спільноти;
- індивідуалізації, що породжується гостротою суперечностей між «бути таким, як усі» і намаганням індивіда до персоніфікації, персоналізації;
- інтеграції, що характеризується протиріччям між намаганням індивіда бути ідеально представленим своїми ознаками і відмінностями у спільноті та потребою сприйняти, схвалити і культивувати лише ті його особливості, які допомагають розвитку спільноти, а отже – і розвиткові самого індивіда як особистості.

Парадоксальність феномена особистості полягає у тому, що носієм особистісного начала є індивід, а сутність особистості формується у соціально-життєвому просторі як соціально-культурному середовищі взаємодії індивіда з навколишнім світом.

Особистість не може створити себе, як неможливо створити її «з нічого». Вона завжди формується і розвивається на основі засвоєння і привласнення досягнень загальнолюдської і національної культури, досвіду життєдіяльності у соціумі.

Нові підходи до поняття «особистість» можна знайти у роботах Е. Фромма. Зокрема, він зазначає, що в умовах «ринкової демократії» «виросла» і сформувалась «ринкова особистість», яка поводить себе

подібно товару. Людина-товар пропонує себе, свою молодість, красу, принадність в обмін на соціальні і суспільні привілеї. Попит залежить від кон'юктурних коливань на певний тип особистості за зовнішніми ознаками і характером поведінки. Тому «ринковий» тип особистості здатен перебудовуватися і пристосовуватися. Проте, хоча «ринкова особистість» гнучка, адаптивна, комунікабельна, здатна проявляти себе і переконувати інших у тому, що саме вона найкраща з усіх претендентів на якусь посаду, в ній постійно живе невпевненість у собі і розуміння того, що насправді відбувається з нею та її оточенням [10, с. 63–101].

«Ринковій особистості» дослідник С. Подмазін протиставляє особистість «долженствующую», яка ні в якому випадку не є особистістю, якій «всі винні» або ж вона «винна всім». «Долженствующая» особистість, на думку С. Подмазіна, – це особистість, яка здійснює вчинки, що відповідають природі речей, це особистість, яка творить Добро» [7, с. 20].

Г. Коджаспарова і А. Коджаспаров у педагогічному словнику виокремлюють особливий тип – «особистість самоактуалізуюча» [3]. Для неї характерними є прагнення до найбільш повного виявлення і розвитку своїх потенційних можливостей і здібностей. Такі особистості, здатні до творчості, повноцінного спілкування, істинного самоствердження, і є найціннішими як майбутні фахівці. І саме на формування таких творчих особистостей мають бути спрямовані зусилля педагогів та наставників. Особистість, якій притаманні творче мислення, оригінальні нестандартні рішення поставлених завдань, креативне мислення, багата уява і фантазія, завжди буде високопрофесійним спеціалістом, здатним до творчості у будь-якій галузі професійної діяльності.

Загально визнано, що особистість не існує поза творчістю. У спеціальній науковій літературі творчість найчастіше визначається як процес діяльності, наслідком якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, які мають суспільну та особистісну значущість. Водночас творчість – це здатність людини створювати з наявного матеріалу дійсності на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність, що задовольняє різноманітні суспільні та особистісні потреби. На думку академіка В. Вернадського, саме завдяки своїй продуктивній праці та творчій думці людство здійснило перехід від біосфери до ноосфери («ноос» з грецької – розум).

Творчість людини – явище складне, багатогранне і суперечливе, охоплює чимало сфер її буття. «У людини немає благороднішого заняття, яке виправдовувало б її існування на землі, підтверджувало б високе звання людини, давало б їй глибоку й істинну насолоду від ранньої юності до похилої старості, ніж творчість», – зазначав філософ М. Гончаренко [2, с. 218]. Ця думка підтверджена зізнаннями самих творців – письменників, поетів, музикантів та вчених. Наприклад, М. Гоголь підкреслював: «Навряд чи є вища насолода, аніж насолода творити» [1].

Психологи стверджують, що людина здатна до творчості у всі періоди свого життя і в усіх галузях діяльності, оскільки кожен індивід має творчий потенціал різного рівня, а творчі здібності піддаються вихованню й культивуванню.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники В. Андреев, А. Бертон, Л. Виготський, Г. Костюк, І. Лернер, А. Маслоу, Ж. Піаже, Я. Пономарьов, Дж. Редфорд, В. Рибалка, С. Рубінштейн та ін. наголошують, що навчання творчості та продуктивному мисленню можливе. Воно зумовлене дією механізму переносу, тобто вправлення у творчій діяльності в одній галузі може бути перенесене в іншу галузь. Таким чином, якщо, наприклад, вчитель музичного мистецтва на своїх уроках буде сприяти розвитку творчих здібностей учнів, які у майбутньому стануть фахівцями певної сфери, він, безперечно, допоможе їхньому становленню як творчих особистостей, а сформовані на уроках творчі здібності допоможуть молодим спеціалістам в їхній професійній діяльності.

Отже, людина від природи – творець, бо приречена створювати те, чого в навколишньому середовищі та соціумі досі не існувало. Здатність творити максимально виявляється у новаторському розв'язанні найскладніших проблем людського буття, мінімально – у готовності реалізувати вже відомі завдання оригінально, новими способами.

Це стосується і професійної діяльності, в якій «особистість досягає такого рівня виявлення своєї сутності, коли її індивідуальні прояви набувають культурно-історичного змісту, а кожний окремий продукт цього діяння виходить за межі встановленого раніше, позначає нові грані, нові потенційно можливі площини професійно-творчого діяння» [3, с. 343].

Творчість є предметом дослідження багатьох гуманітарних та природничих наук – філософії, психології, педагогіки, соціології, літературознавства, мистецтвознавства, фізіології, методики, кібернетики тощо. Кожна з цих наук вивчає творчість у своєму специфічному аспекті.

У контексті даної роботи нас насамперед цікавлять висновки педагогічної науки, яка досліджує формування й розвиток творчої особистості учнів та студентів. Ще В. Сухомлинський вказував, що робота вчителя – це творчість, а не буденне «заштовхування» в дітей готових знань. Відтак покликання педагога – у розвитку творчих можливостей, здібностей дитини, вихованні в неї потягу до нового, формуванні творчої особистості.

Які ж риси притаманні творчій особистості? Це, насамперед, високий рівень ідейно-моральної свідомості, постійний пошук оптимальних оригінальних рішень поставлених завдань, творчий стиль мислення, здатність бачити проблему, виявляти суперечності, творча фантазія, розвинена уява, прагнення досягти ефективного результату за конкретних умов праці, високий рівень загальної культури [8, с. 5–60].

Творча особистість завжди характеризується високим рівнем

креативності, яскраво вираженими особистісними якостями і здібностями, які сприяють успішній професійній діяльності. Кожен творчий фахівець у своєму розвитку, за твердженням І. Раченка, проходить такі стадії:

- професійне становлення: це за суттю шлях «спроб і помилок», особистих пошуків у професійній діяльності;
- стихійне самовдосконалення: полягає в орієнтації творчої діяльності працівника на здобуті ним базові знання, уміння та навички;
- планомірна раціоналізація особистісної творчої діяльності, що виражається у плануванні особистістю свого творчого досвіду, а також у несистемному використанні власних новацій в професійній діяльності;
- оптимізація процесу і результатів праці: період, коли творча діяльність не лише планується, а й на основі наукової організації праці прогнозується її розвиток [9, с. 134–175].

На думку психологів, мотиви творчості можна звести до трьох основних груп:

- а) допитливість, суто пізнавальні і дослідницькі мотиви, що відповідають предметному змісту діяльності;
- б) мотиви особистісної зацікавленості, самовираження, успіху;
- в) вищі соціальні піднесення, намагання принести користь суспільству. Які ж умови і чинники забезпечують розвиток творчої особистості?

Як уже зазначалося, пріоритетною у вирішенні проблеми розвитку творчих здібностей особистості є система освіти та виховання, зокрема мистецького.

Мистецьке виховання – це не стільки виховання митця, скільки людини, готової до будь-якої діяльності, людини з потужним духовним і творчим потенціалом, розвиненим образним і раціональним мисленням, здатної самостійно подбати про свою конкурентоспроможність. Естетично розвинена людина – завжди особистість. Самодостатня, творча, вона здатна самостійно здійснювати вибір у буттєвій практиці між добром і злом, красою і фальшу, обов'язковим і випадковим.

Розвитку творчих можливостей, формуванню творчо мислячої особистості сприяє і модель особистісно-орієнтованого навчання, яка «передбачає нову педагогічну етику, визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага, співробітництво. Ця етика ... зумовлює моделювання життєвих ситуацій, включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки, самопізнання...» [4, с. 14–25].

У цьому контексті вирішальне значення мають знання, що сприяють розвитку дитини, удосконаленню її творчих здібностей, здатності мислити, аналізувати, виробляти власні естетичні судження, розв'язувати пізнавальні і життєві проблеми, адаптуватися до мінливих умов сучасності. Цілком очевидною і доведеною є думка про те, що важливу роль у формуванні творчої особистості відіграє особистість вчителя, наставника.

Загальновідомо, що дати імпульс розвитку творчих здібностей, підготувати до творчості може лише творча особистість, яка наділена яскраво вираженими креативними рисами: розвиненою творчою уявою, фантазією та інтуїцією; схильністю до педагогічних інновацій, розвиненістю продуктивного мислення, здатністю до комбінування, свободи асоціацій. Творчий педагог створює в аудиторії атмосферу, що передбачає схвалення, підтримку пошукової активності учнів, ініціативи, оригінальності та самостійності у вирішенні навчальних завдань; сприяє та стимулює прагнення молодих людей до самовираження; розробляє і конструює нові форми навчальної взаємодії, широко використовує інтерактивні методи і прийоми навчання, спрямовані на розвиток творчої особистості: «мозковий штурм», різноманітні форми дискусій – «круглий стіл», засідання експертних груп, дебати, форум, імітаційно-рольові, змагальні ігри тощо.

Використання зазначених методів і форм навчання сприяє створенню атмосфери пошуку і творчості, конструктивного проблемно-діалогічного спілкування педагога і учнів, відмови викладача від «менторської» функції, його перехід на позиції консультанта і помічника, можливості постановки учнями оригінальних запитань і висунення ними цікавих гіпотез, бажання самостійно вибудувати свій творчий навчальний процес.

Отже, особистісно-орієнтована технологія навчання, естетичне виховання та творча особистість педагога, безперечно, є тими важливими чинниками, які сприяють формуванню і розвитку творчих здібностей учнів, підготовці їх до самостійної творчої професійної діяльності.

Щоб досягти успіху у вирішенні цього важливого завдання, необхідно постійно удосконалювати систему навчання, виховання, підготовки творчих педагогічних кадрів. Адже за історію існування освіти є чимало курйозних прикладів, коли відомі всьому світові творчі особистості – художники, вчені, письменники, музиканти, державні діячі – у молоді роки були відлучені від школи як нездібні. Б. Франклін, К. Джером, М. Твен – залишили школу в 14 років і пішли працювати. Не отримали шкільної освіти А. Лінкольн, Ч. Діккенс, Г. Форд, М. Горький. Т. Едісон ходив до школи всього три місяці. Вчителі вважали його «тупаком» і намагалися будь-що від нього спекатися. Йому довелося продавати в роздріб овочі, газети, згодом він отримав місце телеграфіста і одразу ж почав робити свої дослідження. Прожив Едісон 84 роки без атестата зрілості і запатентував 1093 винаходи.

Сімнадцятирічному Джузеппе Верді як нездібному відмовили в прийомі до Міланської консерваторії. Едуард Моне з першого до випускного класу був двічником. Безпросвітними «тупаками» в школі вважалися П'єр Кюрі, Семюель Морзе, Карл Лінней, Луї Пастер, Вальтер Скотт, Дж. Г. Байрон, Едгар По, Оноре де Бальзак, Чарльз Дарвін.

Цей перелік можна продовжувати і продовжувати. У радянські часи відомості про талановитих дітей, які залишили школу з різних причин,

особливо ж через неуспішність, не публікувалися: всі діти закінчували школу, усереднюючись у своєму розвитку. В біографіях же відомих всьому світові вчених обов'язково писали тільки про те, що вони завжди були відмінниками і школа всіляко допомагала їхньому розвитку.

Добре відомо, що багато хто погано вчиться не тому, що не може вчитися, а тому, що не може вчитися так, як його вчать.

Таким чином, час вимагає від нас подивитися на тих, кого ми вчимо, не через окуляри свого предмета, а з позицій психології, педагогіки та фізіології. І тоді ми, мабуть, зуміємо відповісти на запитання: як же потрібно навчати, виховувати, щоб справді «не втратити» здібності юної особистості, щоб дійсно дієво допомогти їй самоствердитися як людині, як творчій особистості, як професіоналу ХХІ століття.

Зрозумілим стає, що модернізацію сучасної освіти, спрямованої на всебічний розвиток інтелектуального потенціалу, творчих здібностей дітей, неможливо здійснити і повною мірою реалізувати без такого феномена, як особистісна орієнтація навчання. І хоча вона не може виступати панацеєю від усіх хвороб освітянської практики, проте в руках творчого педагога-професіонала стає надійним інструментом розвитку індивідуальності юної особистості, її здібностей і можливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений : в 14-ти т. / Гоголь Н. В. – М., 1968. – Т. 8. – 459 с.
2. Гончаренко Н. В. Гений в искусстве и науке / Н. В. Гончаренко. – М. : Искусство, 1991. – 432 с.
3. Коджаспаров А. Ю. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Коджаспаров А. Ю., Коджаспарова Г. М. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
4. Концепція 12-річної загальної середньої освіти // Інформац. збірник МОН України. – 2000. – № 21. – С. 14–25.
5. Кумарин В. Какая педагогика – такая школа / Кумарин В. // Народное образование. – 1999. – № 9. – С. 77–91.
6. Основи психології : підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – вид. 5-те стереотип. – К. : Либідь, 2002. – 632 с.
7. Подмазин С. И. Личностно ориентированное образование: социально-философское исследование / Подмазин С. И. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 84 с.
8. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя / М. М. Поташник. – К., 1998. – 187 с.
9. Раченко И. П. НОТ учителя : книга для учителя / И. П. Раченко. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1989. – 237 с.
10. Фромм Э. Душа человека / Фромм Э. – М., 1992. – 114 с.

Олена Васильківська

ПЛАСТИЧНЕ ВИРІШЕННЯ ПЛОЩИННИХ ФОРМ В ГРАФІЧНОМУ ДИЗАЙНІ ЗАСОБАМИ КВІЛІНГУ

Розглянуто особливості пластичної розробки площинних форм із застосуванням техніки квілінгу. Здійснено аналіз існуючих видів квілінгу та їхньої ролі у проектуванні сучасних об'єктів графічного дизайну. Запропоновано класифікацію квілінгу за графічним вирішенням вихідної площинної композиції для впровадження у навчальний процес. Визначено необхідність проведення подальших досліджень технологій ручної творчості для ефективного застосування у сучасному проектно-графічному моделюванні.

Ключові слова: дизайн, квілінг, дизайн-освіта, практичне навчання.

Сучасний дизайн, як і будь-яка галузь мистецтва, ґрунтується, головним чином, на традиційних техніках і технологіях. Проте створення оригінальних проектів у сучасному графічному дизайні передбачає розширення інструментальної бази шляхом застосування технологій споріднених видів мистецтва. Все частіше проектувальники при виконанні розробок в ручному режимі звертаються до ремісницьких джерел, прадавніх та сучасних технік ручних робіт (handmade), їхнього змішування. Разом з тим, для оптимального застосування цих технологій є необхідність їхнього чіткішого термінологічного визначення та систематизації з точки зору вирішення дизайнерських проектних задач.

Упорядкування накопиченого досвіду дозволить вирішити декілька задач у процесі підготовки студентів спеціальності «Дизайн»: полегшити передання знань та формування вмінь і навичок, сприяти розвитку у студентів творчої спостережливості та нетривіального бачення прихованих резервів суміжних галузей дизайнерського мистецтва, точніше передавати зміст і характер створюваного образу та коректніше визначати технологію виконання конкретного завдання. Вирішення зазначених задач спрямоване на розвиток і удосконалення інструментальної та методичної бази навчального процесу, оскільки сприяє формуванню теоретичного підґрунтя для практичної підготовки студентів.

Численні методи ручної творчості (квілінг, скрапбукінг, буккарвінг (різьблення по книгам), кірігамі, орігамі тощо) зазнали останнім часом помітного розвитку завдяки появі сучасних доступних матеріалів та поширенню інформації в мережі інтернет. Ці методи все активніше й успішніше застосовують найвідоміші дизайнери-графіки. Проте, саме недосконалість інформаційно-методичної бази гальмує впровадження цих

технологій у навчальний процес сучасного навчального закладу [1, с. 562].

У зв'язку з тим, що нетрадиційні техніки й технології виконання творчих проектів все частіше й глибше проникають у сферу професійного графічного дизайну, різними авторами здійснюються спроби приборкати усе різноманіття методів. Проте, помітна схильність орієнтуватися на споживацький рівень задля проведення окремих майстер-класів без узагальнення існуючих відомостей. Слід зазначити, що численні публікації й дослідження щодо особливостей застосування техніки квілінгу носять однобокий характер, оскільки ретранслюють фрагменти історії його виникнення, містять рекомендації щодо вибору матеріалів і інструментів, та основний стандартний набір методик виконання окремих елементів (примітивів) або завершених робіт.

Це пов'язане зі стереотипним ставленням до технік ручної творчості як до розвивально-розважальних елементів хобі для дітей та дорослих. Разом з тим, саме handmade технології утримують потужний потенціал для застосування у професійному графічному дизайні, що доведено численними проектами авторитетних дизайнерів-графіків. Отже, для ефективнішого застосування необхідна переоцінка цих технологій як потужного джерела нових дизайнерських рішень та проведення теоретичних досліджень щодо визначення їхніх принципів та ролі у формуванні структури проекту. Іншими словами, сучасний рівень розвитку проектування вимагає переведення технік ручної творчості з когорти суто дозвіллевих практичних робіт до технологій сучасного дизайну, як це відбулося з теорією згину у паперопластиці [2].

Тому основною метою статті є апіорний аналіз та систематизація видів пластичного вирішення площинних композицій із застосуванням техніки квілінгу для проектно-графічного моделювання.

Відомо, що квілінг, або паперокручення (від англ. *quilt* – пташине перо) – це створення композицій із закручених у щільну спіраль вузьких смужечок паперу. Сьогодні квілінг в українській мові ще називають «паперокрученням» або «паперовою філігранню» завдяки схожості з закручуванням металевої нитки або проволочи у готові вироби з витонченою фактурою. По суті, технологія плаского або площинного квілінгу полягає не тільки у скручуванні паперових смужок у спіраль, але й подальше закріплення їх на підготовленій площині за допомогою клею. Фактично, цей вид творчості належить до аплікації, на відміну від якої фіксування елементів композиції здійснюється не по всій площині поверхні, а торцем пласкої смужки паперу. Тому не випадково зустрічається визначення квілінгу як техніки торцевої аплікації, що нерідко поєднується з елементами класичної аплікації з пласкими елементами, яка є однією з найвиразніших технік змінення пластичних властивостей площинної композиції (рис. 1).



Рис. 1. Поєднання квілінг та аплікації в розробці елементів фірмового стилю (Юлія Бродська)

Як зазначалося вище, існують спроби в цілому систематизувати наявні відомі види паперокручення за різними ознаками, наприклад, [3; 4]:

- за об'ємом (плаский, напівоб'ємний, 3D або об'ємний);
- за кольоровим вирішенням (монохромний, чорно-білий, різнобарвний),
- за школою/стилем (корейська, європейська);
- за відображенням об'єктів (фантазійний, геометричний, абстрактний, натуралістичний);
- за прийомами (на ролах, петельчатий, контурний (силуетний, графічний), біхайв, змішаний);
- за видами створюваних об'єктів (топіарі, листівки, панно й картини, шкатулки, фігурки) тощо.

З наведеного переліку цілком очевидно, що не всі групи сформовані коректно, і кожне з угруповань вимагає детального розгляду. Разом з тим, з точки зору дизайн-технологій поділ видів квілінгу щодо створення площинних та об'ємних видів композиції є цілком виправданим. Зупинимось на розгляді лише площинних форм, як базових і найчастіше створюваних у графічному дизайні.

Квілінг як дозвіллева техніка передбачає створення пластичних примітивів з наступним заповненням внутрішнього простору задуманої площинної або просторової композиції. При цьому фактурно-пластичне вирішення носить здебільшого випадковий характер. У дизайні в процесі проектно-графічного моделювання фактурному або рельєфному вирі-

шенню завжди передують пошук композиційного вирішення на площині з наступним виконанням у матеріалі.

Загальновідомо, що пластичні засоби композиції відрізняються від графічних засобів тим, що форма розвивається не у двох, як на площині, а у трьох напрямках: по горизонталі, по вертикалі й у глибину (або у висоту). При цьому окремі елементи композиції виступають над поверхнею або під неї, утримуючи зоровий зв'язок з основною площиною. В результаті утворюється неймовірне різноманіття пластичних форм від гладких, глянцевих до об'ємних. Ці форми, в свою чергу, мають безліч проміжних станів, основними з яких є текстура, фактура й рельєф. При цьому фактура займає проміжне становище між гладкою поверхнею і рельєфом, оскільки має виступаючі елементи, розмір і кількість яких може наближати її до обох станів [5, с. 54–55].

Аналізуючи техніку квілінгу стає очевидним, що вона дає можливість змінити фактуру поверхні за рахунок розвитку лінійних елементів, якими є торець паперових смужок, у третьому напрямку, у висоту. Отже, базовими елементами композиції, з яких утворюються структури квілінгу є лінійно-пластичні форми. Таким чином, розгляд різноманіття структур, які можна створити за допомогою квілінгу, можна звести до аналізу графічних композиційних засобів, а саме до її лінійних елементів.

Лінійно-пластичні форми в графічному дизайні є найактивнішим і найвиразнішим елементом, оскільки поряд з широким спектром форм, в залежності від матеріалу виконання, можуть мати різну масу й різний характер структур. За великої кількості лінійних елементів у композиції, вони можуть наближатись настільки, що візуально утворюватимуть площинні форми. Всі ці властивості лінійних форм можуть стати основою осмисленого керування характером пластичних форм, які утворюють фактуру поверхні при застосуванні техніки квілінгу.

Зважаючи на те, що в результаті паперокручення утворюються, головним чином, лінійні форми криволінійного характеру, то їхні основні функції в композиції можна визначити таким чином:

- обмежувальні (контурні лінії);
- фактурні (розріджена лінійна структура, штриховка);
- площинні (щільна лінійна структура, утворення плями).

Контурні лінії, що обмежують частину простору аркуша, у квілінгу частіше застосовуються для створення ефекту порожніх форм, відокремлення форми й контрформи або підсилення частини композиції у поєднанні з іншими видами площинної аплікації (рис. 2).

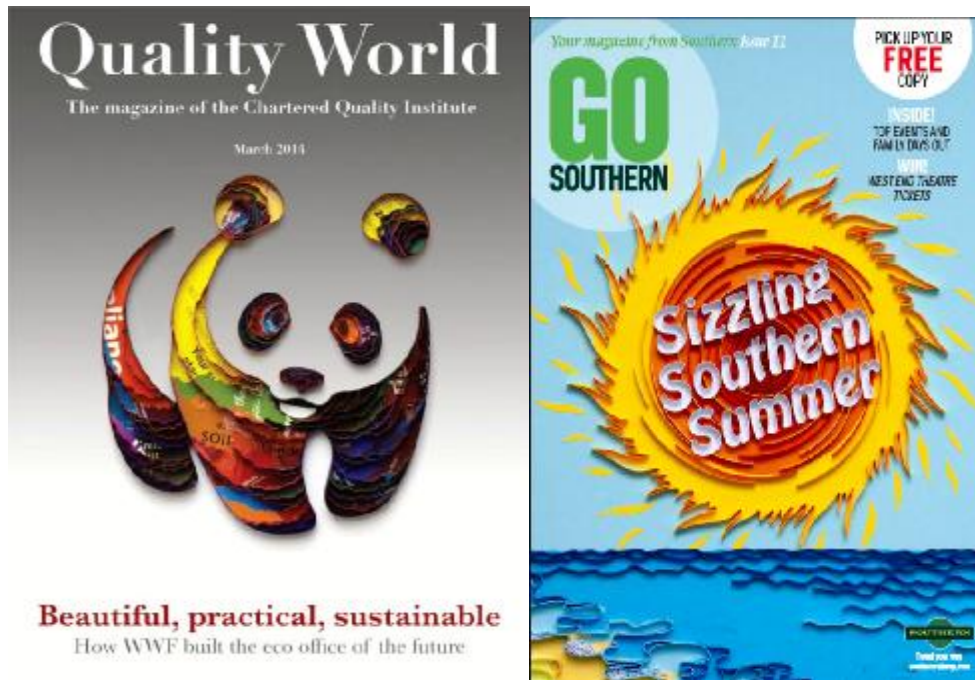


Рис. 2. Контурний квілінг у плакатній графіці

Фактурні лінійні форми є найхарактернішими й найулюбленішими у техніці квілінгу, оскільки дозволяють відтворити характер різних видів штриховки: паралельної, контурної, перехресної, хвилястої, каракулеподібної, дрогоподібної тощо. Скручені у спіраль смужечки паперу утворюють пластичні форми, які здатні відтворювати штриховку різного напрямку й різної щільності. Більше того, закручені смужки фіксуються за допомогою клею у замкнені геометричні форми або залишаються відкритими, а пластичність паперу дозволяє надавати їм різної форми за допомогою загинання на смужках кутів (рис. 3) [6, с. 16–28].

Площинні форми утворюються в результаті дуже щільного закручування та фіксування паперових смужок. Особливого характеру при створенні таких елементів надає застосування гофропаперу, який зберігає розріджену, полегшену структуру плями (рис. 4).

Поряд з означеними особливостями пластичних форм композиції, створених за допомогою техніки квілінг, слід звернути увагу на роль таких чинників, як світло (освітлення) й колір. На відміну від лінійних пластичних форм саме характер і напрямок освітлення дозволяє створювати візуально різний образ композиції, змінювати її характер з урахуванням напрямку руху глядача. При застосуванні фактурного квілінгу (штриховки) обов'язково слід звертати увагу на спрямування світла ритмізованим рухом торців паперових смужок.



Рис. 3. Фактурний квілінг з різною штриховкою в елементах фірмового стилю



Рис. 4. Фактурно-пластична розробка композиції елементами площинного квілінгу

Особливу роль у техніці квілінгу відіграє колір паперових смужечок. Перпендикулярне розташування елементів квілінгу відносно базової поверхні при відповідному напрямі освітлення композиції відбиває на неї колір самої смужки. При цьому створюється ілюзія заповнення кольором простору між торцевими елементами. Застосування гри фактури, створеної папером, зі світлом і кольором дають можливість як для виділення окремих цілісних композиційних доміант, так і для акцентування у побудові композиції (див. рис. 1–3).

Розглянуті вище особливості пластичної розробки елементів композиції пояснюють зростаючу увагу графічних дизайнерів до цього виду мистецтва. Найвідомішою на пострадянському просторі є графік-дизайнер Юлія Бродська, з якою співпрацюють близько трьох дюжин відомих компаній, які використовують її мистецтво для просування своєї продукції. Серед них Nokia, Starbucks, Ferrero, Neiman Marcus, Target, Imaginary Foundation та інші. Серед клієнтів також Google.

Отже, в результаті проведеного апріорного аналізу встановлено, що відомі й поширені практичні техніки й технології ручних видів мистецтва можуть суттєво розширити спектр інструментів для вирішення дизайнерських завдань, стати джерелом отримання нестандартних рішень, дозволити студенту сформулювати авторську техніку для створення сучасного й затребуваного продукту. Разом з тим, для фахового впровадження та адаптації нових технологій у навчальний процес необхідна систематизація та формування теоретичної бази накопиченого досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильківська О. І. Професійна підготовка студентів-дизайнерів у процесі навчання роботів матеріалах / О. І. Васильківська // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір». – К. : КУ імені Б. Грінченка, 2012. – С. 560–566.
2. Joseph O'Rourke. How to Fold It The Mathematics of Linkages, Origami, and Polyhedra / Joseph O'Rourke. – Cambridge. New York : Cambridge University Press, Department of Computer Science, Smith College, 2011. – 177 с.
3. The Art of Paper Quilling. History Of Quilling. Basic Quilling Resources [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mypaperquilling.com>
4. Чарівний світ квілінгу (Quillingworld). Квиллинг [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://vk.com/club60800935>.
5. Устин В. Б. Композиция в дизайне. Методические основы композиционно-художественного формообразования в дизайнерском творчестве : учебное пособие / В. Б. Устин. – 2-е изд., уточненное и доп. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 239, [11] с. : ил.
6. Найс К. Рисунок тушью / Найс К. ; пер. с англ. ; худ. обл. М. В. Драко. – Мн. : ООО «Попурри», 2000. – 144 с. :ил. – (Серия «Школа рисования»).

УДК 378.1:78.03[004.55]

Людмила Гаврілова

РЕАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ ВИМОГ ДО ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАСОБІВ У МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПІДРУЧНИКАХ З ІСТОРІЇ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті висвітлена актуальна проблема сучасної вишівської освіти – забезпечення навчального процесу електронними навчальними засобами. Авторка аналізує існуючі у сучасній педагогічній науці підходи до визначення понять «електронний навчальний засіб», «електронне навчальне видання», пропонує власне тлумачення поняття «електронний підручник (посібник) з історії музичного мистецтва». Також вона намагається визначити, як у сучасних мультимедійних підручниках і посібниках з історії музичного мистецтва реалізовані загально-дидактичні вимоги до створення електронних навчальних засобів, у чому полягає специфіка мультимедійних засобів з музичного мистецтва, у чому сутність специфічно-музикознавчих вимог до них.

Ключові слова: електронні навчальні засоби, електронний підручник (посібник) з історії музичного мистецтва, загально-дидактичні вимоги до створення електронних навчальних засобів.

Сучасна вища мистецька освіта переживає період активного оновлення електронними навчальними засобами. Для того, щоб процес мистецького навчання став цікавішим, ефективнішим, яскравішим і творчим, відповідав вимогам нового інформаційного суспільства, провідними викладачами вітчизняних та зарубіжних вишів розробляються численні навчальні засоби: електронні підручники, посібники, довідково-інформаційні ресурси, віртуальні екскурсії, лабораторії тощо. Серед них:

– «Поліфонія» – мультимедійний навчальний посібник до одного вишівського курсу для професійної музичної освіти (автори: І. Пясковський та Є. Морєва, Київська державна музична академія ім. П. Чайковського);

– «Аналіз музичних творів» – електронний навчальний посібник до вивчення кількох початкових розділів однієї з музично-теоретичних вишівських дисциплін (укладачі: С. Дядченко та М. Дядченко, Таганрозький педагогічний університет);

– мультимедійні посібники «Історія західноєвропейської опери XVIII ст. К. В. Глюк», «Моцарт. Опера «Дон-Жуан», розроблені авторським колективом на чолі з З. Гуменюк музичного коледжу ім. Гнесиних Російської академії музики;

– мультимедійний проект «Інтерактивний розвиток музичного слуху» (автори: А. Красноскулов та В. Красноскулов, Ростовська

консерваторія ім. С. Рахманінова) та ін.

Для забезпечення сучасного рівня професійної підготовки майбутніх учителів музики у педагогічному університеті авторкою цієї статті створено такі електронні навчальні засоби, як-от:

– мультимедійний підручник з історії музичного мистецтва «Російська музика: від найдавніших часів до початку ХХ століття» (автори – Л. Гаврілова, Донбаський педагогічний університет та В. Сергієнко, НПУ ім. М. Драгоманова);

– електронний навчальний посібник з історії української музичної культури «Українська духовна музика», створений Л. Гавріловою у співавторстві з В. Сипченком та І. Удовенком (ДВНЗ «ДДПУ», м. Слов'янськ).

Разом із створенням електронних навчальних засобів (ЕНЗ) відбувається виокремлення та осмислення вимог щодо їх розробки та функціонування.

Слід відзначити, що у сучасній педагогіці обговорюються загальні вимоги до електронних, зокрема мультимедійних навчальних засобів, майже без урахування специфіки предмету навчання. Науковці, які розробляють теорію електронних засобів навчального призначення (В. Биков, В. Волинський, В. Дем'яненко, О. Красовський, Г. Лаврентьєва, В. Лапінський, М. Шишкіна, І. Роберт та ін.), аналізують загально-дидактичні, методичні, психологічні вимоги до ЕНЗ. У наукових розвідках акцентовані специфічні риси електронних навчальних засобів, їх відмінності від традиційних, переваги й недоліки їх впровадження у навчально-виховний процес.

Хотілося б зупинитися на проблемі практичної реалізації вимог до електронних навчальних засобів у вишівських мультимедійних підручниках з історії музичного мистецтва, розроблених для майбутніх учителів музики, що визначає мету даної статті.

Розробка, реалізація та впровадження у практику електронних навчальних засобів вимагають з'ясування перш за все термінологічного апарату. Аналіз наукових досліджень, присвячених створенню електронних засобів навчання, а також власний досвід у цій сфері дозволяють сформулювати ключові поняття.

У визначенні електронного навчального видання ми виходимо із положень Державних стандартів України (ДСТУ 7157:2010. Інформація та документація. Видання електронні [1]; ДСТУ 3017-95. Видання. Основні види. Терміни та визначення [2]), згідно до яких це – електронний документ, котрий вміщує систематизовані відомості наукового або прикладного характеру, пройшов редакційно-видавниче опрацювання, має вихідні відомості та призначений для розповсюдження в незмінному вигляді.

Цілком коректне визначення мультимедійного електронного навчального видання (МЕНВ) надає Вікіпедія [3] – це електронне видання, яке містить систематизований науковий матеріал із навчальної дисципліни,

пройшло редакційно-видавничу обробку, поєднує традиційну статичну (текст, графіку) і динамічну інформацію різних типів (мову, музику, відеофрагменти, анімацію тощо), впливає одночасно на декілька органів чуття реципієнта (органи зору і слуху), має власну нелінійну структуру.

Російська дослідниця О. Зиміна [4] уточнює термінологію, електронне видання (ЕВ) вона розуміє як сукупність графічної, текстової, цифрової, мовної, музичної, відео-, фото- та іншої інформації, а також друкованої документації користувача, акцентуючи у своєму визначенні мультимедійну природу ресурсу. Навчальне електронне видання (НЕВ), на думку О. Зиміної, повинно вмещувати систематизований матеріал з відповідної науково-практичної галузі знань, забезпечувати творче й активне оволодіння студентами і учнями знаннями, уміннями й навичками у цій галузі, мати високий рівень художнього оформлення, технічного виконання, наочності, логічності і послідовності викладу. У цьому визначенні основний акцент зроблений на функціональному призначенні та вимогах до створення електронного видання.

У сучасній педагогічній науці електронні навчальні видання називають по-різному: «електронний засіб навчального призначення», «комп'ютерно-орієнтований засіб навчання», «програмний засіб навчального призначення», «комп'ютерна система навчального призначення», «цифровий електронний ресурс» тощо. На це вказує М. Шишкіна [5], яка пропонує класифікувати усі електронні навчальні видання, виходячи з тих типів діяльності, для підтримки яких вони можуть бути застосовані. Вона виокремлює дві групи програмних навчальних засобів – засоби з елементами штучного інтелекту (ШІ), у якій існує подальша диференціація (експертна система навчального призначення, моделюючі середовища, інтелектуальні програми-тренажери, інтелектуальні програми контролю знань та ін.), а також засоби, що не мають у своєму складі даних елементів (мультимедійні довідники та енциклопедії, навчальні бази даних, засоби контролю знань, віртуальні лабораторії тощо) [5, с. 289].

З. Савченко вважає за необхідне електронні навчальні засоби тлумачити як навчальні комп'ютерні програми (НКП) відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня і віднести до них програмно-методичні комплекси (ПМК), педагогічні програмні засоби (ППЗ), електронні навчальні курси та електронні посібники, електронні атласи, бази знань та енциклопедії, навчальні програмні комплекси, програмні середовища тощо. Головне, на думку З. Савченко, щоб усі ці засоби, які створені для безпосереднього використання у навчальному процесі, відповідали Закону про освіту, Закону про мову, Державним стандартам базової освіти, навчальним програмам та іншим нормативним правовим документам, а також задовольняли чинні санітарно-гігієнічні, психофізіологічні та інші вимоги [6].

Досить широкоживаним у вітчизняній педагогіці є поняття «електронний ресурс навчального призначення» (ЕРНП). В. Биков та В. Лапінський вказують, що ЕРНП є одним із видів електронних освітніх

ресурсів та диференціюють у їх складі комп'ютерні програми навчального призначення й електронні дані навчального призначення [7].

Виокремлюючи серед різноманітних електронних навчальних засобів електронні підручники і посібники з історії музичного мистецтва, спробуємо надати власне їх визначення, у якому підкреслимо їх провідні ознаки: використання засобів мультимедіа, відповідність навчальній програмі з історії музики та врахування загальнодидактичних і специфічних музикознавчих принципів.

Електронний підручник з історії музичного мистецтва ми визначаємо як сучасний мультимедійний засіб навчання для вищої школи, що містить систематизовану музично-історичну інформацію відповідно до навчальної програми з дисципліни з урахуванням сучасних завдань професійної підготовки вчителя музики, розроблений з використанням усього арсеналу засобів мультимедіа та побудований на загальнодидактичних і специфічних музикознавчих принципах, спрямований на розвиток умінь і навичок, які забезпечують формування професійної компетентності студентів. Електронний підручник з історії музики дозволяє студенту самостійно або з допомогою викладача засвоїти навчальний курс.

Тлумачення електронного посібника (ЕП) у сучасній педагогічній науці дещо різняться. Це пов'язано, перш за все, із науковим визначенням навчального посібника, як такого видання, що частково або повністю замінює або доповнює підручник та офіційно затверджене [8]. Із загальнопедагогічного визначення походить тлумачення електронного посібника. Приміром, М. Кадемія та О. Шестопалюк вказують, що ЕП можна розглядати як додатковий навчально-методичний засіб, котрий дозволяє методично правильно організувати самостійну роботу, урізноманітнити проведення практичних занять, розвивати вміння та навички учнівської аудиторії [9].

Ми тлумачимо **електронний посібник з історії музичного мистецтва** як мультимедійний навчальний засіб для вищої школи, розроблений з використанням технологій мультимедіа та гіпермедіа, який доповнює підручник з даної дисципліни, висвітлюючи поглиблено ту чи другу тему. У цьому визначенні підкреслюється дві найважливіші риси електронного посібника з історії музики: його призначення як додаткового навчального засобу та розробка на основі сучасних технологій, використання яких обумовлює специфіка навчальної дисципліни.

У педагогічній науці поступово виокремлюються **вимоги до створення** електронних навчальних засобів, зокрема електронних підручників та посібників, а також коло методичних завдань та навчально-виховних аспектів їх впровадження. Вивчення різних аспектів теорії ЕНЗ, аналіз власного практичного досвіду (проекування, розробка, апробація мультимедійного підручника з історії музичного мистецтва «Російська музика: від найдавніших часів до початку ХХ століття», електронного навчального посібника «Українська духовна музика»), науково-

методичних розробок науковців дозволило визначити, як само у ЕНЗ з історії музики втілюються загально-дидактичні принципи та вимоги.

Перш за все, як і паперові друковані видання, електронні підручники з історії музичного мистецтва мають відповідати принципам і вимогам науковості (глибина, коректність та наукова достовірність викладення змісту з урахуванням останніх наукових досягнень), систематичності та послідовності навчання (дидактично обґрунтована послідовність подання матеріалу в систематизованому та структурованому вигляді, врахування ретроспективи і перспективи знань, що формуються), єдності навчання, виховання і розвитку, зв'язку теорії з практикою тощо. При цьому загально-дидактичний принцип наочності має більш високий рівень у порівнянні з традиційними ресурсами, в електронних навчальних засобах він реалізується засобами мультимедіа.

Специфічним для будь-яких електронних підручників (посібників) є принцип інтерактивності, пов'язаний зі здатністю нелінійного (гіпертекстового) подання інформації, можливістю отримання додаткової інформації у вигляді підказок, керування послідовністю та швидкістю подання інформації. Крім того, інтерактивність забезпечує здатність реагувати на дії студентів, вступати з ними в діалог, спілкуватись з ними на рівні «суб'єкт-суб'єкт». Отже, електронні навчальні засоби з історії музичного мистецтва мають відповідати дидактичним вимогам мультимедійності, інтерактивності, гіпертекстовості.

Крім того, для електронних навчальних засобів з історії музичного мистецтва специфічними є:

- принцип інтеграції мистецтв (музично-історичні дисципліни мають інтегрований характер і для повноцінного їх засвоєння необхідно залучення матеріалів інших мистецтв);
- принцип історизму (використання історичного підходу у викладенні музикознавчого матеріалу);
- мистецтвознавчий принцип (опора на наукові підходи у вітчизняному музикознавстві – у розумінні музики як мистецтва інтонаційного, у визначенні жанрової ієрархії та стильової еволюції музичного мистецтва тощо);
- культурологічний принцип, що полягає у загальній меті вивчення музично-історичних дисциплін у педагогічному виші: ознайомлення студентів з музичними традиціями, духовними цінностями українського народу та інших народів світу; формування цілісної, духовно зрілої особистості шляхом пізнання й засвоєння молоддю багатовікових надбань музичного мистецтва; формування шанобливого ставлення до національної та світової духовної культури.

Зміст і структура електронних підручників й посібників з історії музичного мистецтва вимагають обов'язкового додержання визначених принципів, а також урахування дидактичних, психологічних та ергономічних вимог, висунутих до усіх електронних навчальних засобів. Має значення і якість методичних рекомендацій з використання електронного

підручника (посібника), і грамотна побудова системи завдань, вправ, тестів, які повинні відповідати вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця з даної дисципліни, і наявність різних форм контролю.

З мультимедійними навчальними засобами з історії музичного мистецтва можна ознайомитися на сайті <http://multimusic.com.ua/>: «Мультимедійні технології у музичній освіті» (персональний сайт Л. Гаврілової).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. ДСТУ 7157:2010. Інформація та документація. Видання електронні. Основні види та вихідні відомості. – К. : ДЕРЖСПОЖИВСТАНДАРТ УКРАЇНИ, 2010. – 18 с.
2. ДСТУ 3017-95. Державний стандарт України. Видання. Основні види. Терміни та визначення [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.chytomo.com/standards/vydannya-osnovni-vydy-terminy-ta-vuznachennya-dstu-301795>.
3. Мультимедійне електронне навчальне видання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/wiki/Мультимедійне_електронне_навчальне_видання. – Заголовок з екрану.
4. Зимина О. В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: теория, методика, практика [Электронный ресурс] / О. В. Зимина. – М. : Изд-во МЭИ, 2003. – Режим доступа : <http://www.academiaxi.ru/EduXXI.html>.
5. Шишкіна М. Класифікація програмних засобів навчального призначення [Електронний ресурс] / М. П. Шишкіна // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 82 (ч. 2). – С. 286–292. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/352/1/Classif-Kir.pdf>
6. Савченко З. В. Основні вимоги до навчальних комп'ютерних програм у базовій середній освіті [Електронний ресурс] / З. В. Савченко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 3. – Режим доступу : <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/emg.html>.
7. Биков В. Ю. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення / В. Ю. Биков, В. В. Лапінський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2012. – № 2(98). – С. 3–6.
8. Щодо видання навчальної літератури для вищої школи. Наказ Міністерства Освіти і науки України (Наказ № 588 від 27.06.2008) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/nakaz_mon_588_2008_hryfy.doc
9. Кадемія М. Електронний навчальний посібник на інтерактивній основі [Електронний ресурс] / М. Ю. Кадемія, О. В. Шестопалюк. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/peddysk/2007_02/kademiya.pdf.

УДК 159.98(063)

Владислав Гусак,
Тетяна Кремешна

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ МУЗИКОТЕРАПІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

У статті розглядається проблема застосування методу музикотерапії в процесі професійного становлення педагогів-музикантів. Розглядаючи різноманітні підходи використання даного методу у процесі музичної підготовки, автор досліджує основні форми музикотерапії: рецептивну і активну, розглядає активні методи та умови досліджуваного утворення, пропонує низку музичних творів, які сприяють утворенню необхідних якостей особистості майбутнього педагога-музиканта.

Ключові слова: музикотерапія, методи музикотерапії, педагог-музикант, музично-виконавська діяльність.

У зв'язку із змінами в загальній соціокультурній ситуації, що відбулися в останнє десятиріччя, стала актуальною проблема зміни змісту освіти, де під впливом потреб та духовних напрямків епохи у вітчизняній педагогіці почала відбуватись переорієнтація на гуманістичні, особистісно-орієнтовані освітні технології. Усвідомлення педагогічною наукою переходу до нової парадигми викликало необхідність значно розширити методологічний інструментарій. Його збагачення відбувається за рахунок залучення у педагогіку досвіду з інших наукових та художніх областей, і зокрема з музичної психології.

Область музичної психології є суміжною зі сферою мистецтва і сферою науки про людину.

Проблеми музичної психології отримали широку розробку в працях радянських музикознавців Б. Теплова, В. Петрушина, Є. Назайкінського, В. Медушевської, Л. Бочкарева та ін.

Подібно до того, як загальна психологія має кілька відгалужень у вивченні окремих видів діяльності, в галузі музичної психології теж є кілька відгалужень: музична психотерапія, психологія музично-виконавської діяльності, психологія музично-творчої діяльності, психологія музичних здібностей, психологія музичного навчання і виховання, психологія музичної пропаганди та музично-критичної діяльності.

Як відомо, музикотерапія – це цілеспрямоване застосування музики або музичних елементів для досягнення терапевтичних цілей, а саме,

відновлення, підтримки і сприяння психічному та фізичному здоров'ю. За допомогою музикотерапії пацієнт краще розуміє себе і навколишній світ, вільніше і ефективніше в ньому функціонує, а також досягає більшої психічної та фізичної стабільності.

Підтвердженням цьому є багаточисельні дослідження минулого та сучасності. Так, лікувальна дія музики на організм людини відома з давніх часів. Корифеї античної цивілізації Піфагор, Аристотель, Платон звертали увагу сучасників на цілющу силу впливу музики, яка, на їх думку, встановлює пропорційний порядок і гармонію у всьому Всесвіті, у тому числі і порушену гармонію в людському тілі [5]. Перші ж спроби наукового пояснення цього феномена відносяться до XVII ст., а широкі експериментальні дослідження – до XIX ст. Велике значення музиці в системі психологічного впливу на людину надавали С. Корсаков, В. Бехтерев та інші відомі російські вчені. Докладний огляд літератури, присвяченої різним аспектам музикотерапії, представлений в роботах Л. Брусилівського (1971), В. Зав'ялова (1995), Б. Теплової (1947) та ін.

Сучасні дослідження в області музикотерапії розвиваються за кількома напрямками – це можна пояснити науково-технічним прогресом, що дозволив вивчати фізіологічні реакції, які виникають в організмі у відповідь на музично-терапевтичний вплив, на новому, більш високому рівні. Разом з тим цей інтерес обумовлений можливістю використання музики в якості одного із засобів для попередження і зняття втоми, а також для підвищеної працездатності людини. Дослідження ряду авторів показують, що музика має стійкий вплив на центральну нервову систему (ЦНС). Так, М. Захарова і В. Авдєєв досліджували функціональні зміни в ЦНС при сприйнятті музики, здійснюючи запис електроенцефалограм (ЕЕГ) у випробовуваних з одночасною реєстрацією шкірно-гальванічних реакцій. Виявлені дані свідчили про зміну потоку збудження в кортико-таламічних і кортико-лімбічних колах. Більш глибокі позитивні емоції при прослуховуванні певних музичних творів супроводжувалися змінами ЕЕГ, що свідчить про велику активність кори головного мозку, почастишанням серцевих скорочень і подихів.

І. Тьомкін досліджував вегетативні реакції залежно від характеру музики. Він дослідив, що мажорна музика швидкого темпу сприяє збільшенню частоти пульсу, підвищує артеріальний тиск, збільшує тонус м'язів, підвищує температуру шкірних покривів передпліччя. І. Тарханов своїми оригінальними дослідженнями показав, що мелодії, які приносять людині радість збільшують силу серцевих скорочень, сприяють розширенню судин і нормалізації артеріального тиску, а драматична музика дає прямо протилежний ефект.

За сучасними уявленнями, формування цілісних поведінкових реакцій організму на різні зовнішні подразники, в тому числі і на музику,

здійснюється за допомогою складної функціональної системи, зокрема на основі специфічних нейрохімічних механізмів підкірки, які внаслідок хімічної спорідненості вибірково мобілізують відповідні утворення головного мозку для виконання тієї чи іншої цілеспрямованої діяльності. Європейськими фахівцями було також зазначено, що музика діє вибірково – в залежності не тільки від її характеру, але і від інструменту, на якому виконується.

Музична терапія як незалежна дисципліна широко практикується в США. Сфера її застосування постійно розширюється в Австралії, Японії, Новій Зеландії, Південній Америці та інших країнах.

У США терапевтичне використання музики вперше отримало визнання після другої світової війни, коли музика була з успіхом застосована при лікуванні емоційних розладів у ветеранів. Національна асоціація музичної терапії була заснована в 1950 р. У даний час в США зареєстровано близько 3500 професійних музичних терапевтів і потреба у фахівцях цього профілю неухильно зростає. Академічна підготовка в даній області вперше була почата в університеті штату Мічиган, а потім швидко поширилася в більш ніж 70 коледжів і університетів по всій країні. У цілому за кордоном більше 100 університетів і коледжів пропонують курси, після закінчення яких студенти отримують ступінь бакалавра, магістра або доктора.

Отже, є очевидним, що музичні дисципліни, як дисципліни мистецькі, створюють сприятливі умови для розвитку емоційної та мотиваційної сфери студента, його світогляду, ціннісно-змістових орієнтацій.

Метою статті є розгляд механізмів методу музикотерапії з метою їх використання у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Музикотерапія існує в двох основних формах: рецептивній та активній. Так, рецептивна музикотерапія – це пасивний процес сприйняття музики з терапевтичною метою. Тоді, як активна музикотерапія являє собою терапевтично спрямовану, активну музичну діяльність: відтворення, фантазування, імпровізацію за допомогою людського голосу і вибраних музичних інструментів.

Практичний інтерес для нашого дослідження представляє використання саме активної форми музикотерапії на заняттях з основного музичного інструменту. Говорячи про активні методи музичної терапії, Н. Тараканова вводить поняття так званої «ейфоричної мотивації», що означає мотиваційний конструкт, зумовлений потребою у відтворенні переживання особливого стану свідомості, який характеризується отриманням насолоди від процесу музичної діяльності та інтеграцією усіх задіяних у ній психічних процесів, здібностей та умінь [2]. Н. Таракановою було доведено, що «ейфорична» мотивація є специфічним мотиваційним

компонентом музичної діяльності. Слід зазначити, що у своїх інтерв'ю багато видатних музикантів відзначали подібні переживання як ейфорія, екстаз, натхнення. Такий стан має регулюючий вплив на психологічні та фізіологічні процеси особистості: вона відчуває себе сильною і діяльною, яскраво бачить перспективу справи, відчуває надлишок сил, упевненості в собі. Відповідно, це є психологічною терапією сумнівів музиканта у власних можливостях здійснювати музично-виконавську діяльність, надлишкового стресу під час публічного виступу, сприяє ефективному подоланню труднощів та «мук творчості», які виникають під час занять та репетицій. Задля досягнення «ейфоричної» мотивації важливо, щоб студент-музикант знаходився в оптимальному творчому стані, ознаками якого є:

- повне поглинання музичною діяльністю, на противагу руйнуючій оптимальний творчий стан зосередженості на власній персоні;
- зосередженість на самому процесі творчості, а не на його майбутніх результатах;
- почуття радості, насолоди, ейфорії від музичної діяльності, які супроводжують і одночасно мотивують музиканта до відновлення і продовження музичної діяльності.

Всі ознаки оптимального творчого стану взаємопов'язані і взаємообумовлюють один одного. Ознаки цього стану є одночасно і необхідними умовами для його досягнення.

Умовами ефективного розвитку «ейфоричної» мотивації в музично-педагогічній практиці є:

- педагогічний вплив особистості вчителя;
- використання психолого-педагогічних методів мультипліціювання [2], аутотренінгу;
- підбір відповідного музичного репертуару.

Розглянемо детальніше особливості застосування вищезазначених умов.

Говорячи про педагогічний вплив особистості вчителя необхідно відмітити його здатність створити довірливу, відверту атмосферу, в основі якої лежить виключна повага до студента, визнання за ним права на власну позицію. Для створення психологічного комфорту, надання майбутнім педагогам упевненості в собі необхідно здійснювати:

- підтримку та заохочення найменших успіхів;
- переконання студента в його здатності досягти позитивного результату;
- уникнення різкої критики та осуду у випадках невдачі.

При такому діалозі є неприпустимим:

- директивне спілкування, що передбачає пряму чи непряму

критику дій студента;

- сумніви в можливостях студентів ефективно здійснювати педагогічну діяльність;
- суб'єктивність оцінок;
- іронія.

Створення відповідної атмосфери допоможе студенту змінити власне відношення до музичної діяльності, припинити асоціювати її з негативними переживаннями, сприятиме перетворенню заважаючих студенту почуттів та несприятливих емоційних станів у почуття радості та насолоди від процесу музичної діяльності.

Метод мультипліціювання (від англ. multiply – множити, примножувати) передбачає пробудження прихованих можливостей майбутнього педагога-музиканта шляхом заохочення усвідомлення ним стану власного творчого підйому, натхнення, сприяння просуванню студента на шляху самоактуалізації. В основі даного методу знаходиться ідея, яка полягає в тому, що досягнення складної мети можливе при розділенні її на більш мілкі цілі та послідовності кроків, при цьому кожен наступний крок повинен примножувати досягнення попереднього [2].

Послідовне примноження елементів досягнення стану творчого підйому здійснюється шляхом застосування певних технік аутотренінгу: «розширення свідомості», «реконструкція» тощо.

Особливу роль відіграє підбір музичного репертуару, який сприяє формуванню необхідних якостей особистості майбутнього педагога-музиканта: підвищення естетичних потреб, соціальної активності, придбання нових засобів емоційної експресії, полегшення формування нових відношень та установок тощо.

З цією метою студентам пропонується виконувати наступні твори:

- повільна музика у стилі бароко (композитори Й. Бах, Г. Гендель, А. Вівальді, А. Кореллі). Особливістю цієї музики є здатність надавати відчуття стабільності, порядку, безпеки, створювати духовне стимулююче середовище для занять;

- класична музика (композитори Й. Гайдн, В. Моцарт) відрізняється ясністю, елегантністю, прозорістю. Вона здатна підвищувати концентрацію, пам'ять й просторове сприйняття;

- музика романтизму (композитори Ф. Шуберт, Р. Шуман, П. Чайковський, Ф. Шопен, Ф. Ліст). Ці твори підкреслюють виразність та чуттєвість, пробуджують індивідуалізм;

- музика імпресіоністів (композитори К. Дебюссі, М. Равель) базується на вільних музичних настроях та враженнях, викликає приємні образи;

- музика у стилі джаз, блюз, регбі тощо, піднімає настрій, надає

натхнення, почуття радості, розсіює смуток, підвищує комунікативність.

Отже, в процесі професійного становлення майбутніх педагогів-музикантів є доцільним використання методу активної музикотерапії, механізмами якого є створення відповідної психологічної атмосфери на заняттях з основного музичного інструменту, використання психолого-педагогічних методів мультипліціювання та аутотренінгу, підбір відповідного музичного репертуару. Це дозволить студентам не лише отримувати задоволення від здійснення музичної діяльності, а й розвивати такі професійно-необхідні характеристики, як упевненість в собі, цілеспрямованість, наполегливість, естетичний смак. Таким чином, актуальність використання методів музикотерапії під час професійної підготовки учителів музики є очевидною, і потребує подальшого розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Леонид Львович Бочкарев. – М. : ИПРАН, 1997. – 348 с.
2. Развитие «эйфорической» мотивации в музыкально-педагогической практике [Електронний ресурс] / Н. Е. Тараканова. – Режим доступу : <http://www.sociosphera.com>
3. Теория и практика аутогенной тренировки / под. ред. В. С. Лобзина. – Л. : Пресс, 1982. – 162 с.
4. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов. – М. : Наука, 2003. – 335 с.
5. Шушарджан С. В. Музикотерапия: история и перспективы / С. В. Шушарджан // Клиническая медицина. – 2000. – № 3. – С. 15–18.

УДК 78.02:372.878

Павло Косенко

ЧЛЕНУВАННЯ МЕЛОДІЇ ЗА АНАЛОГІЄЮ ЗІ СЛОВЕСНОЮ МОВОЮ ЯК ДОПОМІЖНИЙ ЗАСІБ ОПАНУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

У публікації розглядається один з методів оволодіння інструментальним виконавським мистецтвом – членування мелодії за аналогією зі словесною мовою, – сутність якого полягає у використанні віршованого підтексту до нотного тексту інструментального музичного твору. Піддаються аналізу приклади уживання цього методу у музичній педагогіці; пропонуються авторські варіанти підтекстовок, якими можуть скористатись учні та студенти спеціалізованих музичних навчальних закладів, що готуються до професійної виконавської чи музично-педагогічної діяльності, а також аматори, які знайомляться з інструментальною музикою на рівні чуттєвого сприйняття.

Ключові слова: членування мелодії, віршований підтекст, логіка творчого процесу, вербальний смисл, симбіоз поезії та музики.

*Музика живе
всередині самого людського слова,
яке є не тільки «смисл» а й «звук».*
А. Тархов

Аби музика «говорила», доторкалась до емоційного поля людини, потрібно віднайти належні акценти, намалювати за допомогою звуків образи, доступні для сприйняття. Для адекватного відтворення інтонаційного смислу музичного твору важливо з'ясувати, якою є логіка творчого процесу, що стоїть за окремою фразою, мотивом, звукосполученням; і якщо під час вивчення значного за обсягом музичного уривка залишилась навіть найменша нез'ясована деталь, це може стати на заваді виразному і переконливому виконанню.

Наближеним до природи музичного мистецтва є мистецтво слова – так, зокрема, вважає кубинський письменник Алехо Карпентьер: «...за своєю логікою, за способом визначати порядок побудови музичної форми і звукових сполучень, чергування частин і розділів твору музична композиція багато в чому схожа зі структурою літературного твору» [4, с. 39]. А ось як писав літературознавець А. Тархов у вступній статті до збірки віршів Афанасія Фета: «Поезія та музика не тільки споріднені, а й неподільні. Усі невмирущі поетичні рядки від пророків до Гете і Пушкіна включно – по суті – музичні твори – пісні» [9, с. 12]. Відомий український поет М. Рильський, аналізуючи творчість Тараса Шевченка, наголошує: «Шевченко належав до тих поетів, які складаючи вірші, внутрішньо

співають...». Справді, дослідники поезії великого Кобзаря визнають, що він «...належить до числа правдиво музичних поетів. Більшість своїх віршів він творив як пісні...» [6, с. 4]. Як і в літературному творі, драматургія твору музичного розгортається у часі. Відмінність полягає в тому, що музика, у порівнянні з літературою, не наповнена вербальним (словесним) смислом, а є смислом емоційним: «...лише це мистецтво має можливість передавати думки та відчуття не окремо, не послідовно, а разом, так би мовити каскадом» [9, с. 12].

У європейській культурі показовим прикладом глибинного єднання поетичної та музичної мови є творчість видатного німецького композитора Й. С. Баха. Використовуючи риторичні прийоми він оживляв нотні схеми, які ставали частиною його довершеної композиторської техніки [3, с. 69]. Взагалі, у XVII столітті вчення про музичні фігури, як додаток до поетичних фігур, було окремою главою музичної поетики; теоретики звертали увагу на схожість музичної мови та поезії: «Як може набути чеснот, необхідних для формування гарного смаку, той, хто не поцікавився дослідженнями і правилами ораторського мистецтва, настільки важливими, що без них неможна зворушливо та виразно складати музику» [10, с. 137].

Тенденції до зближення музичної науки та літературознавства спостерігаються і в наш час. Такий обопільний рух назустріч визначається не лише сучасним прагненням до подолання замкненості, пошуку загальних закономірностей, але й близькістю самого матеріалу обох наук. Саме цим пояснюється сплеск інтересу до вивчення різного роду симбіозу поезії та музики. Пізнання «одного через інше» поглиблює усталені уявлення, збагачує їх новим знанням, допомагає виявити суть.

Ціль даної публікації – розглянути метод членування мелодії за аналогією зі словесною мовою, сутність якого полягає у підставлянні віршованого підтексту до нотного тексту інструментальної п'єси.

«Побудова музичних і поетичних творів має багато аналогій, і зразки, що дає поезія, в змозі значно полегшити розуміння ритму» – ці рядки належать відомому англійському теоретику Е. Прауту [7, с. 17], який звертав увагу на те, що уміння виявити подібність інтонаційного змісту музичної фрази та слова є важливим не лише для написання музики, але й для її розуміння. Педагогічні прийоми, в яких використовують таку інтонаційну подібність, знайшли місце у багатьох посібниках сучасних авторів, таких як Л. Гуревич, Н. Зиміна, А. Ніколаєв, Дж. Баштейн. У методичній праці викладача київської музичної школи В. Ромащенко зібрані віршовані тексти для імпровізацій на уроках сольфеджіо в молодших класах. «Якщо текст підібраний вдало, – вважає автор, – то учні через емоційний настрій вірша, через поетичне слово зможуть глибше зрозуміти смислове значення того чи іншого елемента музичної мови, хай то буде метрична організація мелодії або певна ритмічна фігура, ладові особливості або інтонаційна виразність конкретного інтервалу, а чи й своєрідне забарвлення акорду» [8, с. 4]. Відома викладачка-піаністка А. Артоболевська з метою збудити образне сприйняття учнем музичної

п'єси пропонує складати вірші-підтекстовки: «Моя головна задача – зробити цікавими і улюбленими заняття музикою. Цьому має сприяти все, що пробуджує уяву дитини: музичний матеріал і малюнок, текст пісень-підтекстовок..., оповідь, що супроводжує гру. Усе це допомагає конкретизувати музичну уяву. ...Багато в чому я відштовхуюсь від «мовного» моменту, від вимовляння відповідного тексту до певної музичної фрази» [2, с. 5–24].

У педагогічній практиці до використання підтекстовки найчастіше вдаються на початковому етапі навчання гри на музичному інструменті. Так, читаємо в О. Алексєєва:»Допоміжним засобом, що має на меті полегшити розуміння членування мелодії, є аналогія зі словесною мовою. Оберіть пісню, у якій чітко співпадає текстове і музичне членування, і запропонуйте учню продекламувати текст пісні. Зверніть його увагу на зупинки більшої чи меншої протяжності, що природно доводиться робити при виразному читанні. Потім заспівайте або заграйте мелодію пісні і покажіть відповідність членування тексту і музики» [1, с. 78]. Але не тільки початківцю, а й зрілому музиканту може стати у пригоді ця методика. Підставлення поетичних рядків чи іншого літературного словесного тексту до інструментальної мелодії стає «допоміжним засобом» і під час складання музичних творів композитором, і в процесі їх інтерпретації музикантом виконавцем. Приклади таких підтекстовок наводить у своїй методичній праці «Робота піаніста» відомий педагог Г. Коган [5, с. 36–38]. Ось один з них, де сюжет стародавньої комедії, покладений на ноти сонати М. Клементі, дозволяє надихнути життям нецікаву, на перший погляд, музичну сторінку:

М. Клементі. Соната для ф-но D-dur, ор. 39 № 3, фінал

Д¹⁾ Ах, не - гід - не ти дів - чись - ко! По - ко - ха - ло а - рап - чись - ка!

П Що ж у цьо му, дя-дя, Ви вба ча-с-те дур - но- го? Я від Вас не чу-ла про-ньо - го ли-хо-го сло-ва!

¹⁾ Д - дядько, П - племінниця

Комедія розповідає про те, як слуга-арап отримав таку владу у домі одного пана, що нікому життя не стало, і як дотепна племінниця господаря, вдаючи закоханість, вправно позбавила сімейство від цієї напасті, злякавши дядька перспективою свого одруження з його фаворитом. Присутність поетичної складової оживляє музичну мову, дозволяє уявити комічну сценку зі старовинної італійської опери-буф, прислухатись до буркотіння басу спантеличеного старого та лукавих реплік дівочого сопрано. Музика немов розкриває своє обличчя; з-під формальних кадансів проступають образи, які можна не тільки почути, але й побачити.

Оперні асоціації використовуються Г. Коганом і під час вивчення Ля-мажорного концерту В. Моцарта.

В. Моцарт. Концерт для ф-но А-dur № 23, I ч.

Д²⁾

Ви ж по - ди - вить-ся, я без-меж-но зай-ня та, сьо-год-ні-зав-тра, то у

legato

гра - фа бал, у кня - зя і - ме - ни - ни, то сні - да - нок в тіт - ки.

К

Вам не вар - то зне - ва-жать у - ва - го - ю мо - є - ю! Ви ж бо

dolce

зна - є те, що я ко - ха - ю Вас ду - ше - ю!

²⁾ Д - дівчина, К - кавалер

Завдяки появі сюжету, пасажі, що сприймаються і трактуються деколи як суто технічна послідовність висхідних та низхідних гам, перестають здаватися фрагментами з етюдів, і той, хто опановує цей музичний твір поринає в атмосферу опер Моцарта, де закохані хлопці благають про побачення, а вередливі дівчата прикидаються, що заклопотані більш важливими справами.

Григорій Коган далеко не перший музикант, хто звертається до вищезгаданого прийому; приклади членування мелодії за аналогією зі словесною мовою в якості допоміжного засобу для опанування інструментального виконавського мистецтва можна знайти, якщо перегорнути сторінки історії на кілька віків назад.

Серед відомих скрипалів XVIII століття на повний голос заявляє про себе італійський виконавець, композитор і педагог Джузеппе Тартіні, який підняв скрипкове мистецтво на новий якісний рівень. Він створює свій тип скрипкової сонати, в якому втілюється прагнення до наспівності та витонченої простоти. Тартіні також відомий тим, що навчаючи гри на скрипці, вписував підтекстовки під мелодії своїх творів і пропонував учням, перш ніж вчити той чи інший музичний фрагмент, декілька разів гучно й виразно виголосити підписаний під ним текст [5, с. 33]. Свої скрипкові композиції Джузеппе Тартіні супроводжує поезіями відомих авторів, або текстами, складеними власноруч; він розміщує віршовані рядки над, чи під нотним записом, узгоджуючи мовну та музичну інтонації. Цікаво, що вірші у своїй переважній більшості носять світський проникливо-ліричний або зворушливо-хвилюючий характер.

Розглянемо соль-мінорну сонату, одну з найкращих сонат раннього періоду творчості Дж. Тартіні. Вона отримала програмну назву «Покинута Дідона» і створена композитором, як зазначають деякі видання того часу, під впливом сюжету поеми П'єтро Метастазіо.

Дідона – ім'я легендарної цариці, володарки Карфагену (кінець IX століття до нової ери). Згідно римської версії міфу, вона закохується у Енея, героя Троянської війни, закинутого буревієм до її володінь. Еней відповідає взаємністю і вже збирається назавжди залишитись у Карфагені, однак, підкорюючись волі богів, покидає гостинний острів і свою кохану.

Привабливість сонати для виконавця і слухача полягає в тому, що вона наділена образним змістом, виразною мелодичною мовою, віртуозними елементами, що відповідають витонченій природі скрипкової гри. У першій, ліричній частині твору риси патетики поєднуються із зворушливим смутком – можна припустити, що саме тут зображена сцена розставання Енея і Дідони. Наслідуючи досвід Котляревського, який у бурлескно-травестійній поемі «Енеїда» вдало надав прадавньому епосу нового смислу, наблизивши його до своєї епохи, ми спробували знайти вірш у сучасній українській поезії, близький за емоційним змістом до подій, зображених П. Метастазіо. Таким видався відомий поетичний романс Марка Кропивницького «Ой у саду, на вишенці»:

Ой у саду на вишенці,
Соловейко щебетав;
Під вишнею козаченько
Дівчиноньку улецав:
«Не йди, мила за другого,
Пожди мене, молодого».
Дівчинонька гірко плаче,
Соловейко все те баче
Та щебече:
Тьох, тьох, тьох!..

«Чого ж тужиши, чого плачеш,
Серце розриваєш?
Чи вже мене, молодого,
Не вірно кохаєш?
Не плач, мила, я вернусь,
Тоді з тобою одружуся...»
Дівчинонька гірко плаче,
Соловейко все те баче,
Та й щебече:
Тьох, тьох, тьох!..

За мотивами романсу нами створено текст, який відповідає уявній сюжетній лінії і є адаптованим до інтонаційно-ритмічного членування мелодії першої частини сонати.

Д. Тартіні. Соната для скрипки g-moll, I ч.

У са-ду на ви-шен-ці, тір-лі-лі-ті-ті, у дав-ні-ча-си, у дав-ні-ча-си. У са-ду на ви-
шен-ці, там со-ло-вей-ко ще-бе-е-тав. Під виш-не-ю ле спі-ва со-ло-вей-ко, під виш-не-ю, де спі-ва со-ло-
вей-ко, дів-чи-на, дів-чи-на з ко-за-ком там сто-я-ла і в
даль-ній по-хід ле-гі-ни-ка ви-ряд-жа-ла. Дів-чи-на гір-ко пла-че, а пташ-ка все те
ба-чить. І ще-бе-че, і ще-бе-че: "Тьох-тьох-тьох-тьох-тьох!" І ще-бе-че, і ще-бе-че: "Тьох-тьох-
тьох-тьох-тьох!" "Чо-го ту-жиш, чо-го пла-а-чеш, мо-є сер-це роз-ри-ва-а-єш? Чи вже ме-не мо-ло-
до-го не-вір-но ко-ха-єш, не-е-вір-но ко-ха-єш?"


В основу драматургії фрагмента покладено принцип контрастності: за проникливо-емоційним мінорним зачином раптово з'являється скерцозно-загострений мажорний епізод і відтіняє ліричний образ. Так

мелодія, що є лейтмотивом дівочого смутку, зіставляється з веселими та безтурботними інтонаціями солов'їного тьохкання і поведінкою молодого козака-вояки, який подумки вже на війні. На додачу, підставлені поетичні рядки дають змогу поділити мелодію на фрази, знайти кульмінацію та визначити акценти.

А ось ще один приклад – пропонуємо розглянути Прелюдію французького гітариста XVII століття Робера де Візе. В якості підтекстовки до цієї мініатюри ми обрали веснянку українського поета Леоніда Глібова. Піднесена поетична мелодика вірша перегукується з характером старовинної музики, наближає її до сфери емоційного сприйняття сучасного молодого музиканта. До того ж, наявність словесного підтексту допомагає відокремити провідну мелодію від голосів супроводу, полегшуючи розуміння поліфонії.

Р. де Візе. Прелюдія для гітари

"Вес - на прий - шла! Теп - ло - знай - шла!" - Кри - чать дів - чат - ка й хлоп - чи -




ки. Жур - бу по - кинь!" - Кло - по - чуть - ся го - роб - чи -



"Цві - ринь! Цві - ринь!

ки. "Цві - ринь! Цві - ринь! Цві - ринь! Цві - ринь! Жур - бу по - кинь! Жур - бу по -



Цві - ринь! Цві - ринь! Жур - бу по - кинь! Жур - бу по - кинь! Жур - бу по -



кинь!

кинь! Жур - бу по - кинь! По - кинь!"



Жур - бу по - кинь!

Наведені приклади, і подібні до них, слід використовувати з необхідною мірою обережності – не всі, бодай найкращі вірші є співзвучними до настрою музики, і навіть можуть її спотворювати. І все ж, підставлення словесного тексту до нотного буде корисним для студента у будь-якому випадку, адже долучаючись до такої діяльності він поринає у творчий процес, де спорідненість поезії та музики народжує нову модель мислення.

З часом підтекстовка може бути знята, але у пам'яті залишиться відбиток, який в подальшому забезпечить відчуття ритму, тотожність інтонації, артикуляційну культуру. Позбувшись необхідності тотального контролю логічного мислення, інтелект звільняється для того, щоб приділити належну увагу емоційно-виразному, чуттєвому аспекту звукоутворення – тому невлловимому нюансу, що є в музиці і який неможливо передати словами.

Підсумовуючи усе сказане вище, можна констатувати, що влучно дібрані підтекстовки принесуть неабияку користь учням та студентам спеціалізованих музичних навчальних закладів – тим, хто готується до професійної виконавської і музично-педагогічної діяльності. Водночас здатність знаходити спорідненість літературного та музичного текстів може стати у пригоді й більш широкому загалу аматорів, які знайомляться з інструментальною музикою на рівні чуттєвого сприйняття.

Культура сприймання музики закладається з дитячих років, коли мислення потребує яскравих образних асоціацій, тож перспективи подальших розвідок у напрямку розширення сфери результативного використання зазначеного метода слід шукати у дошкільній та шкільній педагогіці. Вважаємо, що запропонована методика має бути апробована вчителями загальноосвітніх шкіл та вихователями дошкільних навчальних закладів, які прагнуть оновлення форм і засобів музично-естетичного виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / Александр Дмитриевич Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 288 с.
2. Артоболевская А. Первая встреча с музыкой : учебное пособие / А. Артоболевская. – М. : Советский композитор, 1992. – 103 с.
3. Друскин Я. С. О риторических приемах в музыке И. С. Баха / Яков Семенович Друскин. – СПб. : Композитор, 2005. – 136 с.
4. Карпентьер А. Погоня / Алехо Карпентьер // Иностранная литература. – № 8. – 1974. – С. 36–82.
5. Коган Г. М. Работа пианиста / Григорий Михайлович Коган. – М. : МУЗГИЗ, 1963. – 201 с.
6. Моценко П. Українські пісні на слова Тараса Шевченка / Павло Моценко // Народна творчість та етнографія. – 10/2004. – № 5. – С. 35–40.
7. Праут Э. Музыкальная форма / Эбенезер Праут ; [пер. с англ. С. Л. Толстого]. – М. : Муз. изд. П. Юргенсон, 1917. – 208 с.
8. Ромащенко В. Ф. Тексти для імпровізацій на уроках сольфеджіо в молодших класах музичних шкіл та дитячих школах мистецтв : методичний посібник / В. Ф. Ромащенко. – К., 1995. – 33 с.
9. Фет А. А. Стихотворения / сост., вступ. ст., прим. А. Тархова. – М. : Правда, 1983. – 304 с.
10. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах / Альберт Швейцер ; [пер. с нем. Я. С. Друскина]. – М. : Музыка, 1965. – 728 с.

УДК 378.147

Микола Курач,
Степан Шабага

КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНОГО ЗНАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Виявлено та обґрунтовано основні компоненти педагогічної концепції формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій. Запропоновано включення мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та творчого компонентів у зміст зазначеної концепції. Особливу увагу приділено моніторинговому компоненту педагогічної концепції формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій, охарактеризовано його складові та роль в художньо-проектній підготовці майбутніх учителів.

Ключові слова: майбутні учителі технологій, художньо-проектне знання, художньо-проектна підготовка, педагогічна концепція, компоненти педагогічної концепції, педагогічний моніторинг.

В контексті модернізації трудового навчання учнів сучасної школи, спрямованої на розвиток творчих, художньо-проектних здібностей школярів та відповідним переглядом підходів щодо художньо-проектної підготовки учителів технологій одним із актуальних її завдань є розробка концептуальних засад формування в майбутніх учителів цілісного художньо-проектного знання.

Аналіз сутності формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій свідчить про необхідність розробки педагогічної концепції з подальшим обґрунтуванням її компонентів з метою їх включення у модель процесу формування цього досліджуваного феномену. Саме тому метою даної статті є розкриття фундаментальних підходів щодо розробки зазначеної концепції, зокрема виявлення та обґрунтування основних її компонентів.

У результаті проведеного аналізу наукової літератури та емпіричних методів дослідницько-пошукової діяльності нами встановлено, що формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій як система містить знання, уміння, досвід та відношення, представлені такими компонентами: мотиваційним, когнітивним, діяльнісним і творчим [7].

Мотиваційний компонент утворює особистісно-сміслову поле цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій, яке проектується на творчу і педагогічну діяльність (побудований образ

«Я») в умовах ВНЗ та реалізується у подальшому в професійно-педагогічній діяльності.

Згідно з *когнітивним компонентом*, ключовою в системі формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій є синтезована сукупність знань і практичних дій, що визначає кінцевий результат. Когнітивна регуляція характеризується: 1) узгодженням внутрішніх засобів і способів діяльності (сенсорних і перцептивних еталонів, предметних і концептуальних значень, образів, оперативних одиниць сприйняття та пам'яті, образно-концептуальних моделей творчої реальності, кінестетичних, сенсомоторних схем, програм, рухів, дій тощо) з її цілями та завданнями; 2) складеним уявленням про об'єктивне значення проблемної ситуації та її компонентів; 3) здійсненням перетворень, які уможливають досягнення необхідного об'єктивного результату (у нашому випадку – досягнення цілісності сформованого художньо-проектного знання).

Когнітивний та мотиваційний компоненти визначають у подальшому індивідуальний педагогічний досвід майбутнього вчителя технологій, який інтегрує у собі знання, ціннісні орієнтації, мотиви, потреби та проявляється в уміннях і професійно-педагогічних якостях.

Діяльнісний компонент визначає операційну сутність сформованого уміння як результат оволодіння способами та прийомами діяльності та як здатність особистості на їх основі виконувати певний вид діяльності або дії в умовах, що змінюються.

Творчий компонент реалізується в системі формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій через інтеграцію мотиваційного, діяльнісного, когнітивного компонентів та передбачає: 1) глибоке розуміння важливості оволодіння цілісним художньо-проектним знанням; 2) усвідомлення цілісного художньо-проектного знання як професійно-педагогічній цінності; 3) володіння системою психолого-педагогічних, методичних і фахових знань; 4) уміння використовувати художньо-проектне знання для індивідуальної творчості та професійно-педагогічної діяльності; 5) здатність входити в ситуацію рефлексії; 6) уміння критично оцінювати рівень оволодіння цілісним художньо-проектним знанням і його застосуванням у педагогічних ситуаціях; 7) уміння прогнозувати та планувати подальший розвиток цього знання.

У контексті педагогічної концепції необхідним постає характеристика *моніторингового компонента* як додаткового у процесі формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій.

Нагадаємо, що моніторинг (від англ. *monitor* – контролювати, перевіряти) визначається як спеціально організоване, систематичне спостереження за станом об'єктів, явищ, процесів з метою їх оцінки,

контролю та прогнозу розвитку [6]. З іншого боку, моніторинг – це систематичний процес спостереження за об'єктом, оцінювання його стану, контроль за характером подій, попередження небажаних тенденцій та передбачення тенденцій розвитку [5]. Відмінними властивостями моніторингових показників є інтегративність, якісно-кількісна повнота, визначеність, інформаційна ємкість, стійкість та повторюваність.

Виділяють різні види моніторингу: технологічний, екологічний, соціальний, освітній, педагогічний тощо. Одним із механізмів забезпечення якості освіти є педагогічний моніторинг. Проблема педагогічного моніторингу аналізувалася в колективній монографії за авторства В. Афанасьєвим, І. Афанасьєвою, Є. Гвоздевою, О. Пічугіною, О. Шаталовим [5], а також І. Зязюном [1], О. Касьяною [2], О. Локшиною [4], Т. Лукіною [3] та ін.

Як зазначає І. Зязюн, педагогічний моніторинг – це педагогічна технологія освітнього процесу і виконання виховних функцій у навчальному закладі. Структура моніторингу визначається його функціями, відображає зв'язок між ними на кожному рівні його формування [1, с. 156–157].

Використання педагогічного моніторингу якості фахової підготовки передбачає організацію його здійснення на таких принципах: організації педагогічного спілкування; практичної значущості; інтеграційного характеру інформації; педагогічної діагностики; соціально-нормативної зумовленості; прогностичної спрямованості; науковості; неперервності; цілісності і спадковості [1, с. 156].

Сутність педагогічного моніторингу розглядається з різних позицій: 1) в аспекті регулярного вивчення якості засвоєння студентами знань й умінь в умовах навчального процесу; 2) в аспекті реалізації компонентів педагогічного моніторингу; 3) у процесуальному аспекті: збір інформації, реєстрація стану студента, облік отриманих даних, ухвалення рішення, регуляція побудови навчальної діяльності; 4) у соціальному аспекті як моніторинг будь-якого виду діяльності [4].

Нами виділені *наступні складові педагогічного моніторингу* в контексті педагогічної концепції:

1. *Вивчення* (процес отримання інформації для подальшого аналізу) з метою глибшого осмислення та визначення шляхів і способів підвищення ефективності формування у студентів цілісного художньо-проектного знання. При цьому, об'єктами вивчення педагогічного моніторингу є:

– показники сформованості знань (володіння поняттями, фактами, науковою проблематикою, методами і процедурами)

– показники сформованості вмінь (побудова алгоритму операцій виконання конкретних дій у структурі цілісного художньо-проектного уміння; моделювання практичного виконання дії; виконання комплексу дій, що становлять художньо-проектне вміння; самоаналіз результатів виконання дій, що становлять уміння оперувати цілісним художньо-

проектним знанням).

– показники сформованості навичок (поєднання навички з уміньми; час виконання, автоматизм).

2. *Діагностика* – діяльність, спрямована на виявлення сутності досліджуваного об'єкту чи явища, розкриття внутрішніх закономірностей їх розвитку, виявлення й аналіз науково обґрунтованих критеріїв або ознак. Діагностика процесу формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій передбачає врахування таких аспектів: визначення цілей та завдань наукового діагностування; виявлення об'єктів і формування системи науково-обґрунтованих критеріїв діагностування; вибір адекватних діагностичних прийомів і методів; визначення технологій вимірювань й опису отриманих результатів.

3. *Прогнозування* – вивчення значущості прогнозованих об'єктів з метою встановлення параметрів прогнозу та виявлення тенденцій їх розвитку. Педагогічне прогнозування процесу формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій реалізується в трьох напрямках: найближчому (передбачення можливих дій учасників процесу), актуальному (передбачення спрямованості взаємодії учасників процесу), перспективному (передбачення провідних тенденцій розвитку процесу формування цілісного художньо-проектного знання).

4. *Перспективне планування* – тісно пов'язане з прогнозуванням і тому в педагогічній концепції має місце розробка структурно-функціональної моделі формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій, описаної в змістовно-смісловому наповненні концепції.

Важливим вважаємо момент, який полягає в тому, що врахування отриманих діагностичних даних передбачає визначення стійкості зафіксованих тенденцій, виявлення й аналіз чинників, що зумовили їх появу, обґрунтування можливості подолання недоліків тощо.

Виділені нами *складові педагогічного моніторингу* в контексті розробки педагогічної концепції формування у майбутніх учителів технологій цілісного художньо-проектного знання візуалізовано в таблиці 1.

Таблиця 1

Педагогічний моніторинг як компонент процесу формування цілісного художньо-проектного знання майбутніх учителів технологій

№ з/п	Складові педагогічного моніторингу	Змістовний напрям педагогічного моніторингу
11.	Вивчення – отримання інформації про сформованість цілісного художньо-проектного знання за показниками	Показники сформованості знань. Показники сформованості умінь. Показники сформованості навичок (автоматизм і час).

22.	Діагностика – виявлення сутності цілісного художньо-проектного знання та розкриття науково-обґрунтованих критеріїв або ознак	Визначення мети, виявлення об'єктів діагностування, вибір діагностичних процедур і технологій вимірювання.
33.	Прогнозування – виявлення тенденцій розвитку процесу формування цілісного художньо-проектного знання	Аналіз характеру процесу формування цілісного художньо-проектного знання, виявлення чинників, які здійснюють вплив на цей процес і прогнозування цього впливу.
44.	Перспективне планування процесу формування цілісного художньо-проектного знання – моделювання цього процесу.	Визначення стійкості зафіксованих тенденцій, обґрунтування механізмів подолання недоліків.

Таким чином можна вважати, що охарактеризовані вище компоненти педагогічної концепції, які детермінують її як систему, діяльність і процес, повинні складати ядро формування цілісного художньо-проектного знання майбутніх учителів технологій.

Перспективами подальших досліджень висвітленої в статті проблематики може бути синтезування визначених компонентів у модель художньо-проектної підготовки майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зязюн І. А. Філософія педагогічного моніторингу / І. А. Зязюн // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Т. 4: Педагогіка і психологія вищої школи. – К. : Пед. думка, 2007. – С. 153–167.
2. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О. М. Касьянова, Т. Б. Волобуєва // Управлінський супровід моніторингу якості освіти. – Х. : Основа, 2004. – 96 с.
3. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія та практика / Т. О. Лукіна, О. О. Патрикеева. – К. : Плеяди, 2005. – 112 с. – (Відкритий урок: методична робота; вип. 1–2).
4. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: рекомендації з освітньої політики / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – 160 с.
5. Моніторинг и диагностика качества образования : монографія / [А. А. Шаталов, В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева та ін.]. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 322 с.
6. Освітній менеджмент : навч. посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
7. Прогностическая концепция целей и содержания образования / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М. : Изд. ИТП и МИО РАО, 1994. – 131 с.

Ольга Кутова

ІНТЕГРОВАНЕ ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВА У ПРАКТИЧНОМУ ДОСВІДІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У даній роботі досліджується актуальність інтегрованого використання мистецтва у практичному досвіді викладача вищих навчальних закладів як один із шляхів підвищення ефективності навчання. Практика роботи показала плідність інтеграції, виявила перспективи подальшого розвитку та удосконалення такого підходу до навчання. Застосування інтеграційних форм використання мистецтва у навчанні сприяє налагоджуванню взаєморозуміння і поліпшенню співпраці викладача та студентів у процесі навчання, дає можливість ширше використати потенційні можливості змісту навчального матеріалу та розвинути їх здібності.

Ключові слова: інтеграція, мистецтво, практичний досвід викладача, педагогічна діяльність, естетика.

Професія викладача вищої школи – одна із найбільш творчих і складних професій, в яких поєднано науку і мистецтво. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття» одним із напрямів реформування освіти визначає підготовку нової генерації педагогів з високим загальним рівнем педагогічної культури, які б втілювали в життя основні принципи перебудови освіти. Вимоги сучасного суспільства до діяльності викладачів потребують пошуку оптимальних шляхів оновлення системи мистецько-педагогічної освіти; нового підходу до організації навчально-виховного процесу; розробки такого змісту, форм і методів навчання, розвитку умінь аналізувати сучасні тенденції розвитку мистецтва і трансформувати їх у практичній педагогічній діяльності [7, с. 211]. Головним завданням освіти є підготовка молоді до сучасного життя, тобто формування в неї необхідних компетентностей, а одним із засобів їх формування є інтеграція навчальних дисциплін, інтегративне використання мистецтва у практичному досвіді викладача вищих навчальних закладів.

Інтеграція – це не поєднання, а взаємопроникнення мистецтва у зміст предметів. Інтегровані заняття у вищих навчальних закладах – один з напрямків активних пошуків нових педагогічних рішень із метою більш ефективного й розумного впливу на студентів. Інтеграційні процеси в освіті спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток їх творчих здібностей та потенційних можливостей. Завдяки інтегруючому характеру мистецтва

зростає естетичний досвід педагога як складова ціннісних відношень, його культура у вигляді системи інноваційних зрушень у професійній діяльності [2, с. 18].

Система інтегрованого використання мистецтва у навчанні студентів вищих навчальних закладів ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма педагогами. Її повне теоретичне обґрунтування та запровадження у практику навчання – справа майбутнього. Але вже сьогодні є очевидним, що інтегроване використання мистецтва викладачами у навчанні як ніяке інше закладає нові умови діяльності викладачів та студентів, є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання. Сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним з головних дидактичних принципів.

Проблема використання викладачами мистецтва під час вивчення різних дисциплін є не новою, але достатньо складною та багатогранною. Питання професійного становлення викладача мистецьких дисциплін, застосування мистецтва у педагогічній діяльності, вдосконалення фахової підготовки дістали досить широке висвітлення в психолого-педагогічних дослідженнях (І. Бех, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова); інтегрованих курсів, зокрема художньої культури (Л. Кондратова, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Пономарьова, О. Просіна).

Метою статті є дослідження інтегрованого використання мистецтва у практичному досвіді викладача вищих педагогічних навчальних закладів.

Мистецтво – це естетичне освоєння світу в процесі художньої творчості – особливого виду людської діяльності, яка відображає дійсність у конкретно-чуттєвих образах у відповідності з певними естетичними ідеалами; одна із форм суспільної свідомості. У сучасних умовах важливо використання художнього (світового і вітчизняного) мистецтва для розвитку особистості, розкриття епохи вивчення, вдосконалення знань з тієї чи іншої дисципліни. «Недооцінка емоційного впливу художніх творів призводить до спрощено-практичного вивчення дисциплін, що обмежує широкий спектр педагогічних завдань технологічним аналізом засобів виразності, набуттям спеціальних знань та вмій або тривіальними розмовами «навколо мистецтва», за яким часто губиться сутність його дії на внутрішній світ особистості» [3, с. 29–30].

Специфіка діяльності викладача зумовлюється злиттям педагогічного і художнього елементів. Це створює найкращі умови для розвитку мотивації студентів, творчого характеру навчальної діяльності, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, дозволяє максимально використовувати у педагогічному процесі особисті якості викладача. Процес використання ними мистецьких цінностей у навчанні значно поліпшує сприйняття і опанування студентами знань із певних дисциплін. Характер художньо-педагогічної діяльності виявляється у спрямуванні художніх цінностей на збагачення духовного світу викладачів і студентів. Важливо

наголосити, що ґрунтуючись на закономірностях системи мистецтв, творча художньо-педагогічна діяльність викладача спрямовується на розвиток і саморозвиток як його так і студентів.

Таким чином, у розкритті даної проблеми суттєвого значення набувають такі вимоги до викладача вищих навчальних закладів:

- викладач повинен мати сформовану позицію в галузі теорії художнього мистецтва, розуміти специфіку його існування, шляхи розвитку;
- викладачу важливо знати проблеми історії мистецтва;
- викладач має уявляти основні етапи становлення різних видів мистецтва, розуміти загальність і різницю стильотворення в музиці, літературі, живописі, архітектурі, театральному мистецтві тощо;
- викладач має прагнути до самоосвіти в усіх сферах художньої культури, цікавитися новими явищами мистецтва і досягненнями майстрів сучасності.

Інтегративне використання мистецтва викладачами дають студентам досить широке і яскраве уявлення про світ, в якому вони живуть, про взаємозв'язок явищ і предметів, про існування різноманітного світу матеріальної і художньої культури.

Впровадження мистецтва в навчальний процес шляхом інтеграції важлива тому, що дає змогу:

- узагальнити матеріал навчальної дисципліни і художнього мистецтва навколо однієї теми;
- поповнити знання таким чином, засвоєння якого вимагає менше часу, проте породжує еквівалентні загально-навчальні уміння;
- опанувати значний за обсягом навчальний матеріал, досягти цілісності знань залучати студентів до процесу здобуття знань;
- формувати творчу особистість студента, його здібності, розвинути образне мислення.

Потреба у виникненні інтеграції мистецтва у навчальний процес вищих навчальних закладів пояснюється рядом причин.

1. Навколишній світ студентів пізнається у розмаїтті і єдності, а найчастіше навчальні дисципліни спрямовані на вивчення окремих предметів, явищ, не дають уявлення про цілісний світ, дроблячи його на розрізнені фрагменти.

2. Інтегроване використання мистецтва розвиває творчий потенціал як студентів так і педагогів, спонукає до активного пізнання, до осмислення і знаходження причинно-наслідкових зв'язків, до розвитку мислення, логіки.

3. Використання засобів мистецтва на заняттях підтримує увагу студентів на високому рівні, що дозволяє говорити про достатню ефективність занять, розкриває значні педагогічні можливості, знімає стомлюваність, перенапруження студентів за рахунок переключення на інші види діяльності, різко підвищують їх пізнавальний інтерес, служать

розвитку у студентів уваги, уваги, мислення, пам'яті.

4. Інтеграція мистецтва у навчальний процес дає можливість для самореалізації, самовираження, творчості педагога, сприяє розвитку його практичного досвіду.

Інтеграція мистецтва у навчальний процес вищого навчального закладу поєднує почуття та знання як педагога, так і студента, адже це потребує глибокого осмислення і вдумливого вивчення мистецьких творів перш за все самими педагогами. Інтеграція мистецтв забезпечується сукупністю традиційних та інноваційних форм і педагогічних технологій: створення навчальних комп'ютерних інтегрованих програм-презентацій, рольова і ділова гра, засідання клубу прихильників мистецтва, конференції, дискусії, диспути, театралізовані вечори, фестивалі мистецтва, екскурсії до краєзнавчого й художнього музеїв та ін. Цілком справедливим є твердження О. Отич, яка наголошує, що використовуючи мистецтво там де є безсилою моральна проповідь, залучаючи студентів до різних видів художньо-творчої діяльності педагоги зможуть досягти сприятливого психологічного клімату у навчальному закладі; встановити стосунки співробітництва і партнерства педагогічними і студентськими колективами; стимулювати вільне творче самовиявлення студентів [4, с. 491].

Важливою умовою інтегративного використання мистецтва є максимальне включення студентів у активну діяльність, в якій комплексно задіяні всі органи чуття при сприйнятті й переробці інформації, а також два види досвіду: інтуїтивний і логічний. Логічний досвід проявляється в усвідомленому застосуванні студентами вже наявних у них знань у знайомих ситуаціях, інтуїтивний – у творчому пошуку, який ми їм пропонуємо через різноманітні завдання [5, с. 158]. В наш час викладачі будь-яких дисциплін мають володіти комп'ютерними технологіями, ввійти в соціальні мережі, знайти необхідний для заняття матеріал. Використовуючи, наприклад, мистецькі твори І. Сошенка і М. Мурашко можна використати завдання як при вивченні гуманітарних, так і фізико-математичних дисциплін.



Іван Максимович Сошенко



Микола Іванович Мурашко

1) *творчі*, спрямовані на вміння сприймати прекрасне в мистецтві, диференціювати його від потворного, наприклад: залучити студентів до характеристики історичних подій, підготовки відповідного ілюстрованого матеріалу до творчості поетів і письменників (творів музики та живопису, вивчення різних агрегатних станів речовини, умови плавання тіл тощо);

2) *аналітичні*, пов'язані з визначенням твору мистецтва як самостійної духовної цінності, позначенням художньої своєрідності добутоків цього жанру, наприклад: дати аналіз твору, що вивчається (емоційний зміст основних образів та важливі засоби художньої виразності);

3) *асоціативні*, що спонукають до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до твору мистецтва й до навчального матеріалу, що досліджується на його тлі, наприклад: знайти аналогічні твори інших видів мистецтв за емоційним змістом; дібрати вірші однієї тематики з різними відтінками настрою з подальшим аналізом засобів художньої виразності, які створили певний настрій (таке ж саме завдання переноситься на твори живопису, де картини однієї теми виконані в різній кольоровій гамі) тощо;

4) *комунікативні*, що зумовлюють створення емоційної атмосфери в аудиторії, наприклад: рольові ігри – перевтілення студентів у героїв твору, музикантів, художників, поетів; диспути тощо

5) *дослідницькі*, спрямовані на розробку творчих проектів [6].

Виконуючи ці завдання, студенти доходять висновку, що вибір засобів художньої виразності та їх сприйняття залежить від задуму автора, його емоційного стану і стану того, хто сприймає мистецький твір. Отже, стає зрозумілим, що ставлення викладача до явищ культурного життя, активна зацікавлена спрямованість дій та поведінки в конкретних ситуаціях потребує практичного досвіду, глибокого розуміння художньої творчості і передачі цих цінностей своїм слухачам. Варто підкреслити, що І. Зязюн писав «Це пов'язано з «архітектонікою» мистецтва, згідно якого в його специфічних рисах приховується поступ до естетичного удосконалення особистості. Коли йдеться про моральне, громадянське виховання естетичними засобами, то мається на увазі вплив образів на почуттєвий світ студентів» [1, с. 13].

Таким чином із впевненістю можна стверджувати, що інтегроване використання мистецтва викладачами вищих навчальних закладів сприяє зростанню їх практичного досвіду в роботі зі студентами. Практика роботи показала плідність інтеграції мистецтва в різні дисципліни, виявила перспективи подальшого розвитку та удосконалення такого підходу до навчання. Застосування інтеграційних форм навчання мистецтва та інших предметів сприяє налагоджуванню взаєморозуміння і поліпшенню співпраці педагога та студентів у процесі навчання, дає можливість ширше використати потенційні можливості змісту навчального матеріалу та розвинути здібності. Ідея інтегративного використання мистецтва є актуальною, оскільки з її успішною реалізацією передбачається досягнення

якісної освіти, конкурентоздатної, спроможної забезпечити кожній молодій людині самостійно досягти тієї чи іншої мети, творчо самостверджуватися в різних соціальних сферах. Інтеграція мистецтва у навчальний процес вищих навчальних закладів допоможе створити необхідні умови для інтелектуального і творчого розвитку студентів і, як наслідок, підвищить ефективність вивчення дисциплін, збагатить естетичне світосприйняття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зязюн І. А. Діалектика особистісних цінностей та смислів у розвитку особистості / І. А. Зязюн // Професійно-мистецька школа у системі національної освіти : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Київ;Чернівці : Зелена Буковина, 2008. – С. 10–13.
2. Зязюн І. А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності / І. А. Зязюн // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : зб. наук. праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : ЖДУ Ім. І. Франка, 2012. – С. 14–22.
3. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
4. Отич О. М. Мистецтво у змісті професійно-педагогічної освіти / О. М. Отич // Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр., укр.-пол. щорічник / за ред. Тадеуша Левицького, Іоланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Ничкало. – Ченстохова; Київ : ВНШ у Ченстохові, 2003. – С. 489–499.
5. Стиркіна Ю. С. Музика та іноземна мова: естетичний потенціал інтеграції / Юлія Стиркіна // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. / [голов. ред. І. А. Зязюн]. – Київ; Полтава, ПНПУ імені Короленка, 2014. – Вип. 6. – С. 155–167.
6. Лупашко Н. Ф. Технології інтегрованого навчання як один із шляхів підвищення ефективності уроку художня культура [Електронний ресурс] / Н. Ф. Лупашко. – Режим доступу : uploads/editor/5098/407825/sitepage_11/files/lupashko.doc
7. Саєнко Т. В. Досвід вивчення з магістрантами проблем сучасного образотворчого мистецтва [Електронний ресурс] / Т. В. Саєнко. – Режим доступу : http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/29_2.pdf

Лідія Лимаренко

ЗАКОНОМІРНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СИНТЕЗУ МИСТЕЦТВ У ВИСТАВАХ СТУДЕНТСЬКОГО ТЕАТРУ

В статті досліджується проблема синтезу мистецтв як ефективного засобу підготовки майбутнього педагога. Підкреслюється важливість використання феномену взаємодії мистецтв у навчально-виховному процесі вузів з метою естетичного і всебічного розвитку індивідуальності студента, формування його педагогічної майстерності та естетичного досвіду. Автор переконаний, що найбільш перспективною, поліхудожньою та інтегративною формою художньо-педагогічної практики, основаної на взаємодії та синтезі мистецтв є студентський театр. Тому в центрі уваги науковця – закономірності використання синтезу мистецтв у виставах студентського театру.

Ключові слова: *взаємодія та синтез мистецтв, студентський театр, вистава, закономірності, естетичний досвід.*

У сучасній системі освіти та виховання особливе місце займає проблема взаємодії та синтезу мистецтв, оскільки чинить різносторонній вплив на особистість, виступає як джерело знань і ефективний засіб формування образного мислення, сприяє розвитку емоційно-естетичної сфери студента, без якої неможливо сформувати естетичне ставлення до мистецтва та опанування цінностей навколишньої дійсності.

Феномен взаємодії мистецтву професійній підготовці майбутніх педагогів виступає важливим засобом естетичного і всебічного розвитку особистості та спрямовується на вирішення таких важливих питань як: розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога [4], формування педагогічної майстерності [6] та естетичного досвіду.

До аспекту комплексного використання різних видів мистецтв у професійній підготовці художньо-педагогічних кадрів, особливо в сфері художньо-естетичної освіти спрямовують свої погляди ряд сучасних дослідників, педагогів, діячів культури (П. П. Блонський, А. Я. Зісь, М. П. Лещенко, Л. М. Масол, О. М. Отич, Г. М. Падалка, О. Я. Ростовський, О. П. Рудницька, Т. І. Сердюк, О. В. Соколова, Т. Б. Стратан-Артишкова, Ф. У. Фохт-Бабушкін, О. Л. Шевнюк, Г. П. Шевченко, О. П. Щолокова, Б. П. Юсов та інші). В своїх роботах вони обґрунтовують можливості та доцільність комплексного використання різних видів мистецтв у професійній підготовці студентів. Вчені доводять, що використання синтезу мистецтв має об'єднувати у свідомості вихованців загальні художні явища, які розглядаються різними мистецтвами. А

педагогу потрібно вміти враховувати специфіку кожного виду та його впливові можливості художньо-виражальних засобів на індивідуально-вікові особливості учнівської молоді, на їх гармонійний розвиток засобами різновидів мистецтва. Ідея комплексного впливу мистецтв підтверджує, що всі мистецтва споріднені й утворюють динамічну систему, єдиний організм із загальними закономірностями.

Викладене вище свідчить про актуальність зазначеної теми дослідження, що й спонукало нас на ґрунтовний розгляд питань взаємодії та синтезу видів мистецтв, тим паче, що на сьогодні ця проблема в професійній підготовці майбутніх педагогів в умовах діяльності студентського театру залишається поза увагою дослідників.

Мета статті полягає у визначенні закономірностей використання синтезу мистецтв у виставах студентського театру в системі професійної підготовки майбутніх педагогів.

У словниковій літературі подаються наступні витлумачення зазначених категорій взаємодії та синтезу мистецтв:

– «Взаємодія – це філософська категорія, яка відтворює процеси впливу об'єктів один на одного, їх взаємну обумовленість і народження одним об'єктом другого. Взаємодія – об'єктивна і універсальна форма руху, розвитку, що визначає існування та структурну організацію будь-якої матеріальної системи» [5, с. 216];

– «Синтез мистецтв – сполучення різних видів мистецтва, які здійснюють багатосторонній естетичний вплив. Єдність компонентів синтезу мистецтв визначається єдністю ідейно-художнього задуму. <...> Вистава, кінофільм – синтез режисерського, акторського мистецтва, літератури, музики, образотворчого мистецтва тощо» [5, с. 1206].

Виходячи із співставлення змісту цих категорій можна зробити висновок, що взаємодія – це досить стійке утворення зазвичай між двома видами мистецтв, яке обмежене простором і часом. Процес взаємодії окремих видів мистецтва існує в різних взаєминах – і в розвитку синтетичних мистецтв, і у використанні окремими мистецтвами виражальних засобів та художньої мови інших видів мистецтва.

Щодо аналізу змісту поняття «синтез мистецтв» – це поєднання різних видів мистецтв у межах одного художнього твору, органічне художнє ціле, яке має і розкриває нові якості стосовно кожного мистецтва, що входить до нього. Синтез ґрунтується на використанні суміжних мистецтв, їх прийомів, методів, що, у свою чергу, мають відношення до утворення нових синтетичних форм образності. Згідно з дослідженням А. Я. Зіся загальне поняття взаємодії підпорядковує поняття синтезу. Безперечно, кожен синтез є взаємодія, проте не кожна взаємодія є синтезом мистецтв, який веде до активних та навіть масштабних перетворень і тому він «знаходить своє вираження у зміні структури художнього мислення, у формуванні глобального його характеру» [2, с. 17].

Отже, синтез мистецтв передбачає не будь-яке поєднання, а органічний сплав, компоненти якого, володіючи певним ступенем відносної самостійності, зберігаючи свою мову, художні коди різних мистецтв набувають нового художнього значення, підпорядковуючись загальному, ідейному задуму твору, результатом якого є створення цілісного художнього витвору мистецтва – нової художньо-синтетичної реальності.

В педагогічному процесі, як зазначає Г. П. Шевченко доцільно використовувати різні типи художнього синтезу, де з'єднання декількох видів у єдиний комплекс створює якісно новий художній образ. Дуже важливим у контексті нашого дослідження є розгляд вченою такої різновидності синтезу мистецтв як види художньої творчості, в яких створюється новий художній образ за допомогою комплексу художніх засобів інших мистецтв: літератури, театру, музики, образотворчого мистецтва, хореографії, цирку, естради [7, с. 26–27].

Погоджуємося з А. Я. Зісем, що різні види мистецтв можуть звертатися до зображення певних життєвих явищ, проте, кожен із них прагне віддзеркалити ті сторони життя, які не можуть бути в достатній мірі показані іншими видами мистецтв. При цьому кожен вид мистецтва використовує власні зображувально-виразні засоби. Як раз у цьому і розкривається найважливіша особливість художньої творчості [1, с. 6], яка і є основою діяльності студентського театру – ефективною форми позааудиторної роботи студента, компоненту професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Тому проблему художнього синтезу надто цікаво розглядати на прикладі театру, який виступає своєрідним інструментарієм пізнання структури різних мистецтв. У нашому випадку це – студентський театр – синтетичний вид мистецтва, художньо опановуючий світ через драматичні дії, що виконуються акторами, зокрема студентами, які розгортаються в організованому сценічному просторі та часі безпосередньо на очах у глядачів. Саме в діяльності студентського театру при комплексному використанні видів мистецтв переважає цілісність емоційно-естетичного впливу на учасника студентського театру, в художній творчості виникає оригінальність естетичних рішень, набувається естетичний досвід, збагачений різновидами мистецтва.

Багаторічна педагогічна практика показує, що художньо-творча діяльність студентів дозволяє абсолютно несхожим видам творчості об'єднатися в органічну єдність і робить цю синтетичну єдність правдивою і переконливою [3, с. 308].

На наш погляд, важливим досягненням студентського театру у вищому навчальному закладі, результатом діяльності його учасників є цілісна вистава, як синтетично складне мистецтво та унікальна, жива форма творчості, де взаємодіють види мистецтва – реальні форми художньої творчості, котрі різняться між собою способом втілення

художнього змісту, специфікою творення художнього образу. Проте всі компоненти театрального дійства спрацьовують на загальну ідею його створення.

Різновиди мистецтва входять у цілісність вистави в певній художній формі, ніби театралізуються: у формі драматургії, музичного оформлення, театральної архітектури, декораційного мистецтва. Тож, все, що створюється в театральній виставі розраховано на отримання повноти свого життя через дію актора, театральну, а все, що претендує на самостійне значення, самодостатнє буття, за своєю сутністю – анти-театральне.

Отже, слід пам'ятати, що синтез мистецтв у театрі – їхня органічна сполука у виставі – можливий тільки в тому випадку, якщо кожен із цих мистецтв буде виконувати певну театральну функцію, при виконанні якої витвір кожного з мистецтв здобуває нову для нього театральну якість; відбувається трансформація з одного виду в інший (театральний живопис не те ж саме, що просто живопис, він виконує допоміжну функцію, підкреслюючи образність театральної вистави; театральна музика відрізняється від звичайної музики своїм змістовним навантаженням тощо).

Створюючи постановку театральної вистави, колектив студентського театру використовує типи взаємодії міжвидового художньо-образного синтезу, що являє собою злиття, співставлення, поєднання всіх засобів сценічної виразності, динамічної системи образів у цілісний художній образ майбутнього театрального дійства. В цьому аспекті взаємодія видів мистецтва є частиною загальноестетичного процесу злиття та синтезу різних видів художньої творчості.

В контексті нашого дослідження синтез мистецтв у студентському театрі є ефективним засобом естетичного розвитку та саморозвитку майбутніх педагогів, що, у свою чергу, потребує визначення його закономірностей. Потрібно визнати, що саме закономірності (сукупність об'єктивних, загальних, необхідних, стійких зв'язків у художньо-педагогічних процесах) визначають характер підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. Їх врахування гарантує ефективність досягнення результатів як педагогічної так і сценічної дії.

На основі викладеного, нами визначено наступні закономірності використання синтезу мистецтв у студентському театрі:

1. Синтез мистецтв у студентському театрі, їхнє органічне поєднання у виставі, можливе лише за дотриманням головної умови цього процесу – кожен вид мистецтва має виконувати певну театральну функцію.

2. Активний процес залучення студентів до використання синтезу мистецтв як особливого типу художньої творчості повинен здійснюватися у навчально-виховному процесі студентського театру при створенні різножанрових номерів на основі міжвидової та комплексної взаємодії видів мистецтв. Особливість такого синтезу полягає у тому, що, органічно

поєднуючись, різновиди мистецтв стають необхідним компонентом для створення єдиного художнього цілого на основі людської дії – гри акторів та різних форм і видів художньої творчості всього колективу, через особистісну діяльність кожного студента.

3. Тільки при системному ознайомленні студентів з усіма мистецтвами, активному усвідомленні ними внутрішніх зв'язків між різновидами художньої творчості та їх постійному засвоєнні в навчально-виховному та постановчому процесі студентського театру набувається досвід використання синтезу мистецтв, який стає ефективним засобом педагогічних дій майбутнього вчителя в системі навчальної та позааудиторної роботи.

4. При створенні театральної вистави (живої форми художньої творчості студентів) доцільно розглядати синтез мистецтв як художню інтеграцію – процес органічного злиття взаємодії, комплексу і синтезу мистецтв, що спрямовується на об'єднання знань різних рівнів: цілісність знань про мистецтво, дійсність, природу. Адже від глибини знань, від використання певних системних зв'язків у практичній діяльності утворюється якісно новий художній доробок, що всебічно відображує навколишню дійсність, формує цілісний художній образ як невід'ємну частину загальної картини світу. Разом із тим, художня інтеграція згідно її триєдиної сутті (істини, краси і добра) сприяє цілісному розвитку універсальної, інтегративної якості людини – естетичного досвіду, який в подальшому впроваджується у професійну діяльність педагога.

5. При усвідомленому залученні синтезу мистецтв у практично здійснюваному процесі, в його засвоєнні студент поступово стає не тільки суб'єктом художньої творчості, а й суб'єктом синтезу видів мистецтв, чим значно розширює свій кругозір, сценічно-педагогічну обізнаність, що дозволяє суб'єкту театральної діяльності вільно почуватися в оточуючому середовищі. Студент як суб'єкт синтезу мистецтв є прогресивним шляхом розвитку майбутнього педагога у системі професійної підготовки.

Вважаємо, що в процесі створення вистави, студенти – майбутні педагоги залучаються до різних форм і видів художньої творчості, поступово опановують всі види мистецтва та закономірності використання синтезу мистецтв у театрі. Художня творчість у діяльності студентського театру допомагає проникнути у сутність видів мистецтва, злитися з їх мовою, що, в свою чергу, розвиває особистість майбутнього фахівця, максимально активізує його творчий потенціал та оптимально забезпечує потяг молоді до розвитку, саморозвитку, самовдосконалення та набуття естетичного досвіду.

Отже, театральна вистава – це як живий діючий організм комплексної взаємодії мистецтв, їх синтезу. І щоб на сцені не створювалося: декорації, костюми, бутафорія, музика, світло, різні ефекти – все повинно підпорядковуватись єдиній меті – кращому донесенню до глядача

сценічного цілісного образу у виконанні актора, бо саме він несе в собі основну думку, ідею художнього твору або драматургії, яка є інтегруючим компонентом реалізації синтезу та комплексної взаємодії мистецтв у театральній виставі. В конкретних художніх образах (і як образах-характерах – ролі, так і в цілісному образі вистави) мистецтво театру розкриває реальну красу, естетичну сутність суспільного життя, діяльності, спрямовує учасників театру на перетворення себе і оточуючого світу за законами добра, краси.

Таким чином, завдяки визначенню закономірностей використання синтезу мистецтв та їх засвоєнню у практиці студентського театру, діяльність якого спрямована на формування інтегративної якості особистості – естетичного досвіду, студент поступово стає не тільки суб'єктом художньої творчості, а й суб'єктом синтезу видів мистецтв, що, на нашу думку, і є прогресивним шляхом розвитку майбутнього педагога у системі професійної підготовки, який відкриває нові шляхи гуманізації сучасної освіти.

В цілому, можна зробити висновок, що проблема використання синтезу мистецтв як ефективного засобу підготовки майбутнього педагога в закладах освіти є актуальною, водночас складною і багатогранною. Тому сучасна педагогічна теорія синтезу мистецтв продовжує досліджувати принципи класифікації варіантів поєднання різних художніх стихій та науково обґрунтовує закономірності їхнього поєднання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зись А. Я. Виды искусства / А. Я. Зись. – М. : Знание, 1979. – 128 с.
2. Зись А. Я. Теоретические предпосылки синтеза искусств // Взаимодействие и синтез искусств / А. Я. Зись. – Ленинград, 1978. – С. 17.
3. Лимаренко Л. І. Синтез та взаємодія видів мистецтва у виставах студентського театру / Л. І. Лимаренко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2010. – Вип. 55. – С. 306–314.
4. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : [монографія] / О. М. Отич ; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2008. – 440 с.
5. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Профоров. – 3-е изд. – М. : Сов. Энциклопедия, 1985. – С. 1206.
6. Стратан Т. Б. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики засобами мистецтва : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Стратан Т. Б. – К., 1996. – 178 с.
7. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе : учебн.-метод. пособие / Г. П. Шевченко. – К. : Рад. школа, 1985. – 144 с.

Тетяна Медвідь

**ЗНАЧУЩІСТЬ ДИСЦИПЛІНИ
«ІСТОРІЯ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА»
В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ**

В статті визначається теоретичне підґрунтя фахової підготовки майбутнього хореографа та значущість дисципліни «Історія хореографічного мистецтва» для підготовки кваліфікованих фахівців. Розкривається зміст програми з дисципліни та проводиться міждисциплінарний зв'язок. Визначається мета та основні завдання навчальної дисципліни. Наголошується на потенційних можливостях курсу щодо спрямування студентів на подальшу науково-дослідну діяльність, а також щодо розвитку творчого потенціалу майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: історія хореографічного мистецтва, хореограф, компетентність, педагог-хореограф, навчальна дисципліна.

Сьогодні під словом «хореограф» треба розуміти не лише технічного, віртуозного виконавця і навіть не балетмейстера-постановника чи репетитора, а і мистецтвознавця, дослідника. Адже в своїй творчій діяльності хореограф постійно звертається до аналізу минулих та сучасних зразків хореографічного мистецтва, шукає певні методи роботи, враховуючи інтерес глядача та певні культурні цінності. Багатогранність хореографічного мистецтва (класичний танець, народно-сценічний, сучасний, бально-спортивний і т.д.), активний, безперервний його розвиток диктує необхідність систематизації, узагальнення теоретичних та методичних засад. Компетентність постає багатогранним критерієм результативності.

Теоретичним підґрунтям фахової підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін постає його мистецтвознавчий тезаурус, що формується в ході спеціалізованої загально-художньої освіти і містить у собі фундаментальні поняття історії та теорії художньої культури, термінологічний апарат і лексику мистецтвознавчих наук [1, с. 82].

З огляду на вищезазначене, комплексний характер професійної підготовки майбутнього учителя хореографа передбачає вивчення студентами цілого спектру спеціальних курсів, спрямованих на формування основних якостей педагога-хореографа. Основним серед профільних дисциплін є: «Історія хореографічного мистецтва».

На сьогодні навчальних посібників з дисципліни «Історія хореографічного мистецтва» виданих українською мовою, що повністю відповідають навчальному плану та робочій програмі для напряму підготовки

6.020202 Хореографія, нажаль, практично немає. Актуальними з даного курсу на сьогодні залишаються багаточисленні праці В. Красовської [7], Ю. Бахрушина [8], В. Пасютинської [10], Л. Блок [11], Є. Суріц [9], Ю. Слонімського [12], але всі вони видані російською мовою. Історія розвитку хореографічного мистецтва України представлена в дослідницьких працях мистецтвознавця Ю. Станішевського [6]. Розвиток сучасного хореографічного мистецтва досліджується в роботах О. Чепалова [13], Д. Бернадської [14], Д. Шарікова [15].

Мета статті: обґрунтувати значущість навчальної дисципліни «Історія хореографічного мистецтва в системі фахової підготовки хореографів, простежити міждисциплінарні зв'язки та визначити потенційний арсенал дисципліни для спрямування студентів на подальшу науково-дослідну діяльність.

Курс «Історія хореографічного мистецтва» є обов'язковим у циклі спеціальних дисциплін, забезпечує інтеграцію вивчення блоку спеціальних дисциплін і є теоретичним фундаментом освіти в області хореографічного мистецтва.

Мета курсу: оволодіння системою професійних знань з теорії та історії хореографічного мистецтва, вироблення у майбутніх фахівців уявлення про основні етапи еволюції хореографічного мистецтва та його найвищої форми – балету, ознайомлення з особливостями мистецтва різних країн та тенденціями його розвитку.

Необхідність введення дисципліни обумовлена вимогами сучасного суспільства до керівника художнього колективу. Дисципліна «Історія хореографічного мистецтва» є важливою складовою частиною процесу професійної підготовки студентів-хореографів.

На сьогодні показниками компетентності при оцінюванні досягнутого культурно-освітнього простору є: регулярний досвід опанування різноманітних джерел художньо-естетичної інформації, збереження, поширення культурних цінностей; причетність до середовища спілкування як джерела інформації про культурні цінності; здатність до визначення інтересів у різних галузях мистецтва [4]. Отже, майбутній фахівець даного профілю повинен володіти не тільки високою виконавською майстерністю, а й глибокими знаннями в галузі вітчизняної та зарубіжної художньої культури, знати теорію, історію і сучасний стан хореографічного мистецтва. Крім того, освоєння даного курсу активізує пізнавальну діяльність студентів, розвиває творчі здібності майбутніх фахівців у сфері культури [2, с. 2].

Вивчення історії хореографічного тісно пов'язане з дисциплінами «Класичний танець», «Народносценічний танець», «Музика в хореографії», «Робота з дитячим хореографічним колективом» і спирається на базові знання, отримані студентами з історії, літератури, філософії, світової художньої культури, географії, анатомії, що забезпечує

інтегративний характер курсу.

Зміст курсу організований на основі двох методологічних підходах: регіонально-хронологічного та культурологічно-контекстного, які пронизують усі теми вивчення дисципліни і передбачає усвідомлення студентами невід'ємності хореографічного мистецтва від культури загалом.

Робочі програми з «Історії хореографічного мистецтва» профільних навчальних закладів включають такі розділи, як «Історія хореографічного мистецтва в системі світової культури», «Історія західноєвропейського балетного мистецтва до ХХ ст.», «Історія Російського балетного мистецтва», «Діяльність видатних педагогів, балетмейстерів, танцівників», «Хореографічне мистецтво сучасності», «Історія українського балетного театру». Безумовно, назви розділів та зміст програми можуть варіюватися залежно від спрямування навчального закладу та спеціалізації, яку він надає випускникам.

На мою думку, за умов належної кількості годин, в рамках програми курсу доцільно було б приділити увагу історії хореографічного мистецтва регіону, до якого належить навчальний заклад. Тут можна дослідити творчу діяльність дитячих та професійних зразкових та народних хореографічних колективів, педагогічну діяльність видатних хореографів, керівників цих колективів, а також історію створення самих навчальних закладів, в яких навчаються майбутні хореографи. Це сприятиме не тільки поглибленню програмного матеріалу, а також й патріотичному вихованню студентів.

Програмний розділ «Хореографічне мистецтво сучасності», в якому розглядаються сучасні тенденції хореографічного мистецтва, новітні досягнення в класичному та сучасному балеті, розглядаються проблемні питання проведення сучасних хореографічних конкурсів, фестивалів, гастролей, досліджується творча діяльність молодих талановитих балетмейстерів та педагогів, дозволяє студентам краще розуміти сучасні постановки, орієнтуватися в сучасному світі хореографічного мистецтва, шукати для себе нові теми, форми та методи постановочної діяльності.

В ході вивчення дисципліни студенти знайомляться з багаточисленними описами балетних вистав минулого та сучасності, проводять їх порівняльний аналіз, що дозволяє їм побачити динаміку балетного мистецтва, обрати правильний вектор для своєї майбутньої професійної діяльності. Вивчаючи критичні статті, чи анотації до балетів студенти усвідомлюють необхідність художнього оформлення хореографічної постановки, як одного з обов'язкових і потужних засобів художньої виразності. Використовуючи величезну кількість описів роботи над постановкою хореографічних творів студенти розуміють значення декорацій, світлового оформлення, костюмів героїв у відтворенні необхідної атмосфери на сцені. Ці знання студенти можуть використовувати на практиці на дисциплінах «Композиція і постановка танцю»,

«Мистецтво балетмейстера».

Дисципліна «Історія хореографічного мистецтва» також є теоретичною основою для обґрунтування обраного студентом екзаменаційного творчого номеру, в якому студент пише історичну довідку про стиль, жанр, літературну основу хореографічного твору, розписує лібрето, архітектоніку, аналізує музичний супровід, додає графічно-мовний запис танцю. Це спонукає студента до серйозного наукового підходу до творчого процесу та дозволяє уникнути багатьох помилок, серед яких є еkleктика, недотримання стилю, невідповідність музичного супроводу і т.д. [3, с. 2].

Одним з важливих компонентів дисципліни «Історія хореографічного мистецтва» є матеріал, що описує педагогічну систему багатьох педагогів-хореографів, таких як К. Блазіс, Х. Йогансон, Е. Чекетті, М. Легат, А. Ваганова, К. Вазем, П. Гердт, П. Гусеєв, О. Єрмолаєв, Л. Іванов і багатьох інших. В своїй професійній діяльності майбутні педагоги-хореографи можуть спиратися на методичний та педагогічний досвід цих майстрів, обираючи для себе власну педагогічну модель. Ці знання стануть в нагоді при вивченні курсу «Класичний танець», «Народносценічний танець», «Сучасний танець», «Методика викладання хореографії», «Методика роботи з дитячим хореографічним колективом».

Важливою формою організації навчання у вищій школі є самостійна робота студентів, яка передбачає поглиблене вивчення теоретичного та практичного матеріалу, вдосконалення професійних умінь та навичок, сформованих під час аудиторних занять [5, с. 17]. Виконання завдань для самостійної роботи може здійснюватися з допомогою і без допомоги викладача (але без його безпосередньої участі), мати репродуктивний і творчий характер. Організація самостійної роботи студента має носити творчий і пошуковий характер, спрямовуватися на постійну самоосвіту та самовдосконалення.

До самостійної роботи з дисципліни «Історія хореографічного мистецтва» слід віднести, дослідницьку роботу, написання курсових робіт, рефератів, доповідей. Виконання таких робіт розширює науковий світогляд студента, формує його переконання, навички інформаційного пошуку, сприяє розвитку самостійного мислення, тренує пам'ять, здатність до аналізу та узагальнення. Викладачі повинні направляти студента в певне русло, так, щоб його доповіді та реферати стали фундаментом для написання його курсової роботи, що потім може стати повноцінним ґрунтовним дипломним проектом, адже дуже часто дипломні проекти хореографів мають мистецтвознавчий характер і спираються на фундаментальні знання, отримані під час вивчення курсу «Історія хореографічного мистецтва».

У профільних навчальних закладах III–IV рівнів акредитації створена та інтенсивно розвивається система підготовки педагогів-хореографів що вимагає оновлення програм із профільних дисциплін, зокрема, з історії

хореографічного мистецтва. Дисципліна «Історія хореографічного мистецтва» з його специфікою та процесом становлення його основних видів, форм та жанрів, формує навички та вміння аналітичного сприйняття творів хореографічного мистецтва, а також розвиває творчий потенціал майбутніх спеціалістів через пізнання естетики творчості, постановочних методів видатних майстрів балету.

Метою опанування курсу історії хореографічного мистецтва визначається виховання такої особистості, яка:

- володіє високим рівнем знань у сфері мистецтва хореографії, в тому числі і основи балету – різновиду музичного театру, а також у сфері театру як складової єдиної системи мистецтв;
- виявляє розвинену здатність емоційно сприймати, аналізувати та інтерпретувати, критично оцінювати, взаємопов'язану з формуванням творчих виконавських навичок;
- виявляє високий рівень загальної естетичної культури; здатність і потребу у мистецькій самоосвіті, самовихованні й саморозвитку;
- досяг високого рівня сформованості ціннісної позиції щодо мистецтва театру, балетного театру і хореографії та культури загалом;
- є компетентною в сфері хореографічного мистецтва та мистецькій діяльності, що виявляється у сфері життєтворчості поза навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пархоменко О. М. Теоретичні аспекти формування балетмейстерських умінь майбутніх педагогів-хореографів / О. Пархоменко // Хореографічна та театральна культура України: педагогічні та мистецькі виміри : збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. [упор. А. М. Підлипська], м. Київ, 18–19 квітня 2013 р. – К. : КНУКіМ, 2013. – Ч. I. – 331 с.
2. Учебно-методический комплекс. Дисциплина: Теория и история хореографического искусства. Цикл: СД.Ф.04.01. Специальность: 071301.65 «Народное художественное творчество», Квалификация выпускника – «Художественный руководитель хореографического коллектива, преподаватель» Составитель: Соболев В. А. доцент, профессор кафедры спортивного и эстрадного танцев. – Тюмень – 2010.
3. Медвідь Т. А. Актуальність наукового підходу до хореографічного мистецтва / Т. Медвідь // Хореографічна та театральна культура України: педагогічні та мистецькі виміри : збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 18–19 квітня 2013 р. / [упор. А. М. Підлипська]. – К. : КНУКіМ, 2013. – Ч. I. – 331 с.
4. Шаталова Т. Н. Гендерная компетенция педагога-хореографа [Електронний ресурс] / Т. Н. Шаталова // Электронный научно-

- образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». – 2010. – № 2(7). – Режим доступу : www.grani.vspu.ru
5. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю : підручник / Л. Ю. Цветкова. – К. : Альтерпрес, 2005. – 324 с. : іл..
 6. Станішевський Ю. Балетний театр України: 225 років історії / Ю. Станішевський. – К. : Музична Україна, 2003. – 212 с.
 7. Красовская В. М. Западноевропейский балетный театр. Очерки истории. Эпоха Новерра / В. М. Красовская. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Лань, 2008. – 320 с.
 8. Бахрушин Ю. А. История русского балета / Ю. А. Бахрушин. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Лань, 2009. – 336 с.
 9. Суриц Е. Я. Балет московского Большого театра во второй половине XIX века / Е. Суриц. – М. : Музиздат, 2012. – 328 с.
 10. Пасютинская В. Волшебный мир танца : книга для учащихся / В. Пасютинская. – Москва : Просвещение, 1985. – 222 с.
 11. Блок Л. Д. Классический танец: История и современность / Л. Д. Блок ; вступ. слово В. Гаевского ; рецензент Пётр Гусев ; ред. коллегия: В. М. Красовская, Е. А. Суриц. – М. : Искусство, 1987. – 556 с.
 12. Слонимский Ю. Чудесное было рядом с нами : Заметки о петроградском балете 20-х годов / Ю. Слонимский. – Л. : Советский композитор, 1984. – 264 с., ил.
 13. Чепалов О. І. Хореографічний театр Західної Європи ХХ ст. : монографія / О. І. Чепалов ; Харк. держ. акад. культури. – Х. : ХДАК, 2007. – 344 с.
 14. Бернадська Д. П. Феномен синтезу мистецтв в сучасній українській сценічній хореографії : дис. ... кандидата мистецтвознавства : 17.00.01 / Бернадська Дарія Петрівна. – К., 2005. – 177 с.
 15. Шариков Д. І. Теорія, історія та практика сучасної хореографії : монографія / Шариков Д. І. – К. : КиМУ, 2010. – 208 с.

УДК 371.134:811.111(07)

Наталія Мельничук

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ В КОНТЕКСТІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено суть поняття професійної рефлексії і проаналізовано її місце у методичній підготовці майбутніх учителів англійської мови у вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації. Розкрито роль спостереження і аналізу як складових рефлексивного підходу. Представлено види, об'єкти і методи системного рефлексивного аналізу педагогічної діяльності на етапі проходження педагогічної практики в початковій школі.

Ключові слова: професійна рефлексія, рефлексивні уміння, педагогічна діяльність, спостереження і аналіз, методична компетентність.

У комплексі завдань у сфері професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови великого значення набуває формування у них рефлексивних умінь як складових методичної компетенції. Постійні зміни в суспільстві і розвиток методичної науки змушують вчителя здійснювати аналіз відповідності власної педагогічної діяльності вимогам часу і займатися самовдосконаленням. Учитель має бути підготовлений до самостійного вирішення різноманітних методичних задач, що постійно виникають у навчально-виховному процесі з іноземної мови у початковій школі. Він має бути налаштованим на постійний пошук ефективних форм і методів навчання через аналіз власної діяльності, навчально-виховного процесу, мовного та мовленнєвого навчального матеріалу, навчально-методичних комплексів для початкової школи, основних та допоміжних засобів навчання, рівня сформованості умінь та навичок учнів, ставлення учнів до навчання іноземної мови тощо. Важливим напрямом вдосконалення навчання англійської мови є рефлексивний аналіз вчителем процесу і результатів власної педагогічної діяльності. Уміння аналізувати і об'єктивно оцінювати навчально-виховний процес, власну педагогічну діяльність, а також прогнозувати навчальну діяльність учнів є ознакою готовності вчителя до здійснення виробничих функцій.

Однією зі складових професійної підготовки майбутнього учителя є формування його рефлексивних умінь. Тому перед сучасними вищими навчальними закладами I–II рівнів акредитації постало завдання виховання рефлексивного педагога, який би був готовим постійно вдосконалювати своє вміння аналізувати потреби учнів, їхні індивідуальні особливості, шукати найефективніші прийоми навчання. Навчання рефлексії є

невід'ємним складником методичної підготовки вчителя англійської мови.

Рефлексія є предметом досліджень науковців різних галузей. Певним її аспектам присвячені праці таких відомих психологів, як В. Давидова, С. Рубінштейна, Ж. Піаже, та видатних педагогів: А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та інших.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що в наукових пошуках дослідники все частіше звертають увагу на формування рефлексивних умінь шкільного учителя. Слід відзначити праці таких зарубіжних та вітчизняних вчених, як: Н. В. Кузьміна, О. С. Сластьонін, О. С. Ільїнська, І. О. Зимня, К. І. Саломатов, О. Б. Бігич, С. В. Роман, О. О. Коломінова, Н. В. Майер та інші. Усі вони сходяться на думці, що рефлексивні вміння є стрижневими для ефективної реалізації професійно значущих функцій учителя англійської мови, а формування рефлексивної індивідуальності – одне з головних завдань професійної підготовки педагогічних кадрів. На думку І. О. Зимньої, методична компетентність передбачає здатність до методичної рефлексії, вміння критично оцінювати й переосмислювати якості власної діяльності з метою учіння, аналізувати ефективність прийомів і вправ, які використовуються [2, с. 112]. О. Б. Бігич зазначає, що рефлексивна діяльність передбачена сутністю методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи [1, с. 56].

Мета статті полягає у висвітленні проблеми формування рефлексивних умінь в контексті методичної підготовки майбутнього учителя англійської мови у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації.

Професійна рефлексія становить важливий аспект методичної культури вчителя. Вона спонукає до поповнення, розширення, поглиблення обсягу наукових знань, потрібних вчителю для успішного проектування і конструювання навчально-виховного процесу. Рефлексивна поведінка є професійно необхідною, оскільки мати вірні уявлення про себе, свої особливості, здібності, можливості і враховувати їх в діяльності – необхідні вміння для вчителя, щоб позитивне розвивати, а негативне компенсувати.

Професійна рефлексія вчителя – це його здатність відображати внутрішній світ учня. Вона створює найкращу мотивацію для вдосконалення навчання, оскільки дозволяє виявити проблемні моменти своєї співпраці з учнями, з'ясувати їх причини і намітити план необхідних змін. Змістом рефлексії є усвідомлення власних дій, зовнішніх обставин, власних здібностей, самопочуття, мотивації, здатності до змін тощо. А рефлексивний педагог – це професіонал, який уважно слухає, вдумливо спостерігає, аналізує та досліджує свій досвід.

У практичному сенсі як складник методичної підготовки здібність майбутнього вчителя іноземної мови до об'єктивного самоаналізу і самооцінювання власних методичних здобутків та упущень є важливим

стимулом до подальшого поповнення наукових знань з метою підвищення рівня його методичної компетенції. Виділяється три види методичної рефлексії: поточна, ретроспективна та прогностична. Поточна рефлексія являє собою самоаналіз як складник безпосередньої діяльності вчителя, що здійснюється одночасно із ходом процесу навчання. Ретроспективна рефлексія – це самоаналіз, повернений в минуле. Вона дає можливість визначити причини упущень, що мали місце на уроці. Рефлексія прогностичного типу звернена у майбутнє і спонукає педагога спланувати заходи щодо усунення недоліків [4, с. 27]. Ці види рефлексії в комплексі покликані сформувати об'єктивну картину здійснюваної педагогічної діяльності, закласти основи адекватної професійної самооцінки та розвинути критичне мислення вчителя-початківця. Алгоритм рефлексивної діяльності педагога може мати наступний вигляд : аналіз та самоаналіз професійної діяльності + корекція діяльності = формула успіху. На думку вчених, рефлексивний аналіз і вдосконалення педагогічної діяльності становлять неперервний цикл.

Готуючи майбутніх вчителів, треба приділяти велику увагу формуванню професійної рефлексії. Досягається це завдяки побудові самопізнання студентів на основі залучення їх до професійної діяльності, до якої обов'язково має входити творча практична рефлексивна діяльність. Широкі можливості для формування рефлексивних умінь майбутнього педагога покликана надавати педагогічна практика у школі, оскільки саме під час проходження практики в школі закладається фундамент необхідних професійних компетенцій. Як правило, на практиці студенти починають усвідомлювати всю серйозність обраної професії і можуть зрозуміти, наскільки у них розвинуті здібності до вчителювання. Перший практичний педагогічний досвід під час виробничої практики в початковій школі передбачає чималу кількість помилок, тому саме на цьому етапі на допомогу приходять введення в аналіз уроку рефлексивних моментів.

Формування рефлексивних умінь майбутнього вчителя – це процес поетапного оволодіння ним більш складних і цілісних способів вирішення нових педагогічних задач. Ключовими аспектами рефлексивного підходу, безперечно, є спостереження і аналіз. По-перше, спостереження за навчально-виховною діяльністю досвідченого вчителя, по-друге, спостереження і аналіз діяльності інших практикантів, по-третє, самоспостереження і самоаналіз.

С. В. Роман зазначає, що комплексний характер педагогічного процесу вимагає осмислення і об'єктивної оцінки всіх аспектів професійно-комунікативної діяльності вчителя іноземної мови. Зважаючи на це, а також на зміст основних педагогічних функцій учителя, правомірно виділяти наступні об'єкти аналізу навчально-виховного процесу з англійської мови у початковій школі:

– методичний аспект: уміння ставити й вирішувати методичні

задачі, реалізовувати сучасні вимоги до методичного аспекту уроку іноземної мови;

– психолого-дидактичний: уміння узгоджувати практичні цілі і задачі із завданнями освіти, розвитку і виховання особистості дитини засобами предмета «Іноземна мова» на засадах гуманістичної педагогіки;

– дидактико-операційний: володіння технікою вчительської праці у початковій ланці шкільного курсу з іноземної мови;

– лінгво-методичний: володіння іноземною мовою як специфічним засобом педагогічної техніки вчителя-філолога та інструментом планування й вирішення комунікативно-практичних задач уроку на практиці [3, с. 45]. В результаті такого аналізу практикант здійснює педагогічну рефлексію щодо використання форм, методів, прийомів, засобів організації навчально-виховного процесу; доцільності і оптимальності їх використання; їх ефективності.

З метою формування рефлексивних умінь учителя Т. Г. Свєрдлова пропонує наступні методи системного рефлексивного аналізу педагогічної діяльності:

1. Контрольні списки;
2. Рефлексивні щоденники занять/уроків;
3. Анкетування;
4. Стенограми, відео та аудіозаписи занять/уроків;
5. Взаємовідвідування занять/уроків колегами [5, с. 58].

Контрольні списки передбачають об'єднання найважливіших аспектів, що стосуються уроку, у контрольний список питань, на які студент-практикант може дати відповіді після самостійного проведення уроку чи після спостереження за організацією навчально-виховного процесу вчителем чи іншим студентом. Перевага такого методу полягає в тому, що заповнення списку із запитаннями не потребує багато часу, оскільки зміст питань є фіксованим; регулярне проведення дозволяє помітити моменти, що повторюються, або тенденції до змін. Використовуючи рефлексивний щоденник, практикант у вільній формі занотовує власні думки і спостереження з приводу проведеного уроку. Для початкової школи анкетування варто замінити бесідою чи опитуванням учнів з метою збору інформації щодо їх інтересів, потреб, навчальної мотивації тощо. Такий рефлексивний метод дає можливість дізнатися думку дитини про її власні успіхи або проблеми. Відео та аудіозаписи уроків допомагають студенту-практиканту побачити свою діяльність під час уроку збоку та об'єктивно її оцінити. При цьому помітними стають ті моменти, які раніше залишалися поза увагою. Це дає змогу визначити аспекти, що потребують покращення. Взаємовідвідування уроків з подальшим їх обговорення дає можливість почути враження один одного від відданого уроку, отримати підтримку, підказку, пораду щодо більш ефективної організації навчально-виховного процесу. Ці методи рефлекс-

сивного аналізу можуть використовуватися окремо або кілька з них одночасно.

Узагальнивши вищезазначене, можна зробити висновок, що формування рефлексивних умінь є важливою складовою у методичній підготовці майбутнього вчителя англійської мови, оскільки привчає його прослідковувати власний професійний розвиток. Цілеспрямована рефлексивна діяльність на етапі проходження педагогічної практики в школі активізує процеси професійного самопізнання і самосвідомості. Сформована належним чином методична рефлексія дозволить вчителю-початківцю визначати проблемні моменти власного стилю навчання дітей початкової школи, спланувати заходи з його корекції та удосконалення.

Подальшого дослідження потребує питання критеріїв оцінювання рівня сформованості рефлексивних умінь майбутнього учителя англійської мови початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : навчальний посібник / О. Б. Бігич. – К. : Ленвіт, 2006. – 200 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е узд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
3. Роман С. В. Аналіз уроку іноземної мови в початковій школі / С. В. Роман // Іноземні мови. – 2005. – № 1. – С. 45–49.
4. Роман С. В. Методична підготовка студентів до реалізації дослідної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі / С. В. Роман // Іноземні мови. – 2007. – № 3. – С. 23–29.
5. Свердлова Т. Г. Рефлексивний аналіз процесу викладання японської мови як засіб підвищення його ефективності / Т. Г. Свердлова // Іноземні мови. – 2013. – № 1. – С. 56–61.

УДК 130.2(043.3)

Вадим Михальчук

ДЕФІНІТИВНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНІХ ГАЛЕРЕЙ У ВИМІРІ ДИНАМІКИ ОСВІТИ

У статті здійснено освітній аналіз феномену художньої галереї з точки зору соціодинамічної концепції «мозаїчної культури» А. Моля. Методологія роботи являє собою синтез інформаційних, соціологічних, культурологічних та педагогічних підходів. Автор розкриває виховні функції галереї через комунікативні та семіотичні аспекти її діяльності в умовах культурних циклів. Галерея постає як частина трансляції смислів культури через засоби масової інформації. Основні елементи її культурного циклу: митець, салон, мікросередовище та макросередовище.

Ключові слова: галерея, мозаїчна культура, функція, культурний цикл, салон, мікросередовище, макросередовище.

Художня галерея на сьогодні – актуальний феномен не лише сучасного мистецтва, але й усього культурного життя країни чи регіону, який визначає процеси формування культурної ідентичності спільноти через світ естетичного, репрезентований у контексті специфічного комунікативного локусу. Тому художня галерея є не лише мистецьким центром, але і осередком міжкультурної комунікації, демонструючи поліваріативність функціональних завдань у суспільстві.

Освіта як трансляційний елемент культури є способом здійснення соціальних комунікацій і важливим чинником динаміки культури. Розвиток культури, зміна її форм і передача смислів здійснюється через систему освіти, осередками якої у суспільстві постмодерну є не тільки власне навчальні заклади усіх рівнів, але й арт-майданчики, салони, галереї.

Так розвивається нові галузі – педагогічна культурологія та музейна педагогіка, – які орієнтують на посилення процесу діалогізації освіти через світ художньо-естетичного. Наукова значущість теми нашої роботи обумовлена високим інтересом наукового, артистичного та педагогічного співтовариства до сучасної галерейної діяльності як визначального фактору розвитку сучасного мистецького процесу в Україні.

Проте до кінця ХХ століття вітчизняна педагогічна наука не розглядала галереї сучасного мистецтва як інституції, що відіграють значну роль у формуванні художнього й культурного життя суспільства, вихованні естетичного смаку, задають вектор розвитку сучасного світобачення, у зв'язку із чим діяльність художніх галерей не отримала належної освітньої оцінки, а відповідно і не зайняла належного місця в теоретичному осмисленні культурних здобутків України часів незалежності. Відсутність наукових досліджень із зазначеної проблеми

позбавляє організаторів галерейних інституцій теоретичної педагогічної бази. Як наслідок, організатори галерей в основному спираються лише на інтуїцію й аналіз ринку творів мистецтва.

Нині феномен художньої галереї потребує всебічного системного культурологічного та освітнього аналізу в аспекті самого визначення поняття та виявлення способів його репрезентації у певному культурно-історичному контексті, що змінювався з плином часу. Тому актуальність теми спирається на суспільний, теоретичний та прикладний (виховний) чинники.

Концептуальний аналіз художньої галереї як культурно-історичного осередку вимагає *комплексного міждисциплінарного підходу*. Основний вектор міжнаукової комунікації в аспекті висвітлення зазначеної проблеми автор дослідження вбачає у *синтезуванні загальних праць з естетики та історії мистецтва з конкретними прикладними розробками щодо діяльності галерей*. Поєднання зрізів теоретичної та практичної культурології надасть можливість педагогічного дослідження галереї на двох рівнях: *субстанціональному та функціональному, зокрема, в аспекті виокремлення її дидактичних функцій*.

Велике значення для нашого дослідження мають наукові праці, присвячені галерейній діяльності, головним чином, – це роботи, що висвітлюють питання розвитку галерейної справи в Росії й форми її існування; публікації, що являють собою історичний екскурс в історію галереї з перерахуванням подій, осіб, які були ініціаторами й учасниками її організації, а також дослідження сфер діяльності галерей (О. Мелихова, А. Матвєєва, І. Мамонова, Ю. Лукшина, Є. Дьоготь).

Окремого розгляду заслуговує книжка Н. Суворова «Галерейное дело. Искусство в пространстве галереи» [1], яка має переважно практичне спрямування. Окремо варто згадати працю Д. Барабанова «Феномен московських галерей. Из опыта галерей М. Гельмана и XL галереи» [2], що відрізняється ґрунтовністю аналізу, багатограним історико-культурним та науковим матеріалом. Дослідження Е. Г. Ванслової «Динамика социальных функций советского музея» [3] побудоване на соціологічних опитуваннях відвідувачів і допомагає встановити взаємозв'язок суб'єктів, які беруть участь у діяльності галерей, а також спрогнозувати подальші шляхи розвитку мистецького життя в середовищі галерей.

Питанням галерейної діяльності присвячено чимало статей в першу чергу в спеціалізованих періодичних виданнях, таких як «Галерея», «Експерт мистецтва», «Антиквар», «Куратор», «Арт-Юкрейн», «Артінформ» тощо, та на спеціалізованих сайтах в Інтернеті. Що ж до мистецької складової діяльності галерей в системі художньої культури України, – жодного ґрунтовного наукового дослідження на сьогодні немає, у тому числі і в педагогічній галузі.

Відповідно до висловленого вище, метою даної статті є освітній аналіз субстанціональних та функціональних аспектів діяльності галереї як інтерактивного культурного осередку.

Успішне виконання зазначеної мети залежить від здійснення наступних завдань:

- систематизувати наявні тлумачення галереї та надати їй власне культурологічне та педагогічне визначення на підставі узагальнених дефініцій з різних галузей знань;
- диференціювати культурно-просвітницькі функції галереї у темпоральному вимірі.

Розгляд феномену художніх галерей та специфіки галерейної діяльності варто розпочати з аналізу поняття «галерея» та споріднених термінів: «галерист», «салон», «виставка», «колекціонер», «куратор», «арт-дилер» та інших спеціальних термінів, у зв'язку з тим, що в різні часові проміжки розвитку галерейної справи існувала певна термінологічна розбіжність та відмінність в значенні окремих понять у різних культурних середовищах.

В первісній своїй суті термін «галерея» відноситься до архітектури і означає:

1) довге крите світле приміщення, у якому одну з поздовжніх стін заміняють колони, стовпи або балюстрада; довгий балкон;

2) подовжений зал із суцільним рядом великих вікон в одній із поздовжніх стін;

3) назва художніх музеїв та виставкових салонів, переважно з зібраннями картин (Національна галерея, Третьяковська галерея) або видатних приватних збірок, які існують як самостійні інституції або складають окремий розділ в великих музеях;

4) верхній ярус залу для глядачів, так звана «гальорка».

Лаконічне, проте дуже точне сучасне визначення формулює ArtLexicon: «галерея – кімната, споруда або установа, в якій виставляються для огляду картини та інші мистецькі твори; часто вони там продаються» [4]. Воно найближче до української практики, бо охоплює і безприбуткові, і комерційні галереї.

Французький учений А. Моль (директор Інституту соціальної психології Страсбурзького університету) визначив художню галерею як «фінансовий організм, що на основі художніх цінностей створює цінності економічні. Функціонально художня галерея відіграє роль видавця для художників і біржового маклера для клієнтів. Галерея скуповує, зберігає, виставляє, продає і робить привселюдними твори художника в публічному середовищі публіки». Як бачимо, автор первісним, визначальним вважає фінансову сторону діяльності галереї [5, с. 204], включаючи галерею як ланку у циклічний процес поширення ідей, стимульований засобами масової комунікації. Діяльність галереї як частини динаміки культури підкреслює її глибинний освітній смисл. Митець, який залежить від культури епохи і конкретного соціокультурного простору на основі контракту встановлює діалог з галереєю. Остання виводить його твори на мікросередовище – любителів, критиків та богемі. Далі через критиків у дію вступають ЗМІ, які створюють митцеві міф, що допомагає вивести

копії його творів на рівень макросередовища. Особливу роль тут відіграє комунікативний дискурс салону, розмови у якому виховують критиків через цінителів і навпаки, впливаючи як на публіку, так і на самого митця.

А. Моль розглядав насамперед *семіотичні та комунікативні аспекти* діяльності галерей, вписуючи її у контур «мозаїчної культури», що передбачає розрізнене хаотичне сприйняття культурних артефактів у якості повідомлень, якими пронизується усе соціальне середовище. Галерея у такому розумінні є *феноменом неklasичної картини світу*, що спростовує традиційну вертикаль цінностей на користь гетерономності та випадковості. Як комерційний заклад галерея виражає прихід нового періоду – ери пост-матеріальних цінностей, коли виставка і показ предметів, що не приносять користь, складає особливого роду *культуру дозвілля*. Задачі галереї не зводяться виключно до колекціонування та продажу мистецьких творів із врахуванням потреб арт-ринку: галерея здійснює також чисто духовну діяльність із впливу на середовище, тобто постає освітнім осередком.

Таким чином можемо підсумувати, що термін «галерея» означає: 1) приміщення для розташування мистецької колекції або тимчасової виставки, 2) власне колекцію творів образотворчого мистецтва, 3) безприбуткову культурно-освітню установу, 4) офіційно зареєстровану юридичну особу (підприємство, яке здійснює комерційну діяльність), в тому числі з правами продажу художніх творів, яка проводить свою діяльність публічно шляхом організації виставок та здійснення мистецьких проєктів.

Перші комерційні галереї почали виникати в Україні тільки з початком кооперативного руху, і першою з них стала кооперативна галерея «Триптих» на Андріївському узвозі в Києві, заснована групою художників декоративно-прикладного мистецтва 1988 року. Завдяки непересічним талантам засновників, їх високій творчій активності, галерея швидко завоювала високий авторитет серед митців і любителів мистецтва. Галерея орієнтується виключно на сучасний творчий процес, професіоналізм і напруженість роботи колективу вражає: впродовж всього часу свого існування вони проводять виставки кожні два тижні. Серед експонентів кращі українські митці, відомі не тільки на Батьківщині, а й за кордоном. Галерея, змінивши місце перебування та переживши певні структурні зміни, продовжує працювати і сьогодні.

Переходячи до *другого завдання нашого дослідження*, слід відзначити, що функції галереї визначаються соціокультурним середовищем, серед них: *колекціонерські, комерційні, гедоністичні, комунікативні, інформаційні, виховні*. Галерея утворює навколо себе своєрідний «контур культури», де пов'язані усі ланки: художник, суспільний контекст, середовище цінителів мистецтва, колекціонери, критики, реклама та меценати (спонсори). Комерційний характер основного призначення галереї не виключає її значного освітнього потенціалу, який полягає у тому, що галерея через критиків, журнали, салони та любителів впливає на

суспільну думку і помножує вартість твору на брендинг – поширення інформації про нього та створення певного іміджу твору у комунікативному суспільному дискурсі.

Функції галереї утворюють своєрідну систему концентричних кіл, здійснюючись комунікацію від митця до мікросередовища – через експонування оригінального твору – і від мікросередовища до більш широкого контексту – через копіювання оригінального художнього тексту. Суспільний резонанс, який отримує митець після експонування твору, відбувається не одразу, а приблизно через кілька років. Наявність таких ланцюгових реакцій визначає взаємозв'язок галереї із умонастроями у суспільстві, її здатність через посередників впливати на суспільство, виховувати його, ініціювати репродукцію творів у масах і водночас забезпечувати митцеві захист від прямих (подекуди шкідливих) соціальних впливів.

Галереї здійснюють свої культурницькі функції розповсюдження і розподілу мистецьких цінностей головним чином шляхом організації публічних виставок. Художня виставка являє собою тимчасовий (на відміну від більш-менш постійної музейної експозиції) публічний показ художніх творів. Виставки класифікуються за охопленням території експонованих робіт: міжнародні (експонентами виступають представники кількох держав), всеукраїнські, міські, обласні, місцеві. Також їх можна розрізняти за місцем дії (стаціонарні, пересувні), за часом дії (періодичні – бієнале, трієнале, щорічні – «весняні», «осінні»), за складом учасників (твори професійних художників, дипломників вищих художніх навчальних закладів, художників-ветеранів, жіночі тощо), за кількістю учасників (групові, персональні). Виставки організуються також за окремими видами мистецтв (живопис, скульптура, графіка, декоративно-прикладне мистецтво), за жанрами (історичний, побутовий, портретний, пейзажний живопис), за техніками (олійний живопис, графіка, акварель, офорт, скульптура) тощо. Виставки, які об'єднують твори, виконані в різних техніках та жанрах, певної тематики, називають тематичними. Виставки бувають ретроспективні і сучасного мистецтва.

Виставки завжди виконували визначну роль у розвитку культури, популяризації нових, прогресивних напрямків та рухів мистецтва. Слід віддати належне українським галереям, які в більшості своїй тяжіють саме до публічних форм діяльності, тим важливішою для нас є їх культурологічна функція. Так, галерея «Квітень В» в Миколаєві (керівник В. Булавицька) проводить Міжнародний живописний пленер «Пам'яті В. В. Верещагіна» (видатний художник народився в Миколаєві, його ім'я носить обласний художній музей) спільно з Миколаївською організацією Національної спілки художників України при фінансовій підтримці Миколаївського глиноземного заводу і Об'єднання «Заря – Машпроект». В роботі пленеру беруть участь художники з Москви і Санкт-Петербургу, Харкова, Вінниці, Миколаєва а також гості з Болгарії і Польщі. Одеська галерея «Белая луна» (керівник Т. Басанець) надає своє приміщення для

проведення виставок художникам з Росії і Молдови, Італії і Німеччини, Литви. Вона ж успішно виступила в Генті (Бельгія) на фестивалі «LINEART» як визнаний член міжнародної галерейної спільноти. Вже згадувана Саша Прахова організувала в галереї «Університет» творчі проекти «Familia» (творчість мистецьких династій) та «Колекція» (виставки приватних зібрань). Харківська муніципальна галерея проводить міжнародні триєнале графіки «4-й блок», виставляє художників з Німеччини, Польщі, бере участь в міжнародних художніх фестивалях, започаткувала електронний журнал.

1995 року була створена Асоціація артгалерей України. З року в рік розширюється її діяльність. Вона виступила засновником спеціалізованого друкованого органу – журналу «Галерея». Асоціація щороку проводила київські художні ярмарки (1991–1994), які згодом перетворились на міжнародні арт-фестивали, де виставляють свої твори десятки галерей України і близького зарубіжжя. Традиційним місцем їх проведення впродовж багатьох років був Український дім в Києві. Восени 2006 року учасниками арт-фестивалю стали 19 приватних колекціонерів, 65 художників і 14 галерей (в тому числі дві зарубіжні). До кожного ярмарку видавався солідний каталог, за допомогою якого можна підтримувати контакти з учасниками. Загальна кількість такого роду ярмарків в світі сягає десятка щомісяця.

2003 року Асоціація заснувала Артшколу для галеристів: своєрідні спеціалізовані курси підвищення кваліфікації. До програми входять артменеджмент для керівників та персоналу галерей, експертиза сучасного мистецтва, проектний менеджмент, кураторство сучасного мистецтва, ціноутворення, фонди і програми підтримки проектів, галерей тощо. До викладання та тренінгу залучаються провідні критики і мистецтвознавці України, керівники провідних галерей, фондів, зарубіжних культурних інституцій, які працюють в Україні, тренери міжнародних консалтингових фірм, що працюють в Україні за програмами бізнес-тренінгу, лектори зарубіжних артшкіл, керівники зарубіжних артгалерей, викладачі Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури, керівники державних організацій України: податкової інспекції, служба контролю за переміщенням культурних цінностей через державний кордон України (до моменту її ліквідації), Міністерство культури України тощо.

Асоціація започаткувала і систематично проводить рейтинги художників сучасного та декоративно-прикладного мистецтва, живописців, скульпторів, графіків, критиків, кураторів, галерей, спонсорів, виставок і проектів, засобів масової інформації, мистецьких телепрограм, міжнародних проектів тощо. Втім діяльність Асоціації має переважно комерційну орієнтацію.

Таким чином сучасна галерейна діяльність є надзвичайно розгалуженим важливим різновидом публічної культурної та мистецької діяльності. В силу специфіки своєї роботи галерист виконує переважно творчі функції: дослідника, куратора, проект-менеджера, експерта,

експозиціонера, промоутера та адміністратора водночас. І від того, наскільки успішно він справляється з усіма переліченими функціями залежить ефективність його роботи як продавця художніх творів. Галерейна діяльність – це своєрідний гібрид популяризації візуальної художньої культури і підприємництва.

У статті здійснено освітній аналіз феномену художньої галереї з точки зору соціодинамічної концепції «мозаїчної культури» А. Моля. Методологія роботи являє собою синтез інформаційних, соціологічних, культурологічних та педагогічних підходів. Автор розкриває виховні функції галереї через комунікативні та семіотичні аспекти її діяльності в умовах культурних циклів. Галерея постає як частина трансляції смислів культури через засоби масової інформації. Основні елементи її культурного циклу: митець, салон, мікросередовище та макросередовище.

Художня галерея на сьогодні – актуальний феномен сучасного мистецтва і чинник розвитку усього культурного життя країни чи регіону, який визначає процеси формування культурної ідентичності спільноти через світ естетичного, репрезентований у контексті специфічного комунікативного локусу. Тому художня галерея є не лише мистецьким центром, але і осередком міжкультурної комунікації, демонструючи поліваріативність функціональних завдань у суспільстві.

Освіта як трансляційний елемент культури є способом здійснення соціальних комунікацій і важливим чинником динаміки культури. Розвиток культури, зміна її форм і передача смислів здійснюється через систему освіти, осередками якої у суспільстві постмодерну є не тільки власне навчальні заклади усіх рівнів, але й арт-майданчики, салони, галереї.

Діяльність галереї як частини динаміки культури підкреслює її глибинний освітній смисл. Митець, який залежить від культури епохи і конкретного соціокультурного простору на основі контракту встановлює діалог з галереєю. Остання виводить його твори на мікросередовище – любителів, критиків та богеми. Далі через критиків у дію вступають ЗМІ, які створюють митцеві міф, що допомагає вивести копії його творів на рівень макросередовища. Особливу роль тут відіграє комунікативний дискурс салону, розмови у якому виховують критиків через цінителів і навпаки, впливаючи як на публіку, так і на самого митця.

З точки зору освіти велике значення мають *семіотичні та комунікативні аспекти* діяльності галерей, вписані у контур «мозаїчної культури», що передбачає розрізнене хаотичне сприйняття культурних артефактів у якості повідомлень, якими пронизується усе соціальне середовище. Галерея у такому розумінні є *феноменом неklasичної картини світу*, що спростовує традиційну вертикаль цінностей на користь гетерономності та випадковості. Як комерційний заклад галерея виражає прихід нового періоду – ери пост-матеріальних цінностей, коли виставка і показ предметів, що не приносять користь, складає особливого роду

культуру дозвілля. Задачі галереї не зводяться виключно до колекціонування та продажу мистецьких творів із врахуванням потреб арт-ринку: галерея здійснює також чисто духовну діяльність із впливу на середовище, тобто постає освітнім осередком.

Функції галереї визначаються соціокультурним середовищем, серед них: *колекціонерські, комерційні, гедоністичні, комунікативні, інформаційні, виховні*. Галерея утворює навколо себе своєрідний «контур культури», де пов'язані усі ланки: художник, суспільний контекст, середовище цінителів мистецтва, колекціонери, критики, реклама та меценати (спонсори). Комерційний характер основного призначення галереї не виключає її значного освітнього потенціалу, який полягає у тому, що галерея через критиків, журнали, салони та любителів впливає на суспільну думку і помножує вартість твору на брендинг – поширення інформації про нього та створення певного іміджу твору у комунікативному суспільному дискурсі. Функції галереї утворюють своєрідну систему концентричних кіл, здійснюючись комунікацію від митця до мікросередовища – через експонування оригінального твору – і від мікросередовища до більш широкого контексту – через копіювання оригінального художнього тексту. Суспільний резонанс, який отримує митець після експонування твору, відбувається не одразу, а приблизно через кілька років. Наявність таких ланцюгових реакцій визначає взаємозв'язок галереї із умонастроями у суспільстві, її здатність через посередників впливати на суспільство, виховувати його, ініціювати репродукцію творів у масах і водночас забезпечувати митцеві захист від прямих (подекуди шкідливих) соціальних впливів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Суворов Н. Н. Галерейное дело. Искусство в пространстве галереи / Н. Н. Суворов. – СПб. : СПбГУ, 2006. – 199 с.
2. Барабанов Д. Феномен московских галерей. Из опыта галерей М. Гельмана и XL галереи [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : www.guelman.ru. – Вид з екрану.
3. Ванслова Е. Г. Динамика социальных функций советского музея (по материалам экспертного опроса) / Е. Г. Ванслова // Вопросы теории и методики: Музееведение : сб. науч. тр. – М., 1987; Велика Л. П. Музейне експозиційне мистецтво / Л. П. Велика. – Х. : ХДАК, 2000. – 160 с., іл. та ін.
4. Art Glossary of Terms. The Art History Archive [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.arthistoryarchive.com/arthistory/glossary/Art-Glossary-Terms-GA-GZ.html>. – Вид з екрану.
5. Моль А. Социодинамика культуры / Абраям Моль ; предисл. Б. В. Бирюкова ; [пер. с фр.]. – изд. 3-е. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 416 с.

УДК 378.937

Віктор Мозговий

ФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ ЦІЛІСНОГО ОПЕРАЦІЙНОГО КОМПЛЕКСУ РЕЖИСУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

У статті обґрунтовано функціональну сутність цілісного операційного комплексу режисури педагогічної дії. На основі освітньо-педагогічного прогнозу проведено аналіз основних компонентів цілісного операційного комплексу методики підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії. Акцентовано увагу на змістовому та функціональному блоках цілісного операційного комплексу як висхідних позиціях формування узагальненої орієнтації режисерсько-педагогічних дій майбутніх учителів.

Ключові слова: *режисура педагогічної дії, цілісний операційний комплекс, підготовка майбутніх учителів.*

Поширення передових педагогічних ідей у сучасному освітньому середовищі потребує у першу чергу реального осмислення педагогічною спільнотою функціональної значимості запропонованої інновації. Результативність такого осмислення суттєво залежить від доступного теоретичного обґрунтування висхідних положень висуненої педагогічної ідеї. Розробляючи проблему підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії нами було запропонована ідея розв'язання досліджуваного процесу за допомогою певного операційного комплексу. У контексті розробки методики підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії вказана інновація набула визначення – цілісний операційний комплекс режисури педагогічної дії.

Режисура педагогічної дії як феномен сучасної педагогічної освіти перебуває на стадії теоретичного обґрунтування та практичної перевірки. Теоретико-методичну базу дослідження становлять роботи вітчизняних і зарубіжних науковців, що досліджують проблему синтезу театрального і педагогічного мистецтва. Так театральнo-педагогічній практиці підготовки майбутніх учителів присвячено роботи В. Ц. Абрамяна, В. М. Букатова, О. С. Булатової, Л. Г. Дубини, О. П. Єршової, І. А. Зязюна, О. М. Князева, Л. І. Лимаренко, С. О. Швидкої та ін.

Однак підготовка майбутніх учителів до режисури педагогічної дії у контексті цілісного операційного комплексу до сьогодні в педагогічній практиці не розглядалась.

Метою статті є обґрунтування функціональної сутності цілісного

операційного комплексу режисури педагогічної дії у контексті професійної підготовки майбутніх учителів.

Вивчаючи функціональні особливості режисури педагогічної дії, ми переконались у доцільності розробки відповідного цілісного операційного комплексу, опанування яким сприятиме налагодженню майбутніми учителями педагогічної взаємодії у реалізації завдань навчально-виховного процесу. Процес розробки такого комплексу передбачав вирішення двох основних завдань, а саме: а) визначення компонентів цілісного операційного комплексу; б) встановлення результативності визначених компонентів у вирішенні педагогічних задач реального навчально-виховного процесу. Для реалізації визначених завдань нами було застосовано освітньо-педагогічний прогноз за багатоаспектним характером відображення об'єкта. За визначенням Ю. П. Сурміна, вказаний тип прогнозу «...відображає кілька аспектів, сторін прогнозу» [1, с. 152].

Для більш результативної реалізації процесу прогнозування досліджуваного явища нами було розроблено змістово-функціональну структуру цілісного операційного комплексу підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, зображену на рис. 1. Відповідно до розробленої структури прогнозуванню підлягали змістовий і функціональний блоки.

Теоретично обґрунтовуючи структурні компоненти досліджуваного явища, ми визначили їх змістове наповнення, яке в подальших наукових пошуках отримало практичну означеність компонентів цілісного операційного комплексу режисури педагогічної дії. Відтак, змістовий блок досліджуваного нами цілісного операційного комплексу становлять: засоби, способи, методи та форми режисури педагогічної дії. Визначивши першим компонентом змістового блоку цілісного операційного комплексу засоби режисури педагогічної дії, ми зорієтували основний акцент у процесах викладання й учіння на формування знань про прикладну основу досліджуваного явища.

Запропоновані засоби режисури педагогічної дії, до яких належать педагогічно доцільний вчинок, педагогічне спілкування, педагогічний простір, навчальний елемент, темпоритм педагогічної дії, у контексті практичної діяльності майбутніх учителів прогнозуються нами як динамічні елементи цілісного операційного комплексу. Використання їх у практиці режисури педагогічної дії залежатиме від авторського бачення та задуму майбутніх учителів. Осмислення функціональних можливостей засобів режисури педагогічної дії суттєво збагатить практичний і методичний досвід майбутніх учителів у різних професійних аспектах.

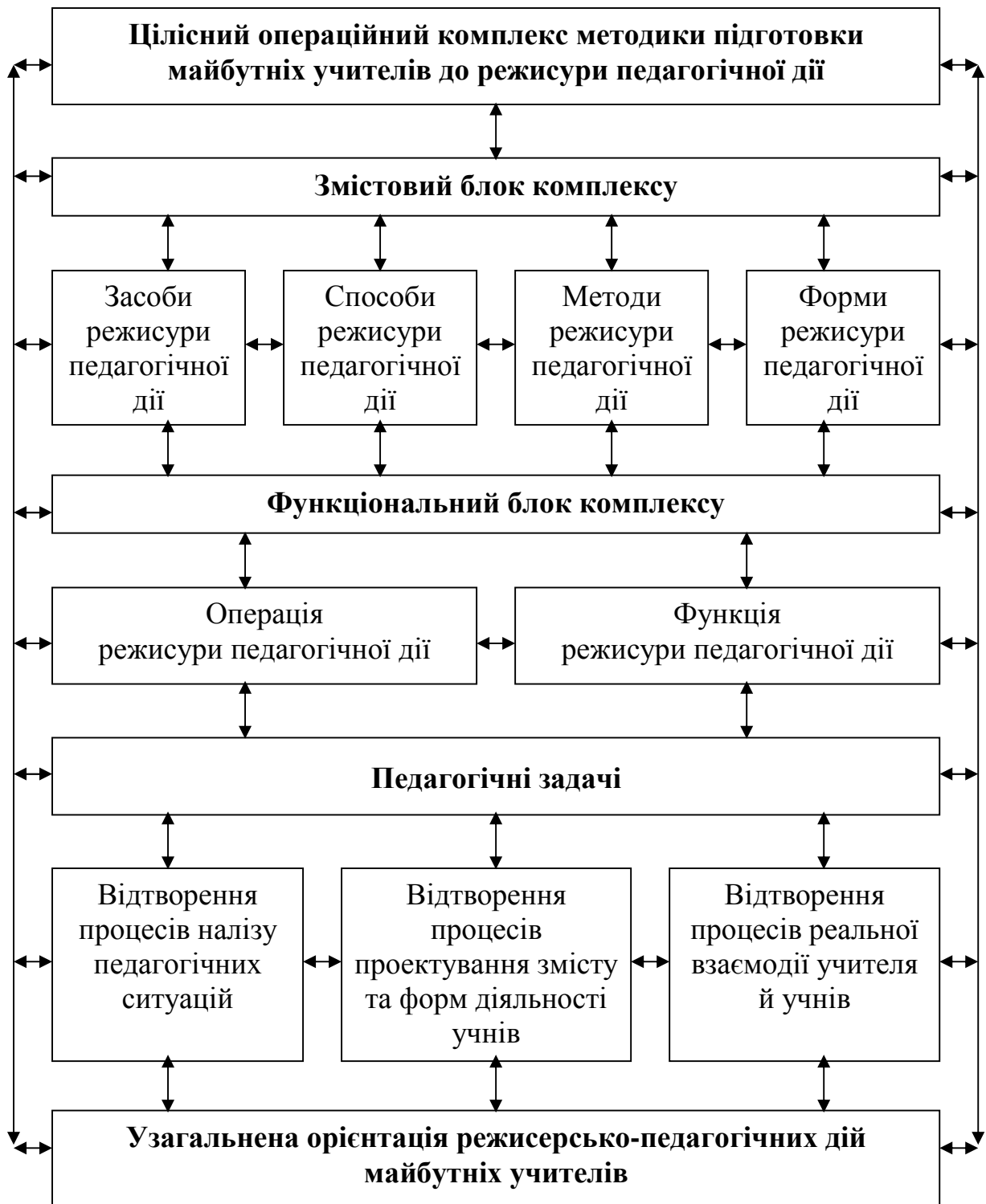


Рис. 1 Змістово-функціональна структура цілісного операційного комплексу методики підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії

Не менш цікавою є функція, передбачена в способах режисури педагогічної дії. У контексті методики підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії вони мають подвійну ознаку: перша є компонентом цілісного операційного комплексу; друга є характерними

способами оволодіння цілісним операційним комплексом. Враховуючи заявлену функціональність, звертаємо увагу саме на другу ознаку. Характерність реалізації способів режисури педагогічної дії у контексті оволодіння майбутніми вчителями цілісним операційним комплексом висуває перед викладачем певні творчі завдання. Від уміння побудови та вирішення цих завдань за допомогою педагогічного артистизму, педагогічної імпровізації і педагогічної інтриги залежатиме ефективність як процесу викладання, так і в подальшому процесу учіння.

Тотожна ситуація стосується методів і форм режисури педагогічної дії. Використання як навчального і методичного матеріалів педагогічної композиції, педагогічної драматизації і педагогічної гри за нашими прогнозами суттєво наблизить майбутніх учителів до розуміння функціональних можливостей запропонованих методів режисури педагогічної дії у реальних педагогічних умовах. Щодо функціональних можливостей форм режисури педагогічної дії зазначимо, що саме їх використання прогнозовано урізноманітнить звичні для системи вищої освіти методичні підходи до проведення практичних і семінарських занять. Професійна діяльність майбутнього учителя усіляко повинна бути орієнтована на реальні умови роботи – у формі уроку, виховного чи позакласного заходу. За рахунок форм режисури педагогічної дії, до яких належать педагогічний етюд, педагогічна ситуація та урок у соціо-ігровому стилі, ми сподіваємося вводити майбутніх учителів як у часові рамки, так і в відповідні функціональні етапи уроку, виховного, позакласного заходів.

Наведена послідовність компонентів змістового блоку операційного комплексу методики підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії не є ситуативним рішенням. Вона відображає певну логіку функціональності цілісного операційного комплексу, що базується на дидактичному принципі «Від загального до конкретного».

Продовжуючи реалізацію освітньо-педагогічного прогнозу перейдемо до розгляду функціонального блоку цілісного операційного комплексу підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії. До функціонального блоку комплексу належать операція, функція режисури педагогічної дії та відповідні педагогічні задачі, що можуть бути вирішені за їх допомогою. Щодо функціональної сутності операції і функції режисури педагогічної дії зазначимо, що розгляд цілісного операційного комплексу підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії неможливий без аналізу їх методичної значущості.

У контексті методичної значущості операція і функція режисури педагогічної дії є основоположними елементами реалізації цілісного операційного комплексу. Завдяки їх дієвості та практичній функціональності можлива вибудова та режисура педагогічної дії з урахуванням усіх потенційних можливостей компонентів змістового блоку. Наявність навичок і розвиненість умінь у майбутніх учителів використовувати на

практиці вищевказані елементи режисури педагогічної суттєво підвищать рівень їх педагогічної майстерності.

Поряд із цим слід також звернути увагу ще на одну функціонально-значущу особливість операції і функції режисури педагогічної дії, а саме: практичну підпорядкованість педагогічним задачам. Розгляд педагогічних задач у контексті цілісного операційного комплексу є однією з умов методики, що передбачає у перспективі формування узагальненої орієнтації майбутніх учителів у режисерсько-педагогічних діях.

Розпочнемо аналіз із відтворення процесів аналізу педагогічних ситуацій майбутніми вчителями на основі навчально-педагогічних задач. Сутність проектування педагогічних ситуацій полягає у побудові викладачем уявних ситуацій, які у контексті практичної підготовки майбутніх учителів сприятимуть випрацюваною ними найбільш доцільної поведінки, певних управлінських рішень, вибору та реалізації педагогічних вчинків у реальних умовах навчально-виховного процесу. Маючи значні напрацювання у цьому напрямі, педагогічна наука тривалий час невпевнено використовувала термін «режисура». Хоча слід наголосити саме на тому, що завдяки уявній побудові (режисурі) дій учнів, учителя, адміністрації школи, представників батьківської громади як у часи радянської педагогіки, так і в сучасній практиці здійснюється процес аналізу педагогічних ситуацій.

Наведені факти щодо значущості умінь і навичок майбутніх учителів аналізувати педагогічні ситуації підтверджують доцільність використання у педагогічній практиці операції та функції режисури педагогічної дії. Саме завдяки цим функціональним елементам цілісного операційного комплексу підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії у контексті нашого дослідження процесу викладання й учіння отримали обґрунтований інструментарій для вирішення відповідних практичних завдань. Таким чином, можемо зробити висновок, що побудова (викладачем) і вирішення (студентами – майбутніми вчителями) педагогічних ситуацій будуть мати більшу варіативність за умови свідомого використання у вказаних процесах елементів режисури педагогічної дії.

Не менш значущою є функціональність режисури педагогічної дії у контексті відтворення майбутніми вчителями процесів проектування змісту та форм діяльності учнів. Враховуючи особливості навчально-виховного процесу, майбутні учителі повинні бути готові вирішувати конкретні педагогічні задачі предметно-практичного характеру. Саме у межах уроку, виховного чи позакласного заходу виникають такі завдання. До того ж слід зазначити, що для вчителя – це основні форми роботи, а відтак, уміння та навички, пов'язані з вирішенням предметно-практичних задач формуватимуть авторську педагогічну систему, яка в подальшому може стати проявом педагогічної майстерності.

Слід зазначити, що розпочинаючи роботу над дослідженням

проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, одне з першочергових завдань було сформовано саме із запитів практики щодо вирішення задач предметно-практичного характеру. Функціональність операції та функції режисури педагогічної дії у взаємозв'язку з відповідними компонентами досліджуваного явища створює належні умови та відкриває нові можливості для майбутніх учителів у предметно-практичній дії. Існування у педагогічній теорії та практиці таких понять, як «режисура уроку», «сценарій уроку», «драматургія уроку» підтверджують доцільність розробки проблеми підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, формуючи у подальшому відповідну наукову площину для практичної реалізації отриманих напрацювань. Розвиток умінь майбутніми вчителями у процесі професійної підготовки вирішувати педагогічні задачі предметно-практичного характеру спонукатиме до більш швидкої їх адаптації до реальних педагогічних умов. А здатність уміло проектувати, режисувати власні педагогічні дії перетворить навчальне заняття, виховний чи позакласний захід на дієву форму педагогічної взаємодії, у якій визначенні завдання реалізовуватимуться спільно з учнями.

Отже, передбачаючи перспективність використання елементів режисури педагогічної дії у вирішенні педагогічних задач предметно-практичного характеру можемо з упевненістю стверджувати про доцільність введення відповідних практичних завдань у практику підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

Щодо педагогічних задач орієнтованих на відтворення процесів реальної взаємодії учителя та учнів зазначимо, що вказаний напрям має значний об'єм напрацювань як вітчизняних так і зарубіжних науковців. Проте слід звернути увагу на обмеженість матеріалів, що стосуються сформованості у майбутніх учителів умінь і навичок реалізації педагогічних ініціатив як засобу налагодження взаємодії учителя і учнів. У контексті нашого дослідження визначений аспект пропонуємо розглянути з позиції функціонального блоку цілісного операційного комплексу методики підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії.

Взаємозв'язок режисури педагогічної дії і педагогічної ініціативи очевидний. У кожного із зазначених феноменів спільна природа зародження – творчий імпульс (інсайт) особистості. До того ж слід звернути увагу на той факт, що такий імпульс може виникати не тільки в учителя як у генератора основних ідей і підходів до процесу навчання. Такий імпульс може виникати і в учнів. Однак з цієї позиції він може бути реалізований тільки за умови їх взаємодії з учителем. Для сталого розвитку такої взаємодії потрібні відповідні засоби, способи, методи та форми, за допомогою яких учитель і учень переконуються у значущості один для одного реалізованих дій.

Формування у майбутніх учителів умінь і навичок вирішувати

педагогічні задачі на основі налагодження взаємодії учителя й учнів буде мати значно більшу результативність за умови використання елементів режисури педагогічної дії. У свою чергу, режисура педагогічної дії без усвідомлених майбутніми вчителями полікомпонентності ситуацій педагогічних ініціатив буде реалізовуватись однобічно – без взаємодії з учнями.

Отже, проведений прогноз функціональності цілісного операційного комплексу методики підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії надав можливість обґрунтувати результативність методичних і практичних позицій досліджуваного явища у контексті професійної підготовки педагогічних кадрів. Спрямованість цілісного операційного комплексу на формування узагальненої орієнтації режисерсько-педагогічних дій у майбутніх учителів дозволила визначити послідовність реалізації етапів методики: 1) опанування компонентами режисури педагогічної дії; 2) оволодіння навичками операції режисури педагогічної дії та розвиток умінь реалізовувати функцію режисури педагогічної дії.

Перспективи подальших наукових досліджень ми пов'язуємо з розробкою відповідних критеріально-оцінних показників оволодіння майбутніми вчителями цілісним операційним комплексом режисури педагогічної дії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підручник для науковця / Юрій Петрович Сурмін. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент – освіти в Україні», 2006. – 302 с.

Ольга Музика

РОЛЬ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОГО ФАКТОРУ В АКТИВІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена актуальній проблемі мистецько-педагогічної освіти: ролі емоційно-вольового фактору в активізації художньо-творчої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Наголошується на необхідності впровадження у навчально-виховний процес визначених психолого-педагогічних умов, які сприятимуть реалізації поставлених завдань, розкриттю творчого потенціалу студентів, саморозвитку і самовдосконаленню.

Ключові слова: емоційно-вольовий фактор, художньо-творча діяльність, психолого-педагогічні умови, майбутні вчителі образотворчого мистецтва.

В період бурхливого науково-технічного прогресу, суцільної комп'ютеризації, швидкого росту наукових знань та їх широкого застосування в освіті та науці, в часи кризової соціально-економічної нестабільності у суспільстві при значних стресових, емоційних навантаженнях особливо гостро постає проблема сформованості емоційно-вольової сфери кожної особистості, а особливо, майбутнього педагога.

Досить актуальним це питання постає у зв'язку із підготовкою фахівців у сфері образотворчого мистецтва. Адже емоційно-вольова сфера особистості, її творчі здібності мають тісні зв'язки, характеризуються певною взаємозумовленістю. Емоції можуть позитивно впливати на розкриття творчого потенціалу, формування стійкої мотивації до саморозвитку і самовдосконалення.

У науковій літературі питанням взаємозв'язку процесу творчості, розвитку творчих здібностей особистості з її емоційно-вольовою сферою, цілеспрямованістю, працелюбністю присвячено багато досліджень. На значущість емоційного переживання художника у творчому процесі вказують Є. Ільїн, Н. Киященко, В. Кузін, О. Лук, Я. Пономарьов та ін.

Важливість «емоційного фактору» в розвитку творчих здібностей підкреслюють у своїх працях Л. Виготський, Л. Єрмолаєва-Томіна та ін.

Відомі вчені-педагоги в галузі мистецької освіти (Є. Антонович, І. Зязюн, М. Лещенко, Л. Масол, А. Мелик-Пашаєв, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Б. Неменський, Є. Шорохов та ін.) вважають, що розвиток емоційного відношення до прекрасного є необхідною умовою успішної творчої діяльності, а її ефективність залежить від наявності в

особистості відповідних вольових якостей.

Метою статті є висвітлення ролі емоційно-вольової сфери в активізації художньо-творчої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, визначення психолого-педагогічних умов, які сприятимуть реалізації поставлених завдань, розкриттю творчого потенціалу студентів, саморозвитку і самовдосконаленню.

Емоції у художньо-виховному процесі відіграють велику роль, адже під час пізнання навколишнього світу не тільки включаються мисленнєві процеси, а й почуття, емоції, завдяки яким розкривається їх суб'єктивне ставлення як до соціокультурної реальності, так і до себе. Сучасні науковці розглядають поняття «емоції» як збудження, хвилювання, як цілісний психічний процес з акцентом на виявленні особистісного ставлення до дійсності.

Емоції – невід'ємний компонент життєдіяльності обдарованої, творчої особистості. Емоційно багата особистість працює швидко, захоплено та експресивно, що позначається на продуктивності.

Як вважав О. Роден, перш, ніж копія того, що бачить художник, пройде через його руку, вона повинна пройти через його серце.

На значимість емоційного переживання художника в процесі творчого акту вказує В. Кузін, визначаючи три найбільш суттєві компоненти його емоційного стану під час створення художнього твору: а) емоційне переживання від об'єкту зображення; б) емоційне переживання від самого процесу зображення; в) загальний емоційний стан художника, який виявляється в легкості емоційного збудження, в силі і глибині вияву емоційного збудження [4, с. 218]. Зазначимо також, що емоційність і вольові якості вчений відносить до основних художніх здібностей, поряд з творчою уявою, мисленням, якостями зорової пам'яті [4].

Емоційне відношення і естетичні почуття художника до того, що він зображує, сприяє створенню яскравих, незвичайних образів і оригінальних композицій. Естетичні почуття виникають і в процесі сприйняття, і в процесі створення художнього твору. Результат творчості художника завжди є відображенням естетичного почуття і емоційного ставлення автора до світу і до того, що в ньому відбувається.

Естетичні почуття – це сфера найвищих людських почуттів, які активно впливають на духовне життя особистості, спонукають її до творчості, до діяльності за законами краси. Кожна фаза творчого процесу вимагає розвитку визначеного почуття і відношення до світу, до людей, до самого себе.

У процесі педагогічної й художньої творчості динамічне, експресивне сприймання навколишнього світу грає важливу роль. Експресивність – це сила вияву почуттів і переживань, потреба в активній діяльності, бажання і вміння виразити власні емоції.

На думку Л. Виготського, художні емоції – це узагальнений

систематичний досвід відношення людини до дійсності. І якщо звичайні емоції бувають позитивними і негативними, то художні емоції є тільки позитивними, вони збагачують якість естетичного сприйняття, образного мислення, потреб, смаку, ідеалів, умінь і навичок у творчій діяльності.

Художня емоційність характеризує особистісний зміст, якість і динаміку емоцій і почуттів особистості. До них відносять: вразливість, чутливість, імпульсивність. Ці якості характеризують її ставлення до явищ і подій оточуючого світу, невід'ємно пов'язані з особистісними і естетичними особливостями: світоглядом, переконаннями, ціннісними орієнтаціями, спрямованістю. В індивідуальному плані емоції характеризуються силою, тривалістю і лабільністю в різних формах протікання: настрою, відношеннях, реакціях на ситуацію [2, с. 106]. До емоційних почуттів відносять здивування, впевненість, сумніви.

У психологічних дослідженнях (Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін.) доведено, що позитивні емоції скорочують час, необхідний для розвитку художньо-творчих здібностей особистості, вмінь, навичок.

Важливою, на наш погляд, є думка Л. Єрмолаєвої-Томіної, яка переконана, що в основі творчості лежить потреба у переживанні позитивних емоцій [2, с. 106].

У свою чергу, Я. Пономарьов вважає, що емоційність разом з такими психічними процесами, як пам'ять, фантазія, мислення, лежать в основі творчої діяльності [7].

Художньо-творча діяльність – одна із найважливіших форм естетичного освоєння навколишнього світу, яка, на думку Л. Виготського, має найбільш придатні умови для творчої природи особистості й розвитку її творчих здібностей. У процесі художньої творчості творець виражає свої думки і почуття, прагнення до прекрасного, своє відношення до того, що відбувається у суспільстві, чим воно живе і дихає. Вчений відзначає, що у процесі художньої діяльності успішно розвиваються: спостережливість, внутрішнє бачення, образність і емоційність, конкретність мислення і уяви, здібність до синтезу [1].

Відтак, аналіз наукових джерел переконливо доводить, що художньо-творча діяльність має тісний зв'язок із емоційною сферою творця.

Творча художня діяльність, як і будь-яка інша, вимагає прийняття вольових рішень, необхідних для досягнення поставленої мети. Тому вольові властивості необхідні художнику для створення будь-якого художнього твору, вони містять у собі велику ефективну силу творчості.

У психології під волею розуміють свідоме регулювання своїх дій і вчинків, які виявляються у вмінні переборювати різні труднощі задля досягнення поставленої мети. Відтак, ефективність творчої діяльності залежить від наявності таких вольових якостей, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, витримка і т.п. «Прояв вольових зусиль пов'язаний із світоглядом художника, з його моральним обличчям,

зі спрямуванням особистості. Таким чином, воля постає великою силою в активізації творчості, в досягненні високих результатів, у формуванні художника як особистості» [10, с. 88].

Отже, воля необхідна студенту на всіх етапах роботи: усвідомлення мети, прийняття рішення, вибору способів і матеріалів для малювання. Вона регулює свідому активність, цілеспрямованість, планомірність у вдосконаленні творчих здібностей [8, с. 65].

Без вияву складних вольових дій неможливе включення у творчу діяльність, а отже, неможливий процес самореалізації особистості. Адже тільки кінцевий результат дій свідчить про вольові якості, силу волі. Виховання і розвиток вольових якостей студентів у процесі фахової підготовки невіддільне від виховання і розвитку естетичних почуттів і свідомості особистості.

На думку Л. Єрмолаєвої-Томіної, вольова саморегуляція пов'язана з розвитком особливих здібностей до переборення внутрішніх і зовнішніх перешкод і пошуку способів для їх формування. При цьому, як вважає дослідниця, у всіх випадках головним об'єктами вольової регуляції є дії, їх стимуляція, зупинка чи переорієнтація [2, с. 127].

До структури вольової саморегуляції включають такі компоненти: 1) наявність усвідомленої мети; 2) регуляція руху, дій і діяльності для досягнення її результату; 3) знаходження способів переборення зовнішніх і внутрішніх перешкод, які заважають здійсненню поставленої мети [2, с. 128].

Розробка і виконання творчих завдань, як самостійних, так і аудиторних, пов'язане з такою якістю творчої особистості як працелюбність, що виявляється у позитивному ставленні до творчого процесу. Позитивне ставлення до творчого процесу виникає тоді, коли особистість задоволена результатом творчої діяльності. А це можливо, коли вона володіє певними теоретичними знаннями та відповідними вміннями і навичками, може оперувати ними. Тобто розвиток знань, вмінь і навичок знаходиться на рівні, коли особистість може оперувати ними підсвідомо, не замислюючись, або свідомо трансформувати отриману інформацію згідно своїх задумів, що є дуже важливим у процесі художньої творчості.

У результаті аналізу психолого-педагогічних досліджень з питань емоційно-вольової сфери особистості ми можемо переконатися у її значимості для активної творчої діяльності, а, отже, процесу розвитку творчих здібностей. Адже без докладання вольових зусиль не можливо досягнути успіхів у будь-якій діяльності, особливо у творчій.

Важливою для нашого дослідження є думка Л. Єрмолаєвої-Томіної, яка переконана, що для активізації творчої діяльності, перш за все, необхідно розвивати оптимізм, який базується на вірі в силу і можливості людського розуму. Також вона наголошує на значимості розвитку емпатичного почуття, яке полягає в особливому сприйнятті, умінні входити в стан іншої людини чи об'єкта [2, с. 118–119].

Найскладнішим, найзагадковішим утворенням людської психіки вважає емпатію й О. Рудницька, пов'язуючи її з такими властивостями, як чутливість, готовність вслуховуватися, вживатися, толерантно ставитися до іншого Я, відчувати іншого суб'єкта, таким, яким він є, ставити себе на його місце. У свою чергу, входження в особистісний світ іншого, передбачає потребу відкритості власного внутрішнього світу, особистісного, довірливого спілкування, відмови від готових упереджених оцінок [9, с. 66].

За даними Є. Басіна (1996), творчі особистості володіють ознаками високої емпатійності: вони часто ідентифікують себе з іншими і легко змінюють ролі. Він вважає, що емпатія покликана витирати межі між «Я» творчого суб'єкту і зовнішнім «Я» об'єкту творчості.

Отже, студенти, опираючись на інтуїцію, почуття і емоції, повинні вміти визначати особливості задуму мистецького твору, його головну ідею. Тому всі відомі художники-педагоги – І. Крамської, І. Рєпін, В. Стасов, П. Чистяков та інші, приділяли особливу увагу розвитку естетичних почуттів своїх учнів, вчили бачити прекрасне у всьому, що нас оточує, і донести його до глядача у своїх творах.

Більшість дослідників творчого процесу наголошують на значенні стану натхнення для творчих особистостей. Натхнення – це творчий підйом, приплив творчих сил, стан напруги, творчого хвилювання. Воно характеризується підвищеною загальною активністю людини, усвідомленням легкості творчості, переживанням «одержимості», емоційного підйому. Натхнення сприяє творчій уяві, фантазії, тому що у свідомості легко виникають чисельні яскраві образи, думки, асоціації [3, с. 126–127]. Натхнення може переходити в екстаз у момент кульмінації творчого процесу – осяяння, відкриття.

Успішне закінчення творчого процесу супроводжується виникненням позитивних емоцій: задоволенням, радістю, захопленням.

Як показала практика, активізації творчої діяльності студентів сприяють: організація виставок їхніх творчих робіт, зустрічі з цікавими людьми, екскурсії до музеїв, перегляди і обговорення виставок, творча атмосфера на заняттях, впевненість у своїх можливостях, особистий приклад педагога. Адже сучасна педагогіка обирає шлях особистісно-орієнтованого навчання, яке засноване на всебічному розвитку особистості студентів у системі «учень-учитель». У цій системі відношення художника-педагога до студентів засноване на педагогічному співробітництві, довірі, співтворчості, на сприйнятті їх як повноправних партнерів.

Серед основних дидактичних принципів навчання у мистецькій освіті слід виокремити такі: принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу; принцип спонукання до творчого самовираження (за О. Рудницькою). Таким чином, для розвитку позитивної мотивації у навчанні й творчості слід забезпечити процес переживання емоцій

задоволення від досягнення успіхів, проявів самостійності та ініціативності, можливості самоствердження тощо [9, с. 95]. Для реалізації цього принципу педагог повинен розуміти внутрішній світ студента, використовувати методи емоційного стимулювання навчальної діяльності (заохочення і покарання, створення ситуацій успіху, позитивну атмосферу занять, постановку цікавих натюрмортів, вибір колоритної характерної натури, оригінальних костюмів тощо).

Принцип спонукання до творчого самовираження відображає сучасні соціальні вимоги до підготовки нового типу людини, яка відчуває себе комфортно при будь-яких змінах [9, с. 96]. Як уважає О. Рудницька, творче самовираження доповнює опановані знання і вміння багатством внутрішніх переживань, активізує образи підсвідомості і сприяє цілісному розвитку особистості [9, с. 96]. З огляду на це, слід заохочувати студентів до виконання творчих робіт різного напрямку, використовувати різні матеріали і техніки, їхнє поєднання і комбінування з метою знаходження свого неповторного індивідуального стилю.

Педагогічний підхід до вирішення цього питання полягає в тому, щоб: збуджувати і постійно підтримувати у студентів стан активної зацікавленості науковими і мистецькими цінностями; всією системою навчання і виховання; цілеспрямовано формувати інтерес, як цінну властивість особистості, що сприяє її творчій самостійності, цілісному розвитку.

Для створення творчої атмосфери, активізації творчої діяльності вчені також рекомендують сприяти незалежності й самостійності студентів. Творча атмосфера закладається не тільки вихованням допитливості, смаку до нестандартних рішень, здібності мислити нетривіально, але і необхідністю виховувати готовність до сприйняття нового і незвичайного, прагненням використовувати і втілювати досягнення інших людей [6].

Вирішальну роль при цьому відіграє позиція самого педагога, його ентузіазм, атмосфера свободи думки. Основні прийоми досягнення цієї мети: виявлення інтересу до дій студентів; доступні творчі завдання; розкриття особистісної значущості зробленого студентами; прийняття і заохочення різних відповідей і способів виконання завдань студентами; підвищення значення відповіді, навіть помилкової, пошук у ній зерна раціональності; не підкреслювати почуття провини після зробленої помилки [5].

Відтак, урахування і вивчення потреб, інтересів, мотивів та емоційної сфери особистості кожного студента – основні способи стимулювання до творчої діяльності.

У результаті аналізу існуючого педагогічного досвіду ми визначили психолого-педагогічні умови, які, на нашу думку, сприятимуть активізації художньо-творчої діяльності студентів: 1) врахування вікових особливостей і можливостей кожного студента; 2) використання співтворчості й

діалогічного впливу суб'єктів навчально-пізнавального процесу; 3) створення позитивно налаштованої, творчої атмосфери; 4) здійснення студентами рефлексії власної діяльності.

Активізація художньо-творчої діяльності студентів мистецьких спеціальностей є важливим завданням сучасної педагогічної освіти. Адже саме творча діяльність найбільшою мірою сприяє професійному й особистісному становленню майбутніх учителів, їх саморозвитку і самореалізації.

Тому система мистецько-педагогічної освіти потребує подальшого удосконалення, пошуків нових форм організації навчально-виховного процесу, організації самостійної творчої роботи студентів, системи дистанційної освіти, роботи з обдарованими студентами за індивідуальними програмами тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 673 с.
2. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества : учебное пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. – 2-е изд. – М. : Академический Проект, 2003. – 304 с.
3. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Кузин В. С. Психология / В. С. Кузин. – М. : Высшая школа, 1974. – 280 с.
5. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
6. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М. : Политиздат, 1976. – 144 с.
7. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1980. – 303 с.
8. Ростовцев Н. Н. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием / Н. Н. Ростовцев, А. Е. Терентьев. – М. : Просвещение, 1987. – 176 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : [навчальний посібник] / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
10. Шорохов Е. В. Композиция : [учеб. для студентов худож.-граф. пед. ин-тов.] / Е. В. Шорохов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 207 с. : ил.

УДК 78(07)

Наталія Пиж'янова

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У ДИТЯЧОМУ ВІЩІ

У статті розглядаються окремі аспекти сприйняття музики дитячим хоровим колективом. Автор вказує на особливості сприйняття музичних творів дитячим хором. Сформульовано поняття музичного сприйняття, як базового компоненту музично-комунікативної дії. Запропоновано напрями активізації сприйняття музики дитячим хоровим колективом.

Ключові слова: *сприйняття музики, вплив музики, дитячий хор.*

Одним з важливих факторів соціалізації особистості є рівень художньої культури взагалі й музичної зокрема. Ступінь соціальної адаптованості дитини зумовлює її культурні запити та музичні уподобання. Дослідники музичної культури все частіше й частіше фіксують той факт, що переважна більшість сучасної молоді надають перевагу музичним творам з сумнівним рівнем художньої цінності. Зазначені тенденції не можуть не впливати на загальний розвиток дитячої художньої культури, на рівень її особистісної зрілості та гармонійності, а отже й соціальну адаптованість. Тому, встановлення зв'язку зазначених властивостей особистості із особливостями сприймання нею музики є актуальним.

Дослідженню різних аспектів музичного сприйняття саме у дитячому хорі присвячено праці багатьох вчених мистецтвознавців, педагогів, зокрема Д. Кабалецького [1]. Також необхідно згадати праці таких вчених: Б. Теплової [2], Є. Назайкінського [3]. Разом з тим, на нашу думку, окремі аспекти розвитку сприйняття дитячим хором музичних творів ще не достатньо висвітлені і потребують більш детального дослідження.

Мета дослідження полягає у аналізі окремих аспектів сприйняття музичних творів дитячим хором та розробці практичних рекомендацій щодо їх вирішення.

Перше знайомство з хоровою музикою у дітей, як правило, відбувається у дитячому садку. Для більш повного та глибокого засвоєння музичних творів потрібно стимулювати розвиток музичного сприйняття. Основою музичного виховання є не лише творчий розвиток дітей, а й виховання у них осмисленого сприйняття музики, адекватного розуміння музичних творів. На нашу думку, саме сприйняття музики є, одночасно, вихідним і завершальним етапом роботи над музичним твором.

На думку науковців, ідея взаємозв'язку мистецтв, яка ґрунтується на цілісності сприймання навколишнього світу та творів мистецтва, має стати однією з провідних у естетичному вихованні особистості.

Мистецтво хорового співу поєднує в собі водночас три важливі розвиваючі функції:

- 1) навчання;
- 2) виконання;
- 3) слухання.

Процес вивчення музичного твору хором складається, з позицій емпатійного проникнення в його зміст, з кількох етапів. На першому етапі знайомства з музичним твором у виконавця відбувається суб'єктивізація переживання. Перше враження, виникнення симпатії до музичного твору буває дуже важливим для початку роботи над ним. Таким чином включається перший рівень емпатії – емотивний. Одночасно приєднуються і елементи когнітивного рівня. У результаті взаємодії цих двох рівнів конкретизується загальний емоційний тон сприйняття. На другому етапі роботи над музичним твором пізнавальне ставлення переважає. Отримується інформація про особливості матеріалу та структурні елементи зовнішньої форми твору. Але когнітивні механізми є не менш важливими для осягнення твору, для розуміння його [4].

Для активізації сприйняття перед вивченням нотного тексту діти обов'язково повинні прослухати даний хоровий твір. Під час прослуховування музики використовуються такі методи пізнання як:

Аналіз – поділ музичного твору на окремі складові елементи, що у поєднанні становлять ціле.

Порівняння – це співставлення музичних творів за їх структурними складовими. Здійснення порівняльного аналізу відбувається на базі тезаурусу, за наявності раніше утворених прототипів.

Синтез – обов'язково відбувається після здійснення аналізу та порівняння елементів музичного твору. Даний процес є антиподом аналізу, при здійсненні якого окремі структурні елементи підсумовуються і утворюють єдине ціле.

Вплив на психіку дитини не припиняється навіть після закінчення звучання музики. В цей момент у психіці з'являються певні образи, емоції, порівняння з почутими раніше хоровими творами подібними або зовсім віддаленими за характером звучання. На даній стадії сприйняття все більше ґрунтується на уявленнях. Утворюється здатність антипації.

Антипація містить в собі природні та набуті з особистого досвіду властивості. До набутих властивостей відноситься використання усвідомлюваних імпульсів від відчуттів і сприйняття, що закріпилися в свідомості та підсвідомості. У цей момент формується образ даного твору. Чим більший досвід слухача – тим вище відсоток засвоєння та розуміння твору [5, с. 3]. Після прослуховування музичного твору необхідно вказати дітям на відмінності або подібності із вже знайомими їм музичними творами.

Наступним етапом до засвоєння та усвідомлення музичного твору є пролонгація сприйняття, тобто здійснення запитань педагога щодо відчуттих емоцій. Тому, що, відчуття, емоції не тільки передають

інформацію про окремі властивості явищ і предметів, але й виконують активуючу мозок функцію. Емоції викликані прослуховуванням можуть носити стеничний та астеничний характер. Стеничні емоції підвищують активність, енергію, життєдіяльність. До них відносяться радість, задоволення та захоплення. Астеничні емоції знижують активність, пригнічують життєдіяльність. До них відносяться смуток, образа і т.д.

Для здійснення пролонгації музичного сприйняття позитивним фактором є момент виникнення конфліктної ситуації, а саме утворення суперечностей щодо художніх показників твору, різнобіжності поглядів, дискусії щодо відчутих емоцій. Такий розвиток пролонгації буде сприяти динаміці сприйняття музичного твору, відбудеться полілог інтересів, таким чином буде сформований домінантний нарис художності музичного твору, до якого прийде колектив.

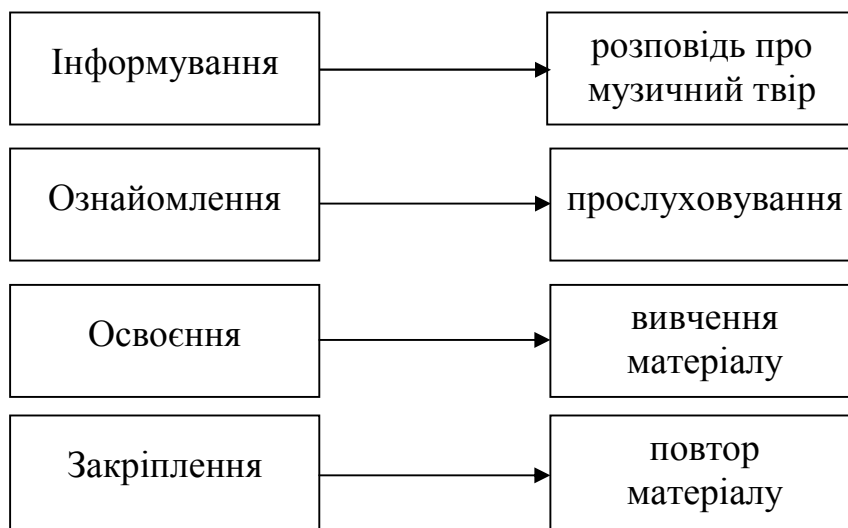
Цілісність впливу музики визначається взаємодією в художньому переживанні всіх рівнів психіки дитини. Доцільно, щоб хоровий колектив за допомогою диригента прийшов до певного висновку щодо даного музичного твору і, за допомогою художнього образу, зрозумів, як даний твір виконувати (у якій динаміці, темпі, з якими штрихами, емоціями чи, можливо, рухами). Важливо постійно знаходити фактори стимулювання розуміння музичного твору, тому, що найбільшою перешкодою у сприйнятті музики є виникнення загального конформізму, інертних тенденцій, тобто загальної втрати інтересу. Видатний вчений Д. Кабалецький зазначав, що зацікавленість та інтерес є однією з найважливіших проблем усієї педагогіки.

Оскільки першочерговим завданням педагога є виховання та розвиток унікальної творчої особистості учня, кінцевою метою його роботи має бути здатність учня самостійно проникати у специфічний зміст музичної мови, моделювати художній образ та втілювати його адекватними виконавськими засобами. Це вимагає від педагога постійного співпереживання у процесі виконання, спільної діяльності з учнями. Для продуктивної роботи педагог має сам володіти емоційно-інтелектуальною культурою сприйняття, розвиненими навичками художньо-педагогічного спілкування, прийомами специфічної мистецько-педагогічної взаємодії як з учнями так із художнім твором. Отже, оскільки музичний твір втілює і передає, переважно, емоційну інформацію, шлях до розуміння його художнього змісту лежить через переживання [4]. Тому точність та стійкість засвоєння музичного твору залежить від сприйняття як учнями – виконавцями, так і педагогом – виконавцем, тобто диригентом. Таким чином, при сприйнятті музики, диригент переймає на себе роль фасілітатора, тобто виконує функції посередника у спілкуванні дітей із музикою. Сам процес фасілітації призводить до підвищення ефективності групової роботи, включення і зацікавлення усіх дітей.

Специфіка системи педагогічного керування музичним сприйняттям зумовлена взаємозв'язками між її основними елементами: «учитель – музика», «учень – музичний твір», «учитель – учень». Зв'язок «учитель –

музика» визначається тим, як учитель розуміє природу музичного мистецтва, наскільки сам здатний переживати й оцінювати музику, до чого прагне у роботі з учнями. Зв'язок «учень – музика» характеризується тим, як учень сприяє, переживає й оцінює музику, яка мотивація його музичної діяльності. Взаємозв'язок «учитель – учень» визначає внутрішній зміст і структуру процесу керування музичним сприйняттям. Він пронизує увесь навчальний процес, виявляється на всіх етапах, що дає змогу розглядати його як найсуттєвіший і системотворний для системи «музика – вчитель – учень» [6, с. 101].

Розглядаючи вищезазначене можна зробити висновок, що дитячий світогляд, незалежно від віку, насичений думками, образами, емоціями, які проявляються у кожної дитини індивідуально. Кожна дитина від народження є особистістю, зі своїм характером та типом темпераменту. Для дітей важливо, щоб їхня думка також була врахована. Саме тому, не бажано нав'язувати дітям певні напрямки, стилі музики, що зрозумілі лише викладачу. Диригенту дуже важливо ознайомити дітей з різними стилями, напрямками, епохами музики, оскільки кожен стиль є унікальним, а кожна музична епоха має свої характерні саме їй риси. Знайомство з різноманітною музикою сприяє розвитку багатогранної особистості. Не доцільним є використання у роботі творів одного, улюбленого керівником композитора, оскільки кожному композитору властивий певний виклад музичних творів. З даного приводу П. Чесноков зазначав: «Не захоплюйся одним автором, це породжує одноманітність. Бери у кожного автора краще і безцінне» [7, с. 238].



*Рис. 1. Логічна схема формування установки на сприйняття музичного твору
[Джерело: розроблено автором]*

На нашу думку, сама установка на сприйняття музичного твору повинна складатися з таких елементів:

- інформування;
- ознайомлення;

- засвоєння;
- закріплення.

Вищеозначені позиції є взаємозалежними і зображені на рис. 1.

З метою більш повного сприйняття музичних творів у процесі їх вивчення ми пропонуємо використовувати таку схему, яка наведена у [8, с. 259]:

1. розповідь про твір (формування установки);
2. музичне прослуховування;
3. коротке вивчення музичного твору;
4. повтор матеріалу.

Роль педагога у регулюванні процесу сприйняття музики дітьми складається також з декількох позицій:

- 1) мета;
- 2) організація;
- 3) реалізація.

Здійснення установки є формотворчим чинником її кінцевого результату. На її формування впливають три головних аспекти, а саме – мета, умови, фактори. Для художньої установки необхідним є систематичний інформаційний вплив з боку педагога. З боку учнів установка пов'язана із очікуванням, передбаченням та уявленням. Складність розуміння музики пов'язана з тим, що спланована педагогом художня матриця установки твору може не співпадати з сприйняттям її учнем. У такому випадку попередньо сплановані художні орієнтири нівелюються – враження від музики не закріплюється у свідомості дитини, виникає внутрішній конфлікт і учень втрачає зацікавленість до даного музичного матеріалу. Проте при поєднанні сформованої художньої установки із творчим відчуттям дитини – відбувається поглиблення емоційних сентенцій, зростає нашарування вражень, сприйняття співпадає з установкою, затверджується і, ймовірно, продовжить свій розвиток. Потрібно зазначити, що формування установки несе у собі елементи обмеженості й суб'єктивізму, тому, що художній образ твору початково зароджений психомоторикою однієї людини – педагога, а вже потім, буде знаходити своє продовження у свідомості учнів.

Враховуючи те, що музика за своєю природою є динамічним мистецтвом, то під час її засвоєння слухач виділяє лише окремі, яскраві елементи, таким чином певний відсоток твору залишається поза увагою і не є сприйнятим.

З метою більш повного сприйняття музичного твору ми пропонуємо акцентувати увагу на наступних елементах:

- характер твору;
- провідні елементи твору (динаміка; темпо-ритм; тематизм мелодії);
- значення поетичного наповнення твору;
- художньо-естетичний зміст твору;
- ідеологія твору

Враховуючи те, що на сьогоднішній день не існує чітко визначеної

системи, що дозволила б отримати точні дані про сприйняття дитиною музичного твору, для ймовірного збільшення відсотку сприйняття запропоновано використати наступні прийоми:

- 1) орієнтування на психологобіометричні характеристики дитячого організму при роботі з колективом;
- 2) використання методичних принципів активізації за типами сприйняття інформації;
- 3) формування тезаурусу у співаків;
- 4) поступове збільшення інтенсивності творчого навантаження у колективі;
- 5) формування програмного репертуару;
- 6) планування мети – організації – реалізації музичного твору;
- 7) доступне інформаційне забезпечення дітей;
- 8) формування установки до сприйняття музики;
- 9) послідовність та стабільність у роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? : книга для учителя / Д. Б. Кабалевский – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 224 с.
2. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. – 335 с.
3. Назайкинский Е. О. О психологии музыкального восприятия / Е. О. Назайкинский. – М., 1972. – 302 с.
4. Лисакова І. В. Художня емпатія як чинник формування професіоналізму в майбутнього музиканта-педагога / І. В. Лисакова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – 2006. – № 2. – С. 55.
5. Чшмарітян Г. В. Соціально-психологічні особливості моделювання емоцій через музику в підлітковому віці [Електронний ресурс] / Г. В. Чшмарітян. – Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tippp/2009_1/index.html. С. 3 – Назва з екрану
6. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
7. Чесноков П. Г. Хор и управление им : [пособие для хоровых дирижеров] / П. Г. Чесноков. – Москва : Государственное музыкальное издательство, 1961. – 238 с.
8. Пиж'янова Н. Проблеми сприйняття музичних творів дитячим хором / Н. Пиж'янова // Матеріали Четвертої Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції [Здобутки, проблеми та перспективи педагогічної науки і практики в умовах інноваційної перебудови української національної освіти], (м. Умань, 15.04.11). – Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2011. – С. 258–260.

Микола Пічкур

МЕТОД СТИЛІЗАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА НА ЗАНЯТТЯХ З КОМПОЗИЦІЇ

У статті з'ясовано сутність методу художньої стилізації, теоретично обґрунтовано місце і роль стилізації в системі художньо-проектної діяльності дизайнера, розроблено зміст та алгоритм виконання окремих творчо-розвивальних завдань з елементами стилізації (з відповідним ілюстративним матеріалом) у програмі занять теоретико-практичного курсу композиції, що входить до навчального плану професійної підготовки майбутнього дизайнера.

Ключові слова: метод стилізації, творчий розвиток, майбутній дизайнер, композиція.

Нині істотно зросли вимоги, що ставляться до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців творчих професій, у тому числі і в галузі дизайну. Про це свідчать окремі положення Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, що декларують реалізацію компетентнісного, синергетичного, інноваційного та інших наукових підходів до організації навчально-виховного процесу у вищій школі.

Загально визнано, що в проектній діяльності дизайнера дуже важливим є високо розвинуте образне мислення, завдяки якому відтворюється художня ідея твору за допомогою методів і прийомів стилізації у розробленні дизайн-продукції, наприклад, фірмового стилю, логотипу, товарного знаку, емблеми тощо. Методична значущість стилізації в арсеналі професійних засобів дизайнера визначається тим, що на її основі відбувається художньо-образне перетворення багатомірного, різноякісного предметного змісту в обмежено-узагальнену, цілісну й візуально згармонізовану форму [3, с. 146]. Саме тому опанування методики стилізації в теоретико-практичному курсі «Композиція» професійної підготовки майбутнього дизайнера посідає одне з ключових місць. При цьому метою виконання завдань зі стилізації є формування у студентів специфічного асоціативно-образного мислення, творчої уяви, інтуїції, креативних здібностей та вмінь відтворювати проектні задуми.

Роль стилізації як художнього методу останнім часом зросла, оскільки збільшилася потреба людей в створенні стилістичного цілісного, естетично значущого навколишнього середовища. Тому методам і прийомам стилізації велика увага приділена в науково-педагогічних та навчально-методичних працях О. Голубевої, К. Далгдіяна, Т. Костенко, В. Михайленка, Р. Паранюшкіна, В. Устіна, О. Чернишова, М. Яковлев,

М. Яремківа та інших авторів. Однак, незважаючи на те, що в історії дизайну існує велика кількість зразків стилізованих форм предметного світу, актуальність проблеми полягає в тому, щоб навчити майбутнього дизайнера творчо підходити до образотворення засобами стилізації.

Мета статті – проаналізувати сутність методу стилізації, визначити його місце змісті вивчення курсу композиції та творчо-розвивальну роль у професійній підготовці майбутнього дизайнера.

Специфіка мови дизайну полягає в тому, що предмети реального світу підлягають образотворчій трансформації, переробляються в частині форми, об'ємі, кольорі і вирішуються символічно, площинно, декоративно та образно-асоціативно. З цим пов'язана необхідність урахувувати художні властивості матеріалу, технологічні прийоми його оброблення, прикладний характер виробів і традиції трактування образності, що склалися в дизайнерському мистецтві.

Ідеї і емоції дизайнера знаходять своє матеріальне втілення через практичну діяльність. Тому навчання стилізації майбутніх фахівців-дизайнерів є складним процесом формування образного і композиційного мислення, а також оволодіння практичним аспектом творчості, що дає змогу досягати єдності змісту й художньої форми.

Процес композиційної діяльності складається з низки послідовних етапів: емоційно-образного сприйняття світу – задуму – творчих пошуків – добору виражальних засобів, технічних прийомів діяльності, що сприяє матеріалізації проектного задуму. Теоретично місце і роль стилізації в системі художньо-проектної діяльності дизайнера обґрунтовується такими положеннями:

- заняття з композиції є провідним чинником, що сприяє розвитку творчих здібностей, уяви, фантазії, асоціативно-образного та проектного мислення;
- опанування методами і прийомами композиції передбачає сформованість відповідних знань, умінь і навичок, що є універсальними для всіх видів дизайн-діяльності;
- навчання композиції – це шлях до вирішення проблеми формування композиційної грамоти і високого рівня творчості майбутнього дизайнера.

Характерними ознаками композиції в дизайні є асоціативність, образність і стилізованість, що досягається у спосіб узагальнення, спрощення другорядних якостей і властивостей об'єкта та виявлення його головних особливостей, тобто сконцентрованого вираження зовнішньої схожості, використанням гротеску тощо.

Стилiзація (франц. *stylisation*, від *style* – стиль) у літературі і мистецтві – цілеспрямоване відтворення чужого стилю як певній естетичній та ідеологічній позиції в новому художньому контексті. Стилiзація часто була способом відходу у вигаданий ідеалізований світ.

Тому вона є важливим прийомом книжкової графіки, театрального декоративного мистецтва, мультиплікаційного кіно тощо. Декоративно-прикладне мистецтво та особливо сучасний дизайн часто звертається до методу стилізації, адже завдяки цьому відбувається пошук графічного образу відповідно до матеріалу і технології у творчості дизайнера.

У довіднику-словнику з дизайну, термін «стилізація» потрактовано в кількох значеннях:

1) свідоме використання дизайнером ознак того або іншого стилю при проектуванні виробів (часто застосовується в стайлінгу);

2) пряме перенесення найбільш явних візуальних ознак культурного зразка на проєктовану річ найчастіше в галузі її декору (пластичного, кольорографічного, фактурного, текстурного);

3) створення підкреслено-декоративної форми шляхом наслідування зовнішнім ознакам природних або створених людиною об'єктів.

Основна операція стилізації – це формалізація об'ємно-пластичних, колористичних, графічних мотивів, їх спрощення, узагальнення, організація з метою досягнення бажаного смислового і декоративного враження, стильової виразності [2].

Як стверджують В. Михайленко та С. Прищенко сучасні прийоми стилізації досить різноманітні: від декорування, тобто часткового спрощення реальної предметної форми із збереженням об'єму та предметних кольорів, до формалізації – граничного абстрагування на основі геометричних фігур або криволінійних плям [1, с. 125]. Науковці виокремлюють такі прийоми стилізації:

– пошук аналогій – редагування зовнішнього контуру зображення, де зберігається основний силует конструктивним або пластичним засобом; зміна силуету загальної форми чи окремих деталей;

– трансформування перетворення об'ємної форми на площинну; свідомо зміна пропорцій, деформація, надання гротескних рис;

– пошук асоціацій – створення графічних і колористичних вирішень, що нагадують природний зразок-аналог;

– комбінування – використання прийомів комбінаторики; часткове включення до дизайн-розробки елементів біоформи;

– формалізація – відтворення природних форм на основі геометричних фігур або абстрактних плям; інверсійні альтернативні композиційні вирішення; використання замість реалістичних складних відтінків кольору площинних одноколірних або умовних (теплих, холодних, ахроматичних, контрастних тощо) [1, с. 126].

Окреслені прийоми стилізації цілком підлягають аналітичному підходу та проектно-концептуальній стратегії креативності в дизайні, що дає змогу органічно влитися в логіку викладання композиції в процесі професійної підготовки майбутнього дизайнера. Саме тому стилізацію слід класти в основу опанування таких видів композиції, як предметна

(фігуративно-символічна), образно-сміслова (жанрова) та образно-фантастична. При цьому майбутні дизайнери мають ознайомитися з фігуративними способами графічної стилізації, навчитися орнаментально наповнювати фігуративно-символічну композицію, застосувати прийоми стилізації в декоративному натюрморті, пейзажі, портреті і сюжетній картині, а також засвоїти трансформативний та спонтанно-автоматичний способи стилізації в образно-фантастичній композиції.

На теоретичному рівні викладач на лекційному занятті з теми «Стилізація у фігуративно-символічній композиції» має розкрити сутність поняття «стилізація», окреслити її типологію, ознайомити з основними графічним способами стилізації, охарактеризувати особливості декоративної стилізації.

На практичному рівні важливо навчити студентів способам графічної подачі стилізованого зображення. Для цього буде корисним виконання такого завдання: розграфити олівцем аркуш паперу (А-4) на 9 однакових за величиною комірок, у яких дуже швидко й, не замислюючись, плавними лініями треба намалювати довільні й неускладнені зайвими деталями фігури. Потім слід уважно подивитися на кожну з них і так само швидко домалювати той предмет, що ці фігури нагадують. Одержані фігуративно-символічні стилізовані зображення надалі слід підсилити тонально-текстурною графікою (рис. 1).

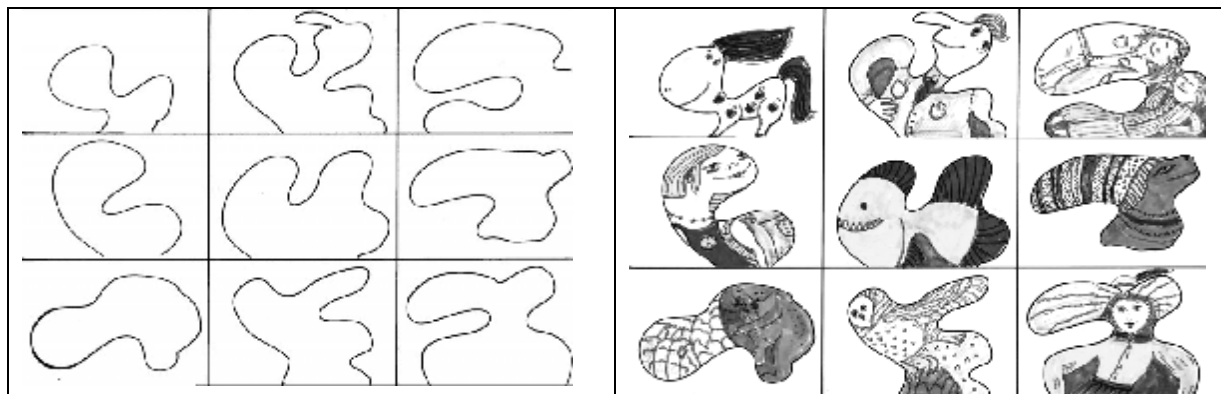


Рис. 1. Зразок стилізації в спонтанно-автоматичний спосіб

Щоб студенти мали змогу максимально засвоїти методику стилізації, корисно виконати завдання щодо графічної стилізації природної форми за таким алгоритмом:

- 1) вибір об'єкта стилізації (наприклад, гілка сакури) та її замальовка олівцем;
- 2) виділення дрібних об'єктів, вивчення характеру форми, початок роботи над узагальненням форми (пошукова ручна графіка, олівець);
- 3) силуетна заливка форми + внутрішнє декоративне розроблення дрібних форм;

4) виявлення структури й архітектоніки загальної форми та узагальнення дрібних форм до геометричної форми (пошукова ручна графіка, олівець);

5) продовження трансформації і стилізації дрібних форм, присутніх в основній формі та фінальний варіант стилізації гілки сакури в декоративну стилізовану форму (рис. 2).

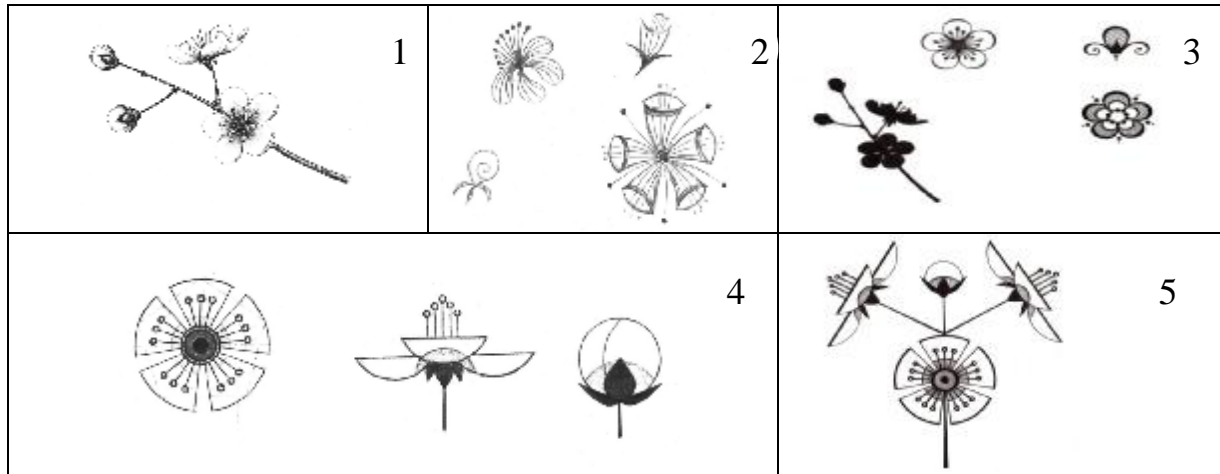


Рис. 2. Зразок послідовності графічної стилізації природної форми

Особливо цікавим і результативним в аспекті засвоєння методики декоративної стилізації є завдання щодо виявлення морфологічних ознак природної форми. Наприклад, графічний стилізований образ дерева можна створити за такими характеристиками, як пружність, колючість, могутність, гнучкість, кучерявість, ажурність та відповідними засобами, приміром, лінія з напливом, лінія і пляма, пляма і штрих тощо (рис. 3).

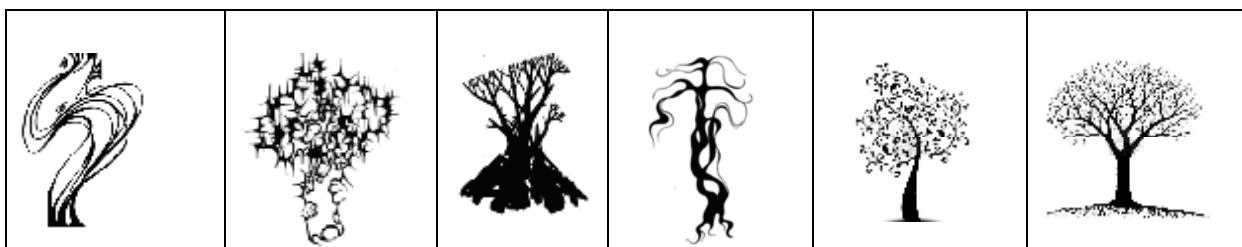


Рис. 3. Способи графічної стилізації дерева за різними морфологічними ознаками

Слід зазначити, що аналогічні прийоми стилізації доцільно експлікувати на завдання з композиції декоративного натюрморту, пейзажу, портрету тощо. При цьому студентам необхідно глибоко усвідомити, що метод стилізації за своїм формотворчим потенціалом застосовується для узагальнення, системної супідрядності різноманітних ознак, характеристик і властивостей самого предмету. Ця особливість

указує на те, що сам процес стилізації є творчим актом образотворення. Тому у своєму професійному розвитку майбутній дизайнер має бути творцем справжньої стильової єдності при розробленні, наприклад, фірмового стилю, дизайну одягу, інтер'єру, промислової продукції та інших видів предметного середовища.

Художній метод стилізації в курсі композиції професійної підготовки майбутнього дизайнера посідає одне з ключових місць, оскільки завдяки ньому найвиразніше виявляються принципи цілісної організації образотворчого матеріалу за законами домірності, ритмічності й гармонії. Досягнення вершин майстерності в художній стилізації предметного середовища є запорукою творчого розвитку майбутнього дизайнера.

Перспектива подальших досліджень полягає в комплексному вивченні методу стилізації у зв'язку з іншими методами створення композиції в дизайні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Михайленко В. Є. Стилiзацiя природних форм у графiчному дизайнi та рекламi: формотворчi аспекти / В. Є. Михайленко, С. В. Прищенко // Технiчна естетика i дизайн. – 2012. – Вип. 11. – С. 121–129.
2. Основные термины дизайна : краткий справочник-словарь / отв. ред. Л. А. Кузьмичев. – М. : ВНИИТЭ, 1988. – 88 с.
3. Чернышев О. В. Формальная композиция. Творческий практикум / О. В. Чернышев. – Минск : Харвест, 1999. – 312 с.

УДК 371,134

**Зоя Сирота,
Всеволод Сирота**

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ

У статті розглянуто сутність активізації пізнавально-творчої діяльності особистості в процесі навчання. Висвітлено поняття діяльність. Види діяльності: перетворювальна, ціннісно-орієнтаційна, пізнавальна, творча, навчально-творча. Обґрунтовано принцип синтезу навчально-творчої діяльності – генетичний та функціональний. Розкрито репродуктивно-наслідувальну активність, пошуково-виконавську та творчу. Визначено навчально-творчу діяльність як одну з форм вищої активності учнів.

Ключові слова: активізація, діяльність, пізнавально-творча діяльність.

На сучасному етапі розвитку суспільства, «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті» орієнтує нас на оновлення змісту, форм і методів навчання в загальноосвітній школі, на формування у школярів системи знань у галузі мистецтва як засобу розуміння і пізнання ними світу.

У рамках Болонського процесу особливо актуальним постає питання щодо створення умов такої організації навчання, яка б оцінювалась результатами пізнавальної діяльності учнів. Відтак, з огляду на гуманістичну спрямованість сучасної освіти, творчо-пізнавальна діяльність є необхідною умовою формування творчої особистості учня.

Тому, на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти, надзвичайно гостро відчувається потреба в новому трактуванні цілей, які б дозволяли використовувати зміст навчальних дисциплін у формуванні творчої індивідуальності особистості, у створенні такого освітнього середовища, яке б забезпечувало стійку орієнтацію учнів на активність, пізнавальну самостійність і творчість у навчальній та виховній діяльності.

Актуальність і значущість окресленої проблеми визначили мету статті – визначити ступінь активізації пізнавально-творчої діяльності учнів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Аналіз наукової літератури свідчить проте, що у науковій літературі відсутнє єдине загальноприйняте визначення поняття «діяльність». Саме тому існує безліч його трактувань.

У психологічному словнику діяльність розглядається як динамічна система взаємодії суб'єкта з довкіллям. Філософсько-педагогічне поняття «діяльність» означає творчу зміну людьми дійсності, що їх оточує.

За Г. С. Костюком, діяльність – це найголовніша форма прояву активного відношення людини до навколишньої дійсності [3].

С. Л. Рубінштейн визначає діяльність як процес, через який реалізується те чи інше відношення людини до світу, що його оточує, інших людей, завдань, які ставить перед нею життя [5].

М. С. Каган трактує діяльність як спосіб існування людини. Поняття «діяльність», на його думку, охоплює біологічну життєдіяльність людини, її соціокультурну, специфічно людську діяльність [2].

Так, М. С. Каган пропонує таку класифікацію видів діяльності: перетворювальна, ціннісно-орієнтаційна та пізнавальна.

На його думку, перетворювальна діяльність охоплює всі форми людської діяльності, що ведуть до зміни, реальної або ідеальної, існуючої і до створення знову ж реального або ідеального, того, чого раніше не існувало.

Оцінна діяльність або ціннісно-орієнтаційна, як і пізнавальна, має духовний характер, але є специфічною формою відображення суб'єктом об'єкта. Вона дає не чисто об'єктивну, а об'єктивно-суб'єктивну інформацію, інформацію про цінності.

Специфікою пізнавальної діяльності є, по-перше, те, що активність суб'єкта не змінює предмет цієї діяльності, а, по-друге, те, що, крім дій, вона включає систему знань.

Л. С. Виготський заперечує думку про те, що творчість – доля тільки обраних людей, талантів і т. ін., що вона є тільки там, де створюються великі твори. Творчість там, стверджує він, «де людина уявляє, комбінує, змінює і створює що-небудь нове, якою б крихіткою не здавалося це нове...» [1, с. 8].

Поняття «творчість» постійно ототожнювалося з поняттям «творча діяльність». Поняття «творчість» передбачає процес створення нового, неповторного, оригінального, значущого.

Творчість – це утворення суб'єктивного художнього образу, ідей та гіпотез, що поступово реалізуються у виконавській діяльності.

Поняття «творча діяльність» передбачає діяльність, результатом якої є новий оригінальний продукт, що має значення для конкретного виду діяльності та суспільну значущість [2].

Таке наукове розуміння творчості переконує нас в необхідності вважати її (творчість) швидше як правило, ніж виняток, тобто необхідною умовою життєдіяльності людини.

Найвищим ступенем людської активності є самостійна творча діяльність, яка зберігає незалежність думок, здатність до ризику викласти власну творчу позицію, невтомний дослідницький пошук, нестандартне мислення.

Виходячи з положення, розробленого Л. С. Виготським про ведучу роль навчання у розвитку учнів, педагоги займаються пошуком способів активного впливу на розвиток творчого потенціалу школяра. Зокрема,

визначають завдання пошукового, проблемного характеру, як найважливіших засобів формування системи знань, розвитку творчого мислення і уяви [1].

Тому, основним видом діяльності на заняттях з мистецьких дисциплін є пізнавальна діяльність, яка відбувається на основі практичних, розумових дій дитини, а також на почуттєвих образах.

У педагогіці пізнавальний акт визначається як мобілізація інтелектуальних, морально-вольових та фізичних сил дитини для досягнення конкретних цілей навчання і виховання.

Будь-який процес пізнання і пізнавальної діяльності неможливий без таких основних психологічних процесів і дій, як сприйняття, розуміння, осмислення, узагальнення, закріплення і застосування.

Сприйняття передбачає відображення у свідомості дитини окремих властивостей предметів і явищ.

Сприйняття повинно обов'язково переростати у розуміння, що здійснюється шляхом встановлення зв'язків між явищами і процесами.

Осмислення безпосередньо переростає у процес узагальнення знань, під час якого виділяються і об'єднуються загальні істотні риси предметів і явищ дійсності.

Важливим елементом процесу пізнання є закріплення, що проводиться через багаторазове відтворення того, що вивчається. Важливо здійснювати закріплення на новій основі, на нових вправах, на нових прикладах. Тому, під час засвоєння необхідно забезпечити можливість застосовувати здобуті знання, що сприяє більш вільному оволодінню ними, посилює мотивацію пізнавальної діяльності, робить знання міцнішими та більш життєвими.

Отже, пізнавальна діяльність – це узгоджена дія різних процесів і насамперед пізнавальних, здійснення яких можливе за наявності тільки позитивного емоційного стану. Пізнавальна діяльність пов'язана з пізнавальними інтересами, які виступають як мотивація активності процесом пізнання і пізнавальної діяльності зокрема.

Будь-яка діяльність характеризується її діяльним етапом, тобто активністю.

За тлумачним словником, активний означає енергійний, діяльний.

У педагогічній енциклопедії активність визначається як якість особистості, що проявляється в енергійній, інтенсивній діяльності, в роботі, в навчанні, у різних видах мистецтва.

Однією із форм активності К. К. Платонов відокремлює пізнавальну активність. Це вид психічної активності, що з'являється у тварин у формі орієнтувального рефлексу, а в людини, крім того, у формах мимовільної уваги, цікавості, творчості [4].

Пізнавальна активність, як вища властивість особистості, характеризується спрямованістю і стійкістю пізнавальних інтересів, прагненням до самостійного і ефективного засвоєння інформації, оволодінням прийомами

і способами пізнавальної діяльності, критичністю і самокритичністю мислення, вольовими зусиллями для досягнення навчально-пізнавальної мети.

У вченнях з різними підходами до визначення суті пізнавальної активності є дуже багато спільного у виділенні ознак прояву пізнавальної активності як: потреба знань; прагнення зрозуміти явища, що вивчаються; наявність стійкого інтересу; готовність до активного пізнання; оволодіння прийомами пізнавальної розумової діяльності; вміння бачити проблему; зосередженість уваги; самостійність при виконанні навчальних завдань; вміння мобілізувати вольові зусилля на розв'язання пізнавальних завдань; якість знань, уміння переносити знання в інші умови; прояв творчості у пізнавальній діяльності.

Проаналізувавши психолого-педагогічні дослідження нами було зафіксовано декілька видів активності, притаманних учням:

1. Репродуктивно-наслідувальна активність, за допомогою якої досвід діяльності набувається через досвід іншого. Це найелементарніша форма прояву активності, проте в розвитку особистості школяра вона відіграє суттєву роль. У теорії Л. С. Виготського про «зону найближчого розвитку» встановлено, що оволодіння будь-якою складною формою розвитку спочатку здійснюється дитиною у співробітництві з дорослим (тобто на основі репродуктивно-наслідувальної активності), а потім уже самостійно [1].

2. Пошуково-виконавська активність є складнішим видом, оскільки тут має місце більша ступінь самостійності. На цьому рівні активності дитині необхідно прийняти завдання (поставлене дорослим) і самій відшукати засоби його виконання. Пошуки самостійних шляхів розв'язання завдання, аналіз можливих його варіантів відривають дитину від зразка, відкривають простір для розмірковування і про зміст, і про умови діяльності, і про рівень своїх власних можливостей.

3. Творча активність – це найвищий рівень, оскільки цей вид пізнавальної активності передбачає вміння дитини самостійно вирішувати нове пізнавальне завдання, поставити його перед собою та відшукати нові, нешаблонні, оригінальні способи його розв'язання. Зрозуміло, що даний вид активності можливо сформулювати лише у тих школярів, які відзначаються високим рівнем інтелектуального розвитку, яким притаманне прагнення до творчого пошуку в різних видах діяльності, зокрема і у пізнанні.

Отже, під пізнавальною активністю особистості потрібно розуміти таку її активність, яка характеризується прагненням її до відкриття нового, досі невідомого дитині. Тому пізнавальна активність є одним із стрижневих моментів пізнавальної діяльності. Пізнавальна діяльність тісно пов'язана з творчою діяльністю.

Навчально-творча діяльність також характеризується рівнем сформованості активної та самостійної особистості в узгодженні з поставленою метою.

В основу навчально-творчої діяльності покладено принцип синтезу підходів:

а) генетичного, що враховує потреби розвитку активного ставлення до діяльності;

б) функціонального, який забезпечує реалізацію сформованого ставлення, зафіксованого в образі кінцевого результату.

Навчально-творча діяльність розглядається як форма реалізації взаємодії між вчителем та учнем на основі положень формування колективної особистості, коли мета виступає як образ кінцевого результату.

Навчально-творча діяльність вимагає конструювання таких спільних дій вчителя та учня, які дозволяють учителю визначати індивідуальні особливості творчості учня, створити перепони для подолання стереотипів, що впливають на свідомість учня, і таким чином впливати на процес розвитку нових психічних якостей. Саме це допомагає позбутися у процесі навчання ремісницького копіювання. Вона є однією з активних форм, що передбачає оволодіння прийомами творчої діяльності, які скеровані на розвиток здатності особистості «стрибати» в невідоме, коректувати та прогнозувати емоційний зміст художнього образу. Навчально-творча діяльність є однією з форм вищої активності учнів.

Отже, ґрунтуючись на викладених теоретичних дослідженнях та власному педагогічному досвіді, ми дійшли висновку, що найвищим ступенем прояву пізнавально-творчої активності на уроках мистецтва є самотійна творча діяльність, яка зберігає незалежність думок, здатність до ризику викласти власну творчу позицію, до невтомного дослідницького пошуку, нестандартного мислення, передбачення та прогнозування. Вона повинна бути скерована на розвиток особистості, на виховання її творчих можливостей – вчити діяти творчо в будь-якій сфері людської діяльності.

На нашу думку, подальшої розробки потребує проблема формування пізнавально-творчої діяльності учнів у гуртковій роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л. С. Выготский. – 3-е издание. – М. : Просвещение, 1991. – 66 с.
2. Каган М. С. Морфология искусства: Ч. I, II, III / М. С. Каган. – Л. : Искусство, 1972. – 440 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
4. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учебное пособие для учеб. заведений профтехобразования / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз., 1946. – 704 с.

Оксана Скрипченко

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто сучасний стан проблеми професійної майстерності майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Визначено структурні компоненти розвитку професійної майстерності вчителів мистецтва до яких віднесено: когнітивний (професійні знання, самосвідомість), мотиваційний (розвиток мотиваційної сфери), емоційний (формування самооцінки, розвиток креативних і емпатійних якостей, розвиток комунікативних навичок) та технологічний (оволодіння методами, формами та прийомами традиційних та інноваційних технологій). На підставі аналізу наукової літератури розкрито зміст понять «структура», «структурні компоненти».

Ключові слова: структура, структурні компоненти, майбутні вчителі мистецьких дисциплін.

Становлення незалежної Української держави, її поступальний економічний розвиток, зміцнення засад громадянського суспільства вимагають високоефективної системи вищої педагогічної освіти. Лише за цієї умови Україна зможе інтегруватися у світову спільноту на вигідних умовах.

Нормативна-правова та науково-теоретична база, яка формує сучасну державну політику в сфері педагогічної освіти, а саме: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», державні національні програми «Освіта» («Україна XXI століття»), «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.», «Концепція педагогічної освіти» – підкреслює необхідність оновлення всіх ланок навчання і виховання підростаючого покоління, передбачає теоретичне обґрунтування підготовки висококваліфікованих фахівців, які б відповідали потребам сучасної школи. Реформування освітньої галузі означає перехід сучасної освіти від авторитарної до особистісно-зорієнтованої моделі, тому ставляться нові вимоги до професійних якостей майбутніх педагогів, зокрема в галузі мистецтва.

У цьому зв'язку значної актуальності набуває проблема розвитку професійної майстерності учителів мистецьких дисциплін, яка виступає як здатність особистості до самореалізації й акумулює в собі результати навчання, виховання та розвитку особистості майбутнього вчителя в закладах педагогічної освіти: знання, вміння, особистісні якості, необхідні

для виконання професійної діяльності у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями. Різноманіття і складність завдань формування нового покоління ХХІ століття роблять проблеми професійної майстерності майбутніх учителів мистецьких дисциплін особливо актуальними для сучасної теорії і практики мистецької освіти.

Аналіз наукової літератури свідчить про постійний інтерес науковців до проблеми розвитку професійної майстерності майбутнього вчителя в напрямках: професійна підготовка та діяльність (О. Абдуліна, А. Алексюк, Є. Барбіна, І. Бех, С. Гончаренко, І. Дичківська, І. Зязюн, А. Макаренко, О. Пехота), теоретичних основ формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки (Б. Безпалько, Н. Кузьміна, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, О. Щербаков, М. Фіцула). Проблемою розвитку професійної майстерності майбутніх учителів мистецьких дисциплін займалися науковці та діячі мистецтва Л. Масол, Н. Миропольська, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Пуховська, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Хлебнікова, В. Шацька та інші.

Метою даної статті є теоретичне обґрунтування структурних компонентів розвитку професійної майстерності майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Професійна майстерність майбутнього вчителя – це складна структура, яка формується з багатьох компонентів.

Філософська категорія структура – (від лат. *structura* – побудова, порядок, зв'язок) сукупність стійких зв'язків об'єкта, які забезпечують його цілісність [14, с. 438]. У психології – сукупність компонентів об'єкта, поєднаних між собою стійкою системою істотних зв'язків, що забезпечують його фізичну і функціональну цілісність [13, с. 346].

Вчений-педагог О. Ростовський визначає структуру як мистецько-педагогічний термін – спосіб закономірного зв'язку між складовими елементами певного явища, його внутрішня організація і сукупність істотних співвідношень між компонентами всередині цілого [11, с. 632].

Наявність різноманітних наукових підходів до проблеми професійної майстерності вчителя свідчить про актуальність вивчення даного феномену. В дослідженнях вивчаються як тотожні поняття «професійна майстерність учителя» та «педагогічна майстерність». Адже педагогічна майстерність є показником досягнення найвищого рівня організації професійної діяльності вчителя – «мистецького», коли реалізується мистецька триєдність «*poesis – mimesis – techne*», виявляються смисли та втілюються ідеї, які педагог хоче донести до своїх вихованців.

Ще на початку ХХ століття знаходимо характеристику поняття «майстерність» у роботі А. С. Макаренка «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду», де видатний педагог розглядає проблему педагогічної майстерності як проблему раціоналізації праці педагога, створення єдиного виховного колективу, здатного утверджувати дисципліну як дійсну

свободу особистості, як форму життя та діяльності, як засіб захищеності, повноправ'я особистості у колективі. «Майстерність – це те, чого можна добитися, і те, чому необхідно навчати у педагогічних закладах освіти» [7, с. 268].

Науковці педагогіки одноставні у думці, що педагогічна майстерність як найвищий рівень педагогічної діяльності виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних результатів: синтезу наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистих якостей учителя. Комплекс властивостей особистості педагога забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності. Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Розглядається як вияв власного «Я» у професії, як самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності, тому визначається як вища, творча його активність, що передбачає доцільне використання методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання та виховання. Така доцільність є результатом засвоєння системи знань і уявлень про закони навчання, технології розвитку дитини, а також індивідуальні особливості педагога, його спрямованість, здібності [10].

Так, І. Зязюн вважає, що педагогічна майстерність є невід'ємною складовою структури особистості фахівця, яка не зводиться тільки до діяльності і не обмежується високим рівнем теоретичної і методичної підготовки педагога, а передбачає й особистісні його якості, його позицію, «здатність виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей» [3, с. 29]. Крім того, майстерності притаманна наявність найвищої форми активності у професійній діяльності, що базується на принципах гуманізму, толерантності та емпатії.

В. Лізинський розглядає професійну майстерність як найвищий рівень педагогічної діяльності, яка виявляється в наявності високого рівня професійних знань і вмінь, творчості вчителя, у постійному вдосконаленні мистецтва навчання, виховання та розвитку людини [6].

В дослідженнях Т. Хлебнікової професійна майстерність визначається як комплекс професійних знань, властивостей особистості, які в сукупності з особистою мотивацією забезпечують високу результативність педагогічної діяльності, що характеризується творчістю, і базуються на рефлексії [15, с. 322–324].

Говорячи про професійну майстерність учителя мистецьких дисциплін зокрема, Г. Падалка асоціювала вчителя музики в школі з лоцманом у неосяжному океані музики, завдання якого охоплюють широку сферу питань музичного виховання, а головними якостями є самовідданість і ентузіазм, переконаність в необмеженості виховних можливостей величного мистецтва музики, палке бажання і вміння зробити її необхідною всім людям, педагогічна майстерність і творче натхнення [8, с. 14]. Дослідниця зазначає, що вчитель музики мусить бути митцем, щоб мислити як педагог,

і педагогом, що відчуває, як митець.

Визначаючи зміст фахової підготовки майбутнього викладача мистецьких дисциплін у контексті формування їхньої професійної майстерності, А. Козир акцентує увагу на спрямованості у бік забезпечення фахової цілісності, інтенсифікації, яка зумовлює функціонування багаторівневої освіти, проектування майбутньої продуктивної діяльності, акмеологічного становлення вчителя мистецтва в процесі ефективної практичної роботи [5, с. 206–212].

Тим не менш, численні здобутки у сфері дослідження майстерності вчителів, загалом, та майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема, не розкривають концептуальної моделі формування «ідеального» вчителя.

Аналіз методологічної та методичної літератури з досліджуваної теми, а також вивчення практичного досвіду дозволяє зробити висновок, що у численних і вагомих за теоретичними й прикладними результатами надбаннях педагогічної науки залишається поза увагою проблема комплексного дослідження феномену професійної майстерності вчителів мистецьких дисциплін як складного структурного утворення. У зв'язку з цим конкретизації вимагає дослідження структурних компонентів розвитку професійної майстерності майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Українська педагогічна наука виокремлює чотири основні характеристики майстерного вчителя, тобто компоненти педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість; професійна компетентність; педагогічні здібності; педагогічна техніка [3, с. 30].

О. Плахотнік вважає, що педагогічна майстерність базується на таких компонентах як гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність) [10].

О. Дем'янчук виділяє такі чотири компоненти професійної майстерності учителя мистецьких дисциплін: педагогічна спрямованість, знання, уміння і професійно важливі якості, а також інтегральні характеристика цих компонентів – авторитет [2].

Здійснюючи оцінку компонентів педагогічної майстерності С. Вітвицька пропонує використати наступні критерії: *доцільність* (за спрямованістю), *продуктивність* (за результатами), *діалогічність* (характер взаємовідносин з усіма учасниками виховного процесу), *оптимальність* (у виборі засобів), *творчість* (за змістом діяльності) [1, с. 29].

Федорчук В. В, звертаючись до проблеми формування професійної майстерності майбутніх вчителів наголошує на необхідності оволодіння ними знаннями сутності педагогічної майстерності, основами педагогічної техніки, педагогічного спілкування, навичок педагогічного мовлення, театральної педагогіки, творчого задуму уроку, елементів передового та класичного педагогічного досвідів, розв'язування педагогічних задач та вирішення педагогічних ситуацій [16, с. 52].

Спираючись на психолого-педагогічні дослідження сучасників, Т. Хлебнікова виділяє такі основні ознаки професійної майстерності вчителя:

- наявність професійних знань;
- наявність специфічних властивостей особистості;
- висока результативність педагогічної діяльності;
- досвід творчої діяльності в навчально-виховному процесі;
- висока внутрішня мотивація до успішної роботи;
- рефлексія в діяльності, яка здійснюється [15, с. 322].

У професійній майстерності вчителя Г. Падалка визначила такі компоненти, як мотиваційний, когнітивний, емоційний, оцінний і діяльнісно-творчий.

Мотиваційний компонент виражає прагнення особистості до творення добра і справедливості, мистецького самовдосконалення.

Когнітивний компонент – передбачає спрямованість особистості до пізнання світу і себе у ньому; до розширення мистецької обізнаності, поза якою важко собі уявити ефективність професійної майстерності вчителя.

Емоційний компонент визначається загостреністю почуттів, високою розвиненістю емоційної сфери людини. Емоційний компонент передбачає здатність особистості до глибокого переживання духовних цінностей, втілених в художніх образах.

Оцінний компонент – виражає спроможність до самостійної оцінки життя, здатність не сприймати все на віру, не підкорятись сліпо авторитарним думкам, а самому розмірковувати над смислом буття, життєвих і мистецьких цінностей.

Діяльнісно-творчий компонент стосується можливості не тільки споживати, а й діяти, творити, втілювати в життя власні переконання, містить орієнтири самореалізації особистості педагога в процесі мистецької діяльності [9, с. 33].

Досліджуючи мотиваційний компонент професійної майстерності вчителя, В. Семиченко особливого значення надає:

- мотивам, які відображають потребу в тому, що складає зміст професії;
- мотивам, що пов'язані з відображенням деяких особливостей професії в суспільній свідомості (мотиви престижу, суспільної значущості професії);
- мотивам, що виявляють раніше сформовані потреби особистості, що актуалізувалися при взаємодії з професією (мотиви саморозкриття та самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звичок тощо);
- мотивам, що виявляють особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (впевненість у власній особистій придатності, у володінні достатнім творчим потенціалом тощо) [12].

Виходячи з проведеного аналізу науково-педагогічної літератури, враховуючи особливості професійної підготовки педагогів мистецької галузі освіти, нами пропонуються такі структурні компоненти.

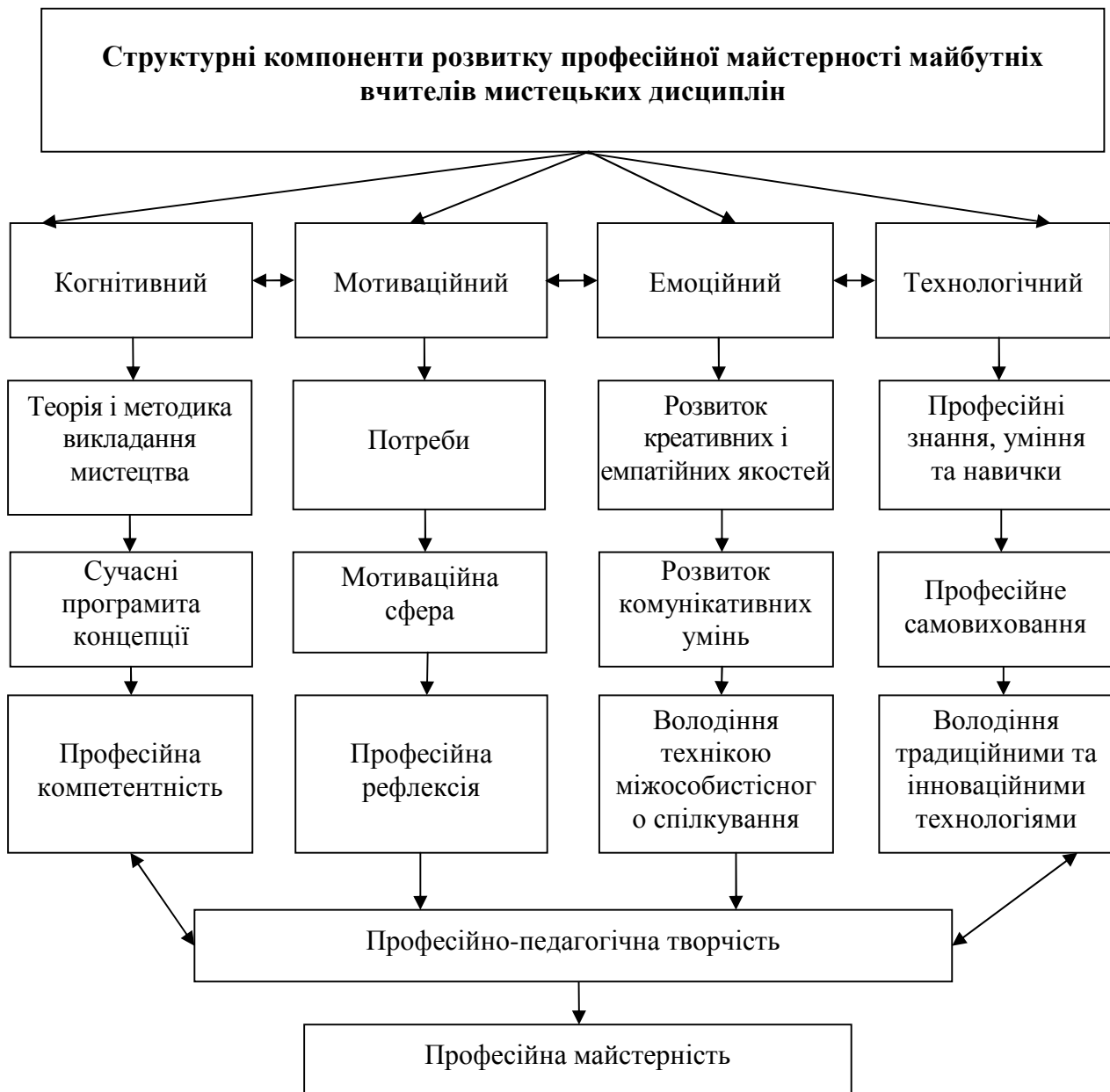


Рис. 1. Структурні компоненти розвитку професійної майстерності майбутніх вчителів мистецьких дисциплін

Складовими когнітивного компоненту є наступні показники: знання про сучасні програми та концепції, теорія і методика викладання мистецтва, розвиток самоосвіти та самовдосконалення, що є основою професійної компетентності.

Не менш важливим є аксіологічний компонент показник зумовлений художньо-педагогічними потребами, ціннісно-мотиваційним визначенням

та здатністю до творчих перетворень і професійної рефлексії. Зміст емоційного компонента деталізується розвитком креативних і емпатійних якостей, володінням технікою міжособистісного спілкування, що є ознакою високої комунікативної культури вчителя та високим рівнем його педагогічної майстерності;

Здійснювати високоефективну педагогічну діяльність дозволяє компонент технологічний, та його показники, а саме: професійні знання, уміння та навички, професійне самовиховання та володіння традиційними та інноваційними технологіями.

Ці структурні компоненти розвитку професійної майстерності майбутніх учителів мистецьких дисциплін тісно пов'язані між собою та органічно доповнюють одне одного та створюють умови для професійно-педагогічної творчості.

Професійна майстерність майбутніх учителів мистецьких дисциплін визначається нами як інтегральна характеристика особистісного становлення майбутнього вчителя та опанування ним професійною діяльністю.

Таким чином, вищевикладена інформація щодо багатоаспектного аналізу професійної майстерності майбутнього учителя мистецьких дисциплін у науково-методичній літературі свідчить про те, що цілісність загальної системи означеного феномену утворюється взаємозв'язком когнітивного, аксіологічного, емоційного та технологічного компонентів та їх інтегративними властивостями. Професійна майстерність майбутніх учителів мистецьких дисциплін піддається розвитку у процесі викладання дисциплін мистецького циклу і забезпечує визначення змісту процесу професійного становлення педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вітвицька С. С. Складові педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу / Вітвицька С. С. // Формування професійно-педагогічної майстерності вчителів: історія, сучасність, перспективи : Збірник доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної Конференції, 2009. – С. 114.
2. Дем'янчук О. Н. Формування педагогічних умінь і навичок у майбутніх учителів мистецьких дисциплін / Дем'янчук О. Н. // Збірник доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 грудня, 2009). – Житомир, 2010. – С. 14–16.
3. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2004. – С. 30.
4. Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие [для пед. спец. высш. учеб. заведений] / [Зязюн И. А., Кривонос И. Ф., Тарасевич Н. Н. и др.] ; под ред. И. А. Зязюна. – К. : Просвещение, 1989. – 302 с.

5. Козир А. Інтеграційний аспект підготовки викладачів мистецьких дисциплін / Козир Алла // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – К., 2012. – Вип. 4. – С. 206–212.
6. Лизинский В. М. Диагностико-аналитические процедуры и активно-игровые формы в управлении школой / В. М. Лизинский. – М., 1996. – 77 с.
7. Макаренко А. С. Сочинения в семи томах / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во АПН, 1958. – Т. 5. – 558 с.
8. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Галина Микитівна Падалка. – К. : Музична Україна, 1982. – 144 с.
9. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2010. – 274 с.
10. Плахотнік О. В. Теорія і методика формування системи знань про природу як основа педагогічної майстерності вчителя / О. В. Плахотнік // Збірник доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 грудня, 2009). – Житомир, 2010. – С. 18–20.
11. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. К. : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
12. Плекаємо педагогічну майстерність : навч. посібник / Семиченко В. А., Снісаренко О. С., Брюховецька О. В., Кудусова А. Ш. – Вінниця : Планер, 2010. – 674 с.
13. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія / автор упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
14. Филосовский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 576 с.
15. Хлебнікова Т. М. Оцінка рівня професійної майстерності вчителя / Т. М. Хлебнікова // Управління школою. – 2011. – № 22–24.
16. Федорчук В. В. Основи педагогічної майстерності / В. В. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д., 2008. – 140 с.

Оксана Сухецька

ОНТОЛОГІЯ МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА ТА МИСТЕЦТВО КЕРУВАННЯ ХОРОМ

У статті висвітлено проблему музичного виконавства та ролі музиканта-інтерпретатора в музичному мистецтві. Досліджено завдання та функції музиканта-виконавця, зокрема диригента-хормейстера, в процесі передачі музичного матеріалу слухачам; проведено паралель між поняттями «виконавство» та «артистизм»; окреслено специфіку мистецтва керування хором у контексті музичного виконавства.

Ключові слова: онтологія, виконавство, диригування, інтерпретатор, артистизм.

Музикознавці вважають, що проблема виконавства в музиці з'явилася в кінці XVIII – на початку XIX ст. Насправді ця проблема виникла набагато раніше і пов'язана не лише з диференціацією композиторської та виконавської діяльності, а й з цілим комплексом процесів у європейській музичній культурі протягом кількох століть [3, с. 7].

Починаючи з 20-х рр. XX ст., музичне виконавство залишається об'єктом гострих дискусій, зокрема у 30-х роках особливо гострою була дискусія про роль та значення інтерпретатора в музичному мистецтві. Г. Гатті, Г. Мантеллі та С. Пульятті захищали право виконавця на повну свободу, інші – відводили виконавцю роль «техніка», слухняного та покійного розпорядженням композитора. Виконавство, на думку італійського музикознавця А. Паренте, не може вважатись художньою діяльністю, мистецтвом; його функція – практично-технічна. Треті вважали, що музика живе завдяки обом, композитору та виконавцю. Особливо на це звертав увагу С. Пульятті, відомий своїми роботами в галузі музикознавства та юриспруденції. Відомий диригент Б. Вальтер говорив про важливість відчуття виконавської творчості в процесі інтерпретації; бо, як зауважила Н. Корихалова, так званий об'єктивний стиль, тобто бездушне виконання, нашкодить будь-якому музичному твору [3, с. 34–36].

Мета цієї статті – виявити проблеми інтерпретації в музичному мистецтві, а особливо в мистецтві керування хором; розглянути рівні музичного виконавства для диригента-хормейстера та специфіку цієї галузі виконавства. Охарактеризувати особливості роботи диригента, як інтерпретатора та керівника групами виконавців.

Музичне виконавство включає в себе 3 сходинки: онтологію, психологію та естетику. Виконавство, в музичному мистецтві, – це

первинне та вирішальне. Професійні виконавці з'явилися та прозвучали в Єгипті набагато раніше, ніж професійні композитори.

Музика розпочинається з ритуалу. Безсловесне спілкування, вміння захоплено налаштувати душу. В давні часи існувала аксіома, що діти, які не підготовлені релігійно, не можуть потрапити на навчання до консерваторії, які існували лише при церквах. Музикознавець В. Медушевський зазначив, що теорія виконавства починається з онтології виконавства, а виконавство починається з етики поведінки та етики ставлення. Основним предметом онтології є буття, яке визначається як повнота та єдність усіх видів реальності. Онтологія є розділом філософії, що з'ясовує фундаментальні проблеми існування та розвитку сутнісного, найважливішого. Онтологія виконавства – це розуміння людського світу та виконавства в ньому. Виконуючий музику – завжди виконавець та не завжди артист. Виконавство – поняття вужче, ніж артистизм, хоча це ідеальний початок. Людина – ідеальне створіння; душа – посередник між духом та тілом. Психологія виконавства – це система тих якостей, якими має володіти кожен професійний виконавець. Естетика виконавства вимагає особливого зосередження розуму та серця до Вищого, до Нього (безсловесне спілкування з Богом) – екстаз. Виконавство потребує втілення. Перша онтологічна заповідь – це кантілена – лірика, захоплення.

Радянські музиканти відстоювали розуміння виконавської діяльності як творчої. «Виконавець – посередник, але посередник-творець. Виконавець, насамперед, творець... Виконавець – не раб, не кріпак... Без нього музика, записана в нотах, мертва. Виконавець пробуджує її до життя» [3, с. 36].

Особливо гостро питання виконавства стоїть перед диригентом-хормейстром, адже диригент – це керівник колективного виконання музики. Він проводить підготовчу репетиційну, педагогічну роботу з виконавцями, а під час концерту чи спектаклю творчо організовує та надихає їх. Натхненний художніми образами твору, диригент за допомогою різних засобів впливу на колектив (жест, погляд, а на репетиціях також слово, показ) втілює через нього свій творчий замисел – уявну «модель» виконання. В процесі управління диригент вказує музикантам (співакам) темпи, нюанси, вступи, фразування і т.д., керує ансамблем, динамікою, а в хорі – строєм і співочим процесом. Диригент – музикант-інтерпретатор, який володіє глибокими спеціальними знаннями, розвиненим слухом – висотно-тембровим і об'єктивним (умінням слухати «з боку»), бездоганним ритмом, музичною пам'яттю, почуттям форми та стилю, художнім смаком. Ентузіазм, творча і організаторська ініціатива – неодмінні якості повноцінного диригента. Як вихователь колективу він має бути глибоко освіченою людиною, чуйним психологом, педагогом, знати специфіку голосів та інструментів, вміти професійно читати партитури. Володіння точністю і пластикою жести, належною осанкою та витримкою

вимагає від диригента відповідної фізичної підготовки. Кожен диригент має свою індивідуальну техніку; його жест має бути спонтанним. Воля, витримка, швидкість реакції, розвинена увага (сконцентрована та розподілена), творча контактність із виконавцями та слухачами, як і володіння диригентською технікою, – якості, необхідні для втілення художніх намірів [4, с. 58].

Диригування – мистецтво управління колективним виконанням музики. В результаті взаємодії виконавців на чолі з диригентом створюється «живий інструмент», що дозволяє творчо інтерпретувати твір. Мистецтво диригування засновано на історично розвиненій системі жестів, що базуються на загальнозрозумілих, які зустрічаються в життєвій практиці, рухах. Найважливішим, специфічним диригентським жестом, що забезпечує єдність виконавства, є так званий ауфтакт. Система ауфтактів оформлена в спеціальних циклічних рухах – диригентських схемах [4, с. 58–59]. Ауфтакт – попередній захват, жест-імпульс, специфічний диригентський жест, що попереджує і організовує передачу характеру, темпу, ритму, динаміки, штриху, початку та закінчення, фермат; в співі ще – показ дихання перед атакою звуку. Щоб забезпечити одночасність дихання в хорі, початок ауфтакту необхідно попередити невеликим, неімпульсивним рухом руки у вигляді «коми», «петлі» [4, с. 16]. Окрім ауфтактових (попереджуючих, ритмічно оформлених) рухів, диригент використовує інші, наприклад, супроводжуючі та різні умовні жести. Велике значення при диригуванні мають також погляд, міміка, поза і взагалі весь образ диригента. Сукупність диригентських засобів спрямована на втілення виконавцями творчого задуму диригента; при цьому важливу роль виконує і так званий зворотній зв'язок – сприйняття диригентом свого управління.

Оскільки диригування – специфічний вид виконання (не безпосередньо, а через інших виконавців, співаків), вирішальне значення для такої діяльності має здібність диригента впливати на виконавців, диригентська воля.

В народному мистецтві сумісний спів здавна направлявся однією особистістю – заспівувачем. У Стародавній Греції це був попередник хору – корифей, що стукав ногою. В ті часи, а потім і в Середньовіччі, розвинулось мистецтво хейрономії. Хірономія (хейрономія) – старовинний спосіб управління хором за допомогою системи умовних рухів рук і пальців. Використовуючи міміку та рухи головою, диригент указував темп, метр, ритм, напрям мелодії (вверх, вниз), відтінки. Хірономія виникла до н.е. на Сході, розвинулась в Стародавній Греції; в Середньовіччі була широко розповсюджена в церковній вокальній музиці західноєвропейських країн і Візантії. З розвитком сучасного нотного письма хірономію змінили інші форми диригування. Втім і зараз, займаючись з хором-початківцем, диригенти в цілях наочності використовують окремі хірономічні прийоми

для показу руху мелодії, інтервалів, тривалості та особливо при управлінні строєм [4, с. 195].

З ускладненням багатоголосного співу та оркестрової гри в XV ст. виник спосіб диригування за допомогою батути, якою диригент відбивав долі. З розвитком системи генерал-баса (XVII–XVIII ст.) виконанням нерідко керував органіст або клавесиніст, сидячи за інструментом. Мало місце й подвійне диригування: крім клавесиніста диригував і скрипач-концертмейстер (який, пізніше, з відмиранням генерал-баса, став єдиним диригентом). Бувало також потрійне диригування, коли в управлінні брали участь клавесиніст, концертмейстер і диригент, який їх об'єднував.

В європейській музиці до XIX ст. диригент був композитором, педагогом, виконавцем своїх творів. Ускладнення музики і підвищення вимог до якості колективного виконання в першій половині XIX ст. сприяло виокремленню спеціальної професії диригента як виконавця (не лише своєї музики і не лише зі своїм колективом). В галузі розвитку диригентської техніки відбулася кінцева заміна звукового способу управління зоровим – за допомогою жестів та міміки. Першими в 20-х рр. XIX ст. почали диригувати паличкою І. Мозель, Л. Шпор. Одним із перших диригентів, які гастролювали був К. М. Вебер. Р. Вагнер і Г. Берліоз почали диригувати, стоячи обличчям до оркестру (а не до слухачів, як було раніше), що значно посилило вплив диригента на виконавців. Диригентське мистецтво досягло розквіту на межі XX ст. (Г. Малер, А. Нікіш, А. Тосканіні та ін.). Навчально-методичне вивчення питань диригування почалось порівняно недавно, хоча вже багато мають досягнень вітчизняні диригенти-педагоги (І. Мусін, Л. Гінзбург, Г. Єржемський, С. Козачков, К. Ольхов, К. Птиця та ін.).

Принципи диригування залишаються у всіх випадках незмінними, загальними, але залежно від способів виконання диригування набуває своїх особливостей, що відображаються в жестах. Специфіка диригування хором полягає: а) в управлінні, певною мірою, співочим процесом (дозування дихання – глибина вдиху, нерідко затримка його перед атакою, характер атаки, ступінь прикритості звука, його опора); б) в управлінні строєм, насамперед, за допомогою попереджувальних жестів; в) у впливі на вимову тексту (його чіткість, осмислення, ясне зняття при закінченнях на голосних). Диригування хором здійснюється зазвичай без палички (деякі диригенти не користуються паличкою і при управлінні оркестром), нерідко спостерігається більш вільне використання схеми [4, с. 58–60].

Пояснюючи причину складності створення теорії виконавства, музикознавець Л. Гінзбург говорить про взаємонерозуміння музикознавців та виконавців, коли музикознавці часто не цікавляться тим, що виходить за межі безпосередньо відчутних, «реальних» об'єктів вивчення конкретних нотних записів творів та закономірностей у них. Виконавці ж виробляють цінності, матеріальність яких ще треба довести. Якщо

створений композитором твір, викладений на папері у вигляді партитури, може в такому «постійному» вигляді існувати вічно, то продукція виконавця зникає в момент свого реального звучання. І жоден звукозапис не може точно зафіксувати все те, що пов'язано з безпосереднім сприйняттям. Теоретична думка донині обмежувалась, насамперед, аналізом авторських записів, вважаючи, що єдиним об'єктом науково-обґрунтованого дослідження в музиці є нотний текст. На перший погляд, музична партитура – цілком досконала, але це лише з боку метроритму та звуковисотності. Все, що пов'язано з фразуванням, динамікою, темпом, артикуляцією, смисловим інтонуванням, – відносно і залежить від виконавця [1, с. 576].

Відомий хоровий диригент В. Живов, розглядаючи основні теорії хорового виконавства, акцентує увагу на проблемах виконавської інтерпретації музики. Автор пропонує свій системний підхід до аналізу виконавської діяльності диригента-хормейстера, концентруючись на необхідності розвитку методики виконавського аналізу. В. Живов приходить до висновку: «...якщо в практичному плані орієнтація багатьох дисциплін, що вивчають на музичних факультетах педагогічних та диригентсько-хорових відділах музичних вузів, на виконавство досить яскраво виражена, то в музичній і музично-педагогічній теорії думка про виконавство до цього часу не затвердилась як наука, яка має свої закономірності, принципи естетичних узагальнень, насамперед, як галузь естетичного мислення, що впливає на практику... Специфіка виконавства полягає не лише в розумінні музики, а й в передачі її виконавцям у живому звучанні» [2, с. 3].

Хорове виконавство є одним із різновидів музичного виконавства, в основі якого лежать закономірності, характерні для будь-якого іншого виконавського мистецтва; зокрема хорове мистецтво є вторинна музична діяльність, яка проявляється в формі художньої інтерпретації як здійснення задуму композитора; виконавці впливають на слухача за допомогою специфічних виконавських засобів музичної виразності: темпоритмічних, агогічних, інтонаційних, тембрових, динамічних, різних засобів звукоутворення, у виконавській інтерпретації [5, с. 17].

Специфічні особливості хорового виконавства: а) синтетичний характер (зв'язок зі словом); б) специфіка інструмента (людський голос); в) колективний характер; г) наявність диригента, творчого посередника між автором (авторами) та співаками, які безпосередньо впливають на слухачів [2, с. 14]. Тому коли ми говоримо про вокально-хорове виконавство, то тріада «композитор – виконавець – слухач» буде розширена до «поет – композитор – диригент – виконавці – слухачі». І диригент, і колектив, яким він керує, повинні спочатку зрозуміти, відчути та пережити твір, а вже потім передати його слухачам [5, с. 18].

Виконавець, неодмінно, повинен класифікувати засоби артистизму,

він має чітко визначити, якими резервами потрібно володіти. Для виконавця будь-якої галузі музичного мистецтва існують і заборонні жести, про які, безумовно, повинен знати кожен музикант-інтерпретатор. Будь-яке мистецтво має свою специфіку, та мистецтво диригування, керування хором має два рівні виконавства – диригента і хору, передача музичного матеріалу здійснюється диригентом через виконавців-співаків, в інших випадках, через виконавців співаків та інструменталістів, для оперно-симфонічного диригента. Виконавець в усіх випадках є інтерпретатором, він відтворює музичний твір композитора по-своєму, адже кожен інтерпретатор виявляє свої емоції та переживання, виконуючи твір великого майстра.

Мистецтво музики, як відомо, це завжди мистецтво музично-виконавське, що вимагає постійного оновлення в живому звучанні, музика потребує виконавця. Звертаючись до твору та інтерпретуючи його, музикант-виконавець продовжує йому життя, дозволяє зберегти своє місце в системі художніх цінностей суспільства [3, с. 207].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гинзбург Л. На пути к теории / Л. Гинзбург // Дирижерское исполнительство. Практика. История. Эстетика : сб. статей / [ред.-сост. Л. Гинзбург]. – М. : Музыка, 1975. – С. 571–621.
2. Живов В. Л. Теория хорового исполнительства / В. Л. Живов. – М. : Эдиториал УРСС, 1998. – 192 с.
3. Корыхалова Н. Интерпретация музыки: теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике / Н. Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 208 с.
4. Романовский Н. Хоровой словарь / Н. Романовский. – М. : Музыка, 2010. – 230 с.
5. Шатова И. Стилевые основы одесской хоровой школы : монография / И. Шатова. – Одесса : Астропринт, 2013. – 184 с.

УДК 76+75+64/378:004

Галина Брюханова

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДИЗАЙНУ ДРУКОВАНОЇ ПРОДУКЦІЇ В УКРАЇНІ

У статті розглядаються питання впровадження інформаційних технологій в освіту майбутніх педагогів з дизайну друкованої продукції, що суттєво впливає на систему засобів навчання, на співвідношення та взаємодію окремих компонентів цієї системи. Впровадження інформатизації, удосконалення професійної дизайнерської, мистецької та поліграфічної освіти відповідає загальним тенденціям створення інформаційного суспільства та прискореного розвитку освіти і науки. Сучасне суспільство не може розвиватися без високої компетентності фахівців у сфері їх діяльності, підвищення якості та рівня їх професійної підготовленості, що має бути забезпечене засобами інформатизації освіти.

Ключові слова: мистецька та педагогічна освіта, художньо-проектна діяльність, професійна підготовка фахівців, інформаційні технології, електронний підручник, комп'ютерні дизайн-технології, дизайнерські компетенції.

Зміни, що відбуваються у професійній діяльності художників-дизайнерів, у галузі художньо-проектної діяльності, у нових видах дизайну, викликані інформатизацією сучасного суспільства. Інтеграція нових інформаційних технологій у структуру професійної діяльності дизайнера вимагає перегляду підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців мистецьких напрямків.

Аналізуючи ситуацію у сучасній освіті, можна помітити деякі недоліки у підготовці майбутніх художників та дизайнерів. Зокрема, вищі навчальні заклади недооцінюють важливість використання нових інформаційних технологій у мистецькій та дизайнерській освіті. Недостатньо широке впровадження інноваційних технологій затримує формування і розвиток творчої особистості, перешкоджає накопиченню і засвоєнню професійних знань і вмінь, і, врешті, заважає формуванню достатньої компетентності фахівця у сфері його майбутньої діяльності.

На протязі попередніх періодів розвитку та становлення української системи освіти в галузі підготовки фахівців з образотворчого мистецтва та дизайну відбулись глобальні зміни. Такі зміни охопили не тільки методичну та матеріальну сторони цієї освітянської галузі, але, в

основному, її технічну складову. З 90-х років 20-го століття дуже поступово, але невпинно в сферу дизайнерської освіти почали впроваджуватись комп'ютерні технології. У деяких передових вищих навчальних закладах уже у 1990-х роках студенти вивчали комп'ютерні дизайн-технології, як, наприклад в Українській академії друкарства, але професійна підготовка фахівців мистецьких напрямків освіти потребує подальших досліджень та удосконалень, зокрема у сфері інформатизації.

Значну роль в вивченні інформатизації освіти та визначення напрямку її розвитку відіграли Закон України «Про національну програму інформатизації», який було прийнято у 1998 році, зі змінами та доповненнями 2001 та 2002 років, та Концепція Програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільської школи, розроблена авторським колективом під керівництвом В. Огнев'юка.

Вивченню різноманітних засобів навчання, сукупності дидактичних засобів як системи, взаємодії її окремих складових, дослідженню проблем їх удосконалення та використання в навчальному процесі та впливу на його результативність присвячені ґрунтовні праці Ю. Бабанського, В. Бейлінсона, Т. Габая, В. Євдокимова, Б. Єсипова, Л. Зоріної, І. Зязюна, В. Краєвського, Ч. Куписевича, І. Лернера, В. Оконя, М. Скаткіна, А. Прокопенка, Г. Хозяїнова, Н. Шахмаєва, С. Шаповаленка та ін.

Дослідженню різних аспектів інформатизації навчання присвячені праці Л. Білоусової, І. Василевського, Б. Гершунського, Л. Гур'євої, А. Єршова, М. Жалдака, Л. Зайнутдінової, І. Зверєва, Ч. Куписевича, Є. Машбиця, Д. Матроса, І. Підласого, Є. Полата, М. Патланжонглу, С. Ракова, Н. Розенберга, О. Філатова, С. Христочевського та ін.

Роботи Ю. Баранової, О. Башмакова, Л. Зайнутдінової, В. Іванова, Є. Перевалової, О. Тищенко, Є. Тюріної, С. Христочевського, О. Чадіна, Н. Шерпаєва дозволяють бачити, що за період інформатизації освіти було розроблено досить багато комп'ютерних дидактичних засобів, зокрема електронних підручників; їх використання дозволило накопичити практичний досвід і виявило необхідність проведення ґрунтовних досліджень, потрібних для створення якісних електронних підручників [1–3; 10; 12].

Філософи та педагоги, серед них В. Кудін, О. Падалка, О. Пехота, А. Ракітов, З. Самчук, Ю. Сурмін, дослідили процес інформатизації освіти та розвитку освітніх технологій, наголосивши на важливій ролі засобів навчання, якими можна керувати.

Значний внесок у виконання задач, розробку механізмів та шляхів створення інформаційного суспільства в нашій країні було здійснено завдяки прийнятим Верховною Радою у 2007 році Законом України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки».

Метою статті є дослідження питань інформатизації професійної підготовки майбутніх фахівців з мистецьких дисциплін у ВНЗ в Україні.

У ВНЗ мистецького профілю використання інноваційних технологій є необхідним у викладанні багатьох фахових дисциплін. Це досить легко здійснюється у навчанні дизайнерським дисциплінам через зв'язок їх із комп'ютерними технологіями, і на сьогодні найбільш інформаційно-забезпеченими є основні фахові дисципліни, необхідні для здійснення дизайнерських розробок, такі як проектування, комп'ютерні технології тощо.

Основою інноваційного розвитку системи освіти є впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій, інтерактивних методик навчання, які, в кінцевому результаті, мають забезпечити ґрунтовні фахові знання, професійну майстерність і достатню компетентність випускника ВНЗ у своїй галузі.

Зважаючи на наявні серйозні методичні недоробки у інформатизації мистецьких дисциплін та комп'ютерної графіки, важливими є розробки окремих науковців у галузі технічної естетики та мистецтвознавства.

Варто прийняти до уваги спостереження С. Прищенко [7] щодо впровадження інноваційного методу вивчення кольорознавства. Автор вважає, що позитивними моментами цього процесу можна вважати більш швидке вирішення методичних завдань у порівнянні з традиційними методами навчання, збільшення і розширення діапазону практичних задач з кольорознавства та композиції. Істотно розширюється діапазон колірних сполучень, виявляється зручність при роботі з палітрами, що представлені сучасними графічними програмами. За думкою автора, в цілому можна зробити такі висновки:

- очевидна зміна технічних можливостей роботи з кольором, розширення технічного діапазону виконання завдань;
- змінюється характер виконання завдань при виконанні їх у електронному середовищі; наявні динамічність і величезна багатоваріантність композиційних і колірно-тональних вирішень;
- технічне виконання комп'ютерних робіт має привабливий зовнішній вигляд, що істотно підвищує психологічний комфорт у процесі навчання.

Сучасна дизайнерська художньо-графічна діяльність міцно пов'язана з цифровими технологіями, і це вимагає відповідних зв'язків між класичною теорією дизайнерської освіти та новими комп'ютерними технологіями.

Здійснюючи інтеграційний підхід у формуванні дизайнерських компетенцій, до яких можуть бути зараховані знання і вміння із багатьох суміжних галузей і дисциплін як мистецького спрямування, так і суто дизайнерських, сьогоденний ВНЗ використовує у міждисциплінарних поєднаннях графіки, технічної естетики, проектування та інших дисциплін сучасні методики інтеграційного навчання, комп'ютерні технології, дизайн-проекти тощо.

Р. Сулейманов відмічає, що дизайнерські компетенції – міждисциплінарні зв'язки на межі предметних галузей (дизайн, графіка, естетика, технічна естетика, інформаційні технології, комп'ютерна графіка, психологія, педагогіка, ергономіка, технологія, художня творчість, конструювання, проектування та ін.), які формуються в інтеграційному науковому просторі, спираючись на основні наукові поняття і категорії.

Для аналізу ефективності формування дизайнерських компетенцій у майбутніх інженерів-педагогів на основі інтеграційного підходу встановлені її компоненти (структурні одиниці), взаємодія яких і забезпечує отримання відповідного інтегрального результату [8].

В. Ткачук вважає, що інформація на відміну від природних ресурсів є невичерпним стратегічним ресурсом розвитку.

Аксіомою переходу сучасного українського суспільства до інноваційно-інформаційної моделі розвитку є пріоритетний розвиток освіти, однією з провідних рис якої є не тільки створення інноваційного освітнього середовища, а й широке застосування новітніх інформаційних технологій та долучення молоді до їх створення [9].

Коваль Л. підкреслює, що необхідність використання інформаційних технологій у професійній освіті диктується фундаментальними змінами сучасності і необхідністю переходу до нової стратегії розвитку суспільства на основі знань і перспективних високоефективних технологій... Нові інформаційні технології забезпечують реалізацію нових підходів до навчання, надають нові засоби і методи пошуку і управління знаннями. На сучасному етапі розвитку професійної освіти значення використання в освіті електронних підручників зростає за рахунок активного втілення інформаційних технологій, які допомагають ширше передати матеріал, тому розробка електронного підручника актуальна при підвищенні професійної педагогічної освіти...» [4].

Інтеграційний підхід до процесу вивчення спеціальних дисциплін є однією з педагогічних умов формування дизайнерських компетенцій.

Для підвищення якості освіти в багатьох університетах – і цей процес має поширюватися – зараз застосовується електронна система MOODLE, що дає можливість створювати електронні курси дисциплін, а також може використовуватись для організації систем дистанційного навчання. Користуючись системою Moodle, студенти мають можливість більш повно засвоювати матеріал, отриманий на лекціях, слідкувати за своєю успішністю, відсилати виконані роботи в електронній версії, проходити тестування тощо. У свою чергу викладачеві ця система надає розширені можливості викладення матеріалу та контролю за знаннями та успішністю.

У процесі навчання майбутнього дизайнера-педагога, доповненого можливостями нових інформаційних технологій, формуються високі вимоги і визначаються критерії сформованості дизайнерських компетенцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методика использования электронных учебников в образовательном процессе / Ю. Ю. Баранова, Е. А. Перевалова, Е. А. Тюрина, А. А. Чадин // Информатика и образование. – 2000. – № 8. – С. 32.
2. Башмаков А. И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А. И. Башмаков, И. А. Башмаков. – М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 2003. – 616 с.
3. Иванов В. Л. Структура электронного учебника / В. Л. Иванов // Информатика и образование. – 2001. – № 6. – С. 63–71.
4. Коваль Л. Е. Електронний підручник як засіб вдосконалення професійної педагогічної освіти майстрів виробничого навчання / Л. Е. Коваль // Серія: педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : ДонНТУ, 2010. – Випуск 8. – С. 79–85.
5. Ланкин В. А. Электронный учебник: возможности, проблемы, перспективы / Ланкин В. А., Григорьева О. В. // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. – С. 130–134.
6. О'Квин Д. Допечатная подготовка. Руководство дизайнера / Д. О'Квин. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2002. – 592 с.
7. Прищенко С. В. Розвиток асоціативно-колеристичного мислення засобами комп'ютерної графіки / Прищенко С. В. // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць / ред. Т. А. Кумейко. – Київ, 2009. – № 11. – С. 9–11.
8. Сулейманов Р. И. Формирование творческого стиля мышления студентов при решении дизайнерских задач / Р. И. Сулейманов // Развитие освіти в умовах поліетнічного регіону : [международная научно-практическая конференция]. – Ялта, 2009. – С. 68–70.
9. Ткачук В. В. Інформатизація освіти як чинник формування інноваційно-інформаційного суспільства в Україні (філософський аналіз) : дис. ... кандидата філософських наук. – Київ, 2010. - С. 15–17.
10. Тыщенко О. Б. Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник / Тыщенко О. Б. // Компьютеры в учебном процессе. – 1999. – № 10. – С. 89–92.
11. Шерпаев Н. В. Электронный учебник как основа учебно-методического комплекса [Электронный ресурс] / Шерпаев Н. В. // Материалы конференции «ИТО-2002». – М., 2002. – Режим доступа : <http://www.ito.edu.ru/2002/I/1/I-1-609.html>.

УДК 74+76/766

Вероніка Зайцева

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДИЗАЙН»

В даній статті висвітлюється необхідність впровадження та вміння застосовувати сучасні інноваційні технології, що спрямовано на поліпшення і зміцнення теоретичних та практичних знань, творчої майстерності студентів, розвиток навичок самостійної творчої роботи, в якій втілюються і розкриваються знання, вміння, майстерність студента, отримані і досягнуті протягом попереднього і поточного періоду навчання по спеціальності «дизайн».

Ключові слова: *інноваційні технології, знання, майстерність, навички, дизайн.*

В сучасних умовах технологічних інновацій є актуальним впровадження в учбовий процес сучасних графічних комп'ютерних програм та навичок роботи з ними, що сприяє зміцненню теоретичних та практичних знань, творчої майстерності студентів.

Аналізуючи останні дослідження в галузі застосовування сучасних інноваційних технологій можна зробити висновки про те, що потрібно приділяти більше уваги вмінню студентами спеціальності дизайн застосовувати, отримані теоретичні знання на практиці. Так, наприклад, в посібнику В. А. Костиленої «Основи режисури та монтажу» 2013 року видання, не в повному обсязі висвітлюються проблеми, які виникають в процесі дизайнерської роботи над створенням багатосторінкового видання – книжки, буклету, каталогу тощо. Недостатньо широко розкриті питання, щодо навчання студентів сучасним комп'ютерним графічним програмам.

Також в книзі К. В. Кудряшева «Архитектурная графика» 1990 року видання зрозумілою мовою розказується про правила побудови графічних робіт але дається мало практичних порад стосовно втілення проектів.

Мета даної статті: висвітлити проблеми та актуальність впровадження та застосовування сучасних інноваційних технологій, спрямованих на поліпшення і зміцнення теоретичних та практичних знань, творчої майстерності студентів, розвиток навичок самостійної творчої роботи.

В процесі засвоєння навичок роботи на комп'ютерах в сучасних графічних програмах студент виконує передбачений обсяг творчої роботи як художник-графік, дизайнер-конструктор і оформлювач книжкового видання. Навчальний процес, розроблений з урахуванням поетапного вивчення всього творчого процесу від розробки ескізів графічного

дизайну, сканування зображень та додрукарської підготовки із застосуванням певних засобів поліграфічного відтворення. Враховується в загальних рисах вид друку, набору, тиснень, оздоблювальних робіт та інших особливостей поліграфічної технології. Студент повинен, також, оволодіти загальними уявленнями про виробничу та економічну доцільність будь-якого дизайн-проекту.

Застосування новітніх комп'ютерних технологій є необхідною умовою у підготовці спеціаліста-дизайнера. Ефективна робота з програмами пакету Adobe розширює спектр графічних ефектів, а також дає додаткові можливості для творчої діяльності студентів. Вміння професійно користуватися комп'ютером значно спрощує роботу дизайнера та поліпшує якість додрукарської підготовки графічного матеріалу.

Використання комп'ютерних дизайн-технологій для виконання графічних дизайн-проектів вимагає певних умов до комп'ютерного класу. Для поліпшення навчального процесу необхідно мати спеціальне програмне забезпечення, яке можливо встановити тільки на потужні сучасні комп'ютери. Обов'язкова наявність великих, відкаліброваних моніторів, а також додаткового обладнання, такого як кольорові принтери, сканери, цифрові камери та доступ в Інтернет.

Для професійної підготовки сучасного дизайнера важливо мати навички роботи з кольоровими моделями, а саме:

Модель RGB – відображення кольору в координатах простору аддитивного зміщення випромінення, яке показує колір складанням трьох базових кольорів: червоного (Red), зеленого (Green) и синього (Blue). Ця модель представлена у вигляді трьохвимірної системи координат. Кожна координата відображує кількість кожної складової в загальному кольорі в діапазоні від нуля до максимального значення. Саме в цій моделі кодує зображення сканер і відображує малюнок екран монітора. На базі цієї моделі працюють цифрові фото-камери та телебачення.

Модель CMYK – модель, що відтворює колір в координатах простору субтрактивного синтезу фарб шляхом змішування триадних поліграфічних фарб: С – Cyan (блакитної); М – Magenta (пурпурної); Y – Yellow (жовтої), а також чорної – К – Key color (за одною версією) або black – K (за другою версією). Таким чином, студент має розрізняти специфіку моделей кольору та вміти застосовувати їх за призначенням [3, с. 24–27].

Важливою складовою впровадження та вміння застосовувати сучасні інноваційні технології є вивчення програми Adobe InDesign для виконання дизайну верстки багатосторінкового макету книги (журналу, буклету).

Створення художнього макету проекту створює у студента дуже важливе для художника-дизайнера відчуття гармонії цілого, що включає такі вагомні поняття, як ритм, співрозмірність, упорядкованість,

рівновага, взаємозалежність частин проекту, їх єдність за головними ознаками.

Виконання художнього макету творчого проекту розкриває значення нюансів в розмірах, кольорі, розташуванні, графічному характері елементів композиції [2, с. 17–18].

В процесі підготовки макету засобами комп'ютерної обробки наочно втілюються ідеї художнього конструювання, режисури дизайн-проекту, поліпшуються можливості підвищення якості додрукарської підготовки, демонструються творчі знахідки, оригінальні рішення, професійна майстерність, поступово розкривається ступінь підготовленості студента як художника-ілюстратора та дизайнера.

Навички правильної підготовки макету дозволяють оцінити поліграфічне виконання видання, естетичні та функціональні якості художньої структури, композиції, архітектоніки, шрифтового оформлення, ілюстрацій даної запроектованої книги в їх гармонійній єдності.

Ретельно виконаний макет видання в програмі *Adobe InDesign* має відповідати запланованому проекту за форматом, товщиною, розмірами полоси набору, полів, типом твердої оправи (обкладинки), гарнітурою, кеглем, розташуванням всіх елементів на розворотах. Макет включає елементи зовнішнього і внутрішнього оформлення, ілюстрації, що входять до запланованого обсягу проекту та полоси набору. Макетується така кількість розворотів, яка має бути достатньою для виявлення принципів макетування і розміщення виконаного графічного матеріалу [1, с. 32–35].

До складу макету видання може входити розробка елементів зовнішнього оформлення: футляр (якщо він обумовлений характером видання), суперобкладинка (якщо вона передбачена задумом оформлення), м'яка обкладинка або тверда палітурка, сюжетні чи декоративні форзаци.

Оригінал обкладинки або твердої оправи виконується в кольорі та має бути підготовлений в комп'ютері та розрахований на відтворення офсетним друком. Обкладинка повинна відображати зміст книги, володіти достатньою інформативністю, залишаючись по масштабному співвідношенню елементів зв'язаною з усім ансамблем внутрішнього оформлення книги. У процесі роботи над обкладинкою вирішується багато творчих специфічних оформлювальних проблем. Ставиться завдання створення цілісної гармонійної композиції, всі елементи якої взаємопов'язані, підпорядковані одна одній. Часто гострота і оригінальність композиції обкладинки ґрунтується на своєрідному композиційному зв'язку шрифту (назва книги, прізвище автора) та зображення (малюнки, фотографії).

Виразність обкладинки може бути підвищена за допомогою використання об'ємних, декоративних, фактурних, особливо контрастних шрифтів. У стриманому наборному шрифті елементи окремих літер переходять іноді в каліграфічні прикраси, розчерки. Таким чином поєднується стрункість наборного шрифту з невимушеністю писаного,

мальованого, каліграфічного. Вибираючи і створюючи шрифт для обкладинки, необхідно піклуватися про його відповідність, часто асоціативну, змістові книги.

Внутрішнє оформлення макету включає оригінали вступних сторінок з текстовим і графічним матеріалом (якщо такі сторінки передбачені задумом), авантаитул, титульний розворот, шмуцтитули (якщо шмуцтитули передбачені задумом), початкові сторінки і розвороти, на яких містяться тексти, оригінали ілюстрацій, оформлювальних та довідкових елементів, колонтитули (якщо вони передбачені задумом) колонцифри, підписи до ілюстрацій, додаткові, супроводжуючі тексти (якщо такі тексти передбачені). Завершується виконана частина макету книги кінцевою сторінкою або кількома сторінками з текстовим і графічним матеріалом (якщо такі завершальні сторінки передбачені задумом). Зміст може розміщуватися на одній або декількох сторінках, а також включати в себе графічні, ілюстраційні елементи [2, с. 78].

Кількість оригіналів ілюстрацій, їх насиченість і розміри на розворотах макету видання обумовлюється характером видання, особливостями тексту, читацькими інтересами, складністю задуму ілюстрацій і трудомісткістю виконання.

В електронному дизайн-проекті використовуються засоби графічного мистецтва, що сприяють цілковитому й ефективному поліграфічному виконанню. Дизайн-проект має бути спрямований для конкретної аудиторії, з урахуванням освіти, професійної діяльності, роду занять, захопленням, віковим та іншим ознакам.

Крім того, тематика та важливість дизайн-проекту можуть обумовити розробку макету, з покращеними художньо-конструктивними якостями та сучасним поліграфічним виконанням. Студент має обрати доцільне шрифтове вирішення елементів внутрішнього та зовнішнього оформлення макету.

Необхідно, щоб студент усвідомлював логіку, функціональну специфіку того чи іншого варіанту дизайнерської розробки і запропонував всебічно обґрунтоване, доцільне проектне рішення.

Під час практичних занять студент має отримати навички, що до проектування цілісного композиційно-шрифтового вирішення проекту з використанням сучасних комп'ютерних дизайн-технологій, що відповідає вимогам сьогодення.

Студент має продумати найбільш доцільне, функціонально виправдане вирішення художнього макету книги, журналу, рекламного буклету, що відповідає вимогам гармонійної, цілісної композиції.

Створюються композиції полоси набору, додаткових елементів, колонтитулів, колонцифр, вихідних відомостей, що також мають відповідати вищевказаним вимогам [2, с. 101–146].

Також в єдиному оформлювальному ансамблі з усією внутрішньою

побудовою та оформленням макету виконується виразна обкладинка в кольорі, що відповідає змісту проекту і розрахована на певний спосіб поліграфічного відтворення [2, с. 155–166].

Макет видання створює у студента дуже важливе для художника друкованого видання відчуття гармонії цілого, що включає такі поняття, як ритм, співрозмірність, упідпорядкованість, рівновага, взаємозалежність частин видання, їх єдність за головними ознаками. Макет розкриває значення нюансів в розмірах, кольорі, розташуванні, графічному характері елементів композиції.

В макеті наочно втілюються ідеї художнього конструювання, режисури видання, демонструються творчі знахідки, оригінальні рішення, професійна майстерність, розкривається ступінь підготовленості студента як художника-ілюстратора та дизайнера.

Таким чином, застосування сучасних інноваційних технологій збагачує студента знаннями, підвищує його професійну майстерність. Разом з тим, новітні комп'ютерні технології є необхідною умовою у підготовці спеціаліста-дизайнера, що також сприяє найбільш повному використанню можливостей студента та зростанню його професійного рівня.

Додатковим фактором успішного навчання є участь у тематичних конкурсах, виставках. У майбутнього спеціаліста в галузі дизайну з'являється можливість в умовах змагання спробувати свої сили у конкурсах загальноміських, міжвузівських, ознайомитися з роботами студентів інших вузів, отримати найбільш об'єктивну оцінку своєї роботи та досвід у демонстрації своїх робіт перед різною глядацькою аудиторією.

В перспективі, завдяки застосуванню в навчальному процесі сучасних комп'ютерних програм, зростатиме професійний рівень студента спеціальності «дизайн», що дасть можливість вийти на міжнародний рівень підготовки спеціалістів даного профілю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Валуєнко Б. В. Архітектура книги / Борис Васильович Валуєнко. – Київ : Мистецтво, 1976. – 344 с.
2. Гиленсон П. Г. Справочник художественного и технического редакторов / Пинхус Герцелевич Гиленсон. – [изд. 2-е, перераб. и доп.]. – М. : Книга, 1988. – 598 с.
3. Маргулис Ден. Photoshop для профессионалов. [Классическое руководство по цветокоррекции] / Dan Margulis ; пер. с англ. – М. : ООО РТВ-Медиа, 2001. – 400 с.
4. Лесняк В. И. Графический дизайн [основы профессии] / Владимир Иванович Лесняк. – К. : Биос Дизайн Бук, 2009. – 416 с.

Алла Руденченко

ЕТНОДИЗАЙН ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ФЕНОМЕН СТВОРЕННЯ ТВОРЧОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті висвітлено актуальні проблеми етнодизайну, як одного з видів творчої художньо-проектної діяльності, що ґрунтується на культурно-мистецьких засадах традиційного декоративно-прикладного мистецтва і новітніх технологій дизайну, має необмежені навчально-виховні та творчо-розвивальні можливості. Представлена точка зору, що вдале поєднання етнічного підходу до освітнього процесу на ґрунті нових технологій дасть можливість якісно підвищити рівень освіти, наситити навчальний процес тісним зв'язком з практичною діяльністю та внести духовну складову.

Ключеві слова: етнодизайн, обдаровані студенти, дизайн-освіта, навчання.

У добу відродження та піднесення національної свідомості на особливу увагу заслуговує питання теоретичних і методичних засад навчання студентів етнодизайну. Поняття «етнодизайн» ще не до кінця сформульоване науковцями, бо лише недавно стало предметом теоретичних досліджень та наукових дискусій. Але проблема етнодизайну виокремлено у працях А. І. Бровченка, Л. А. Корницької, Л. В. Оршанського, Р. М. Силка, В. П. Тименка, які приділяють провідну увагу навчанню та вихованню на основі національної культури, декоративно-вжиткового мистецтва і дизайну у професійній освіті. На нашу думку, етнодизайн має безпосередній зв'язок з обдарованістю. У різних етносів обдарованість виявлена не в однаковій мірі. Так, за даними зарубіжних учених (Ф. Ганьє, Х. Гарднера, Р. Стернберга) кількісні показники обдарованих індивідів складають від 5 % до 20 % популяції. Майбутнє належить обдарованим особистостям нового покоління, і викладач має створити для обдарованих студентів сприятливі педагогічні умови, у яких повноцінно виявиться їхній творчий потенціал. Для викладача обдарованих студентів освіта – це система інтелектуальних змістів, спрямованих у майбутнє.

Метою статті є актуалізація поняття «етнодизайн» як складного синтетичного утворення, яке виникає у процесі активної взаємодії багатогранного інтелекту особистості із етнічним середовищем. Індійський філософ Ауробіндо, який є знавцем і реставратором першоджерельних «ВЕД», зазначає: «Освіта, позбавлена етнічної культури, є освітою невігластва. Результатом такої освіти є матеріальна засліпленість» [1].

«Філософія національної ідеї» – це книга В. Г. Кременя, яку має знати кожний викладач, щоб навчати учнівську молодь на засадах інтеграції традицій народного мистецтва і новітніх технологій дизайну.

Пріоритети української національної ідеї В. Г. Кремень співвідносить із «вченням про щастя» Г. С. Сковороди, а саме: «Щастя треба шукати не в чужих краях, не за морями, а «всередині нас самих», «в здоров'ї Духа, душевному мирі і веселості серця», що досягається тоді, коли людина «живе у злагоді з природою» [3].

На думку нашого вітчизняного психолога Г. С. Костюка, жити у злагоді з природою – це означає працювати у «згоді зі своєю природою, відповідно до своїх здібностей і нахилів». Природа кожної людини створює передумови для того, щоб вона могла стати щасливою. Треба пізнати цю природу і використати ті можливості, які вона створює кожній людині» [5].

Сутність етнодизайну стає зрозумілою із формулювання поняття «етнос» істориком, географом і етнологом Л. Гумільовим. Етнос – природньо сформований в певному ландшафті колектив людей із оригінальним стереотипом поведінки, який існує як енергетична система (структура), що протиставляє себе усім іншим таким же колективам виходячи із відчуття компліментарності.

Можна назвати невелику кількість імен, творче кредо яких входило в рамки визначення дефініцій етодизайну, це Л. Корницька, А. Бровченко, С. Мигаль, Р. Силко, В. Крижанівський. Автори сходяться на тому, що слово «етнодизайн» утворюється поєднанням двох слів – «етнічний» і «дизайн». В свою чергу в словнику іншомовних слів ми знаходимо визначення: етнічний (народний) – такий, що належить якомусь народу, його культурі, традиціям [8], та «дизайн» визначається як комплексна науково-практична діяльність щодо формування гармонійного, естетично повноцінного середовища життєдіяльності людини і розроблення об'єктів матеріальної культури. В. Даниленко визначає дизайн як форму навчально-пізнавальної активності, що полягає в мотиваційному досягненні свідомо поставленої мети зі створення творчого проекту, а також забезпечує єдність і наступність різних сторін процесу навчання і є засобом розвитку особистості суб'єкта навчання. При цьому він наголошує, що проектна діяльність виступає як дидактична одиниця процесу навчання. Отже, поняття «дизайн» розглядається в трьох значеннях, як: задум, метод і діяльність, зокрема й навчальна.

На II Міжнародному конгресі у Полтаві «Етнодизайн: європейський вектор розвитку і національний контекст» доктор педагогічних наук, професор, член-кориспонтент Національної академії педагогічних наук В. Г. Бутенко, зазначив, що *етнодизайн* – це духовна категорія, джерело для звернення духовного потенціалу особистості, від суто прагматичного до осмислення життя. В своїй доповіді «Етнодизайн: етнокультурне

коріння та глобалізаційна крона» доктор філософії, професор Ю. Л. Афанасьєв висловив дискусійну думку, що етнодизайн, це перехідний період, між декоративно-прикладним мистецтвом та національним дизайном.

Разом з тим ми не можемо не погодитись, що етнодизайн виступаючи посередником між промисловістю і народним мистецтвом, перш за все об'єднує точні й гуманітарні науки, одночасно залучаючи чуттєві здібності та духовність людини.

Отже, етнодизайн – це багатогранне поняття, формотворення і декор з урахуванням національних традицій, що гармонійно інтегрує в собі духовні, культурні, мистецькі, художні, проектні, технічні та етнонаціональні особливості. Етнодизайн – джерело духовного потенціалу особистості, в якому поєдналися традиційне декоративно-вжиткове мистецтво і сучасні промислові технології.

Аналізуючи історичний досвід навчання студентів етнодизайну, ми можемо відмітити, що проблема повноцінного використання етнодизайну не є новою. Особливо значущим виявився теоретико-емпіричний досвід Готфріда Земпера (1803–1879), видатного німецького архітектора, інженера, теоретика мистецтва, педагога, праці якого вплинули на становлення і розвиток теорії художнього формотворення кінця ХІХ ст. Ним були сформульовані конкретні пропозиції щодо шляхів реформування художньо-промислової освіти на підґрунті системних досліджень у галузі прикладного мистецтва [1].

В умовах сучасного українського суспільства і освіти, зорієнтованих на розвиток творчої особистості, вихованої на гуманістичних цінностях з урахуванням надбань національної культури, професійна підготовка обдарованих студентів вищих мистецьких навчальних закладів, на нашу думку, має здійснюватись на засадах етнодизайну.

Проблеми дизайну-освіти, зокрема, тісно пов'язані зі змінами, що відбуваються у суспільно-політичному житті держави, її соціально-економічній сфері, у сфері матеріального виробництва, а також суспільній свідомості. Ці зміни потребують перегляду вимог щодо професійної підготовки обдарованих студентів вищих мистецьких навчальних закладів. До того ж, як наголошує В. Кремень, розвиток кожної окремої людини на основі її здібностей – це головний важіль подальшого прогресу суспільства [7, с. 3].

Сучасне суспільство потребує підготовки конкурентоспроможного випускника, готового до роботи в умовах конкуренції на ринку праці в Україні та враховуючи нові зарубіжні тенденції, від якого залежить економічна могутність держави та добробут нації.

Необхідна подальша розробка змісту українського етнодизайну, організаційних форм його реалізації. Важливо продумати й експериментально апробувати методично-процесуальне забезпечення дизайн-освітнього процесу, а також сприятливе предметно-розвивальне середо-

вище у професійних закладах дизайн-освіти. Все це ефективні педагогічні умови, які є необхідними й достатніми для формування сучасних українських дизайнерів в освітній сфері.

Отже реалії сьогодення потребують професійної підготовка обдарованих студентів вищих мистецьких навчальних закладів, творчі якості яких необхідно розкривати саме в процесі навчально-виховної діяльності на засадах етнодизайну, який розвиває творчий потенціал кожного обдарованого студента, долучає до народного мистецтва, до духовних та культурних національних цінностей, підвищуючи у такий спосіб загальну культуру особистості, фахівця, громадянина, що є запорукою культурного поступу суспільства.

Забезпечити належним чином навчання етнодизайну обдарованих студентів вищих мистецьких навчальних закладів треба насамперед покращивши чинники, які з точки зору освіти, є некерованими. Серед них виділяємо:

- суспільні потреби;
- вимоги ринку праці, роботодавців;
- запити дизайну як науки, як мистецтва та як виробництва;
- загальні вимоги системи професійної освіти, закладені у державних документах, стандартах освіти тощо.

Навчання в вищих мистецьких навчальних закладах повинно бути побудоване так, щоб у ході художньо-мистецької діяльності студенти вдосконалювались в інтелектуальному і соціальному плані, опановували культурні надбання минулих епох та сучасності [4].

Зважаючи на особливості сучасного соціокультурного проекту, чільне місце серед багаточисленних проблем, що стосуються етнодизайнерського аспекту професійної освіти обдарованих студентів вищих мистецьких навчальних закладів, посідає проблема ролі етнодизайнерських дисциплін у навчанні обдарованих студентів мистецьких закладів. Шляхи її вирішення подаються у руслі приведення гуманітарної освіти і виховання студентів у відповідність до тієї системи ціннісних орієнтацій та соціальних нормативів, які визначають поступ людської цивілізації на порозі III тисячоліття (Н. Андрієвська, Л. Афанас'єва, Л. Глинська, В. Гудзь, Т. Троїцька, А. Швецова та ін.). Серед них – відтворення генетичного коду нації, її ментальності. Це потребує особливої етнізації навчально-виховного процесу саме через культурологічне пізнання. Прикладами реалізації даної проблеми є введення до навчальних програм нових дисциплін етнодизайнерського напрямку: «Етнографічна практика», «Історія та теорія етнодизайну», «Народознавство», «Українське мистецтво», численний ряд спецкурсів тощо. Мета цих дисциплін – не тільки вивчення, систематизація і поглиблення знань про український етнос, а й піднесення рівня національної свідомості і духовності. Їх концептуальною ідеєю постає наступна: культура повинна мати національний

характер, дизайн в Україні повинен бути – українським дизайном.

Виходячи з окреслених концептуальних положень національної освіти і концептуальних ідей щодо професійної підготовки обдарованих студентів вищих мистецьких навчальних закладів з використанням етнодизайну ми визначили такі *концептуальні засади*:

- пріоритетною задачею сучасної дизайнерської школи є необхідність допомогти студентам знайти себе в мистецтві і технології, поєднувати традиції і сучасність;
- розкриття індивідуального потенціалу обдарованої особистості у процесі навчання етнодизайну;
- використання групових форм роботи та їх організація у процесі етнодизайнерської діяльності;
- залучення студентів до творчих об'єднань (лекційні заняття в музеях, майстер-класи народних майстрів, участь у виставках, етнофестивалях, конкурсах) та співпраця в системі дизайн-освіти;
- організаційно-педагогічні умови оптимізації навчання етнодизайну обдарованих студентів.

На особливу увагу заслуговують такі етнодизайнерські прояви, як вияв натхнення, пошукової активності, творчої діяльності митців-дизайнерів. Кожний із них є самобутньою і оригінальною особистістю. Водночас їх об'єднує сила і характер почуттів, спроможність генерувати творчі ідеї, знаходити шляхи і досягати їх утілення на практиці. Цей досвід є важливим для навчання обдарованих студентів етнодизайну, її подальшого розвитку та поширення серед молодих митців, які прагнуть знайти себе, спираючись при цьому на попередній досвід майстрів дизайну.

З метою вивчення вказаного процесу вважаємо доцільним розгляд таких питань:

- педагогічне стимулювання емоційної активності обдарованих студентів вищих мистецьких закладів;
- творчий пошук та його особливості у сфері етнодизайну;
- організація творчої діяльності;
- розвиток інноваційної діяльності у сфері етнодизайну;
- не менш важливим є усвідомлення того, що етнодизайнерському становленню обдарованої особистості сприяє організація культуровідповідного середовища – світу духовних цінностей.

Необхідною умовою для ефективного навчання етнодизайну обдарованих студентів вищих мистецьких навчальних закладів є проектування компонентів навчального середовища з використанням елементів етнодизайну.

Освоєння цінностей минулого, що успадковується, і пристосування до нових соціокультурних потреб, виступають важливим проявом культуротворчого процесу, який має спрямування на досягнення мети: розширення впливу реально діючого поля етнодизайну на особистість обдарованого студента; прилучення студентів до його багатоманітного

світу, формування ціннісного ставлення до нього; розвиток інтересів, здібностей, творчої індивідуальності обдарованого студента у вищому мистецькому закладі.

Якість художньо-естетичного середовища дозволяє посилити виразність культурної комунікації за рахунок локальних мистецьких реалій, орієнтуючи студентів не на механічне запам'ятовування інформації, а на активне творче освоєння мистецтва рідного краю. На нашу думку особливо доцільними, є створення музеїв на базі коледжу, інституту, університету, які здатні сформувати у студентів специфічне, емоційно-ціннісне ставлення до етнодизайну. Специфіка функціонування в сучасному суспільстві визначається тим, що він працює не тільки, як джерело інформації, а й за естетичними законами, тобто виступає мовою культурного спілкування людства.

Професійна підготовка з використанням етнодизайну здійснюється методами, що визначають її гуманітарну і культурологічну спрямованість, а саме: інтеграція і діалог, особистісно-орієнтований і ціннісний підходи, відродження культурних традицій у творчій художній етнодизайнерській діяльності тощо. Обираючи форми і методи організації навчання на засадах етнодизайну, ми виходили зі змісту, завдань та кінцевої мети, що зумовлювало вибір взаємовідносин викладача і студентів, а також те, якою мірою вони викликатимуть пізнавальну, емоційну і творчо-навчальну активність, мотивувати до усвідомленого пізнання й творчого розвитку.

У ході роботи з обдарованими студентів ми звертаємо увагу на виявлення інтересу до етнодизайну у таких проявах:

- 1) домінування інтересів и мотивів до народного мистецтва;
- 2) емоційна зануреність в творчу дизайн-діяльність;
- 3) воля до рішення, успіху;
- 4) загальне і естетичне задоволення від процесу і результату діяльності;
- 5) розуміння сутності проблеми, задачі, ситуації;
- 6) несвідоме, інтуїтивне рішення проблеми;
- 7) багатоваріантність рішень;
- 8) мистецтво знаходити, вибирати.

Підсумовуючи, зазначимо, що етнодизайн в Україні є відносно новим явищем. У ньому знаходять своє відображення ідеї, погляди, інтереси, орієнтації, спрямовані на естетизацію навколишнього середовища та підготовку молодого покоління до освоєння цінностей етнодизайну. На цьому шляху є помітні здобутки, творчі знахідки, конкретний досвід. Водночас залишається чимало питань, на які потрібно ще шукати відповідь. Педагогічна теорія і практика в Україні, пов'язана з організацією етнодизайну, виходить сьогодні на якісно новий рівень

осмислення і вирішення вказаних питань. Спираючись на системний підхід учені-педагоги визначають умови, які дозволяють етнодизайн інтерпретувати як духовне, психологічне, комунікативне, інформаційне, організаційне та культуротворче явище, здатне збагачувати життєдіяльність людини, привчати її до організації життя за законами краси.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ауробиндо Ш. Откровения древней мудрости. Веды. Упанишады. Бхагавадгита / Шри Ауробиндо. – Санкт-Петербург : Адити, 2001. – 615 с.
2. Бровченко А. І. Формування фахової компетентності з основ етнодизайну у майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика трудового навчання» / А. І. Бровченко. – К., 2011. – 21 с.
3. Собрание сочинений Г. С. Сковороды / под ред. В. Бонч-Бруевича. – СПб., 1912. – Т. 1. – С. 76.
4. Єгоров Г. С. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриненко, Б. Ф. Мельниченко. – К. : КМПУ ім. Б. Г. Грінченка, 2003. – 186 с.
5. Костюк Г. С. Психологічні погляди Г. С. Сковороди / Г. С. Костюк // Нариси з історії вітчизняної психології XVII–XVIII ст. : збірник. – К. : Рад. школа, 1952. – С. 162.
6. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.
7. Кремень В. Г. Гідну відповідь викликам ХХІ століття / Василь Кремень // Проф.-техн. освіта. – 2006. – № 4. – С. 2–4.
8. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови / А. О. Івченко. – Харків : Фоліо, 2006. – 766 с.
9. Силко Р. М. Розвиток методики прикладного мистецтва Готфрідом Земпером у художньо-промислових школах Західної Європи (друга половина ХІХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 05.01.03 «Технічна естетика» / Р. М. Силко. – К., 2002. – 23 с.
10. Щекин Г. В. Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешности и поведению : учебно-методю пособие / Г. В. Щекин. – К. : МАУП, 2001. – 616 с.
11. Чубинський П. П. Труды этнографическо-статистической экспедиции в западно-русский край / П. П. Чубинський – К. : Редакція загальноосвітніх газет, 2004. – 128 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

УДК 37.134:372.4

Олена Будник

МОНІТОРИНГ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено результати експериментальної апробації розробленої автором моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Згідно програми експериментальної роботи з допомогою виокремленого методичного інструментарію визначено і представлено рівень сформованості особистісно-професійної готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності в початкових класах за п'ятьма компонентами (когнітивним, мотиваційним, соціально-комунікативним, морально-естетичним та діяльнісно-технологічним).

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, професійна освіта, підготовка майбутніх учителів, особистісно-професійна готовність.

У зв'язку з розширенням професійних функцій сучасного вчителя початкових класів актуалізується проблема розроблення теоретико-методичних засад підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до соціально-педагогічної діяльності. Мета дослідження детермінувала обґрунтування й експериментальну перевірку авторської концепції особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів у соціальній сфері. На різних етапах наукового пошуку використано основні положення Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст., Національної стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року, Державного стандарту початкової загальної освіти, Галузевої концепції розвитку неперервної освіти та ін.

Мета статті: обґрунтувати результати експериментальної апробації авторської моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

Структурно-функціональна модель професійної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності (СПД) включала три блоки: цільовий, технологічно-формульовальний і діагностично-результативний, взаємодія яких у професійній підготовці майбутнього фахівця здатна забезпечити цілеспрямоване формування готовності до соціально-педагогічної діяльності в початкових класах. Особистісно-професійна готовність розгля-

дається як нерозривна єдність виокремлених компонентів: мотиваційного, когнітивного, соціально-комунікативного, діяльнісно-технологічного та морально-естетичного.

Важливою умовою успішного вирішення досліджуваної проблеми визначено першочерговий розвиток мотиваційного та когнітивного компонентів готовності майбутнього фахівця до соціально-педагогічної взаємодії. І це не випадково, адже за даними факторного аналізу, фактору, що синтезує «мотивацію», «теоретичні і методичні знання» і «здатність до педагогічної творчості», належить чільне місце в системі професійної підготовки студентів.

У процесі соціально-педагогічного спрямування змісту вищої освіти акцентування здійснено на формуванні в студентів стійкої мотивації до цієї діяльності, а значить, і до опанування відповідними теоретико-методичними знаннями, стимулювання пізнавальної активності, педагогічної креативності у вирішенні навчально-виховних завдань. Значну увагу у формуванні когнітивної та мотиваційної складових було приділено залученню майбутніх учителів до різних видів науково-дослідницької роботи, зокрема підготовці до аналізу актуальних соціально-педагогічних проблем початкової школи, моделювання соціально-виховного процесу з урахуванням виокремлених напрямів (робота з обдарованими дітьми, девіантними учнями, діяльність в умовах інклюзивної початкової освіти тощо). Результати сформованості когнітивного компонента готовності студентів до СПД на етапі завершення формувального експерименту подано в табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл майбутніх фахівців за рівнем сформованості когнітивного компонента готовності до СПД

Рівні	КГ, %		ЕГ, %	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	9,0	7,3	7,6	22,3
Достатній	20,3	25,1	16,9	43,9
Середній	46,4	54,2	47,9	24,9
Низький	24,3	13,6	27,7	8,9

Як бачимо з поданої вище табл. 1, на кінець експерименту маємо позитивні зрушення по когнітивному компоненту, що пояснюємо ефективністю запропонованого підходу щодо соціально-педагогічного спрямування змісту освіти у вищій педагогічній школі. Якщо в контрольних групах (КГ) на початку та наприкінці формувального експерименту істотних відмінностей не виявлено, то в експериментальних (ЕГ) – значно зросла кількість студентів, що належать до високого та

достатнього рівня за когнітивним критерієм. Так, на початку експерименту в ЕГ високий рівень готовності засвідчили 7,6 % респондентів, достатній – 16,9 %, то на кінець експерименту ці показники становили відповідно 22,3 % та 43,9 % (приріст по цих рівнях складає 14,7 % та 27 %). Водночас зменшилась кількість майбутніх фахівців, котрі продемонстрували низький (з 27,7 % до 8,9 %) і середній (із 47,9 % до 24,9 %) рівні оволодіння системою знань про функціонально-змістове наповнення СПД у початковій школі.

Фактично за когнітивним критерієм ми домоглися найвищого серед інших показників загального приросту, який склав 21 %. Знання студентів набули системного характеру особливо після вивчення спеціального навчального курсу «Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі» [1], зокрема в частині ознайомлення з соціально-виховними технологіями та методиками їх використання у соціокультурному вихованні учнів молодшого шкільного віку. Значний інтерес у студентів-випускників викликали питання щодо функцій учителя з організації навчально-виховного процесу в умовах інклюзивної початкової освіти, стандартизованого оцінювання дітей в інклюзивному процесі, соціально-педагогічній комунікації з батьками, громадськістю, медичним працівником, психологом тощо.

У тісному взаємозв'язку з когнітивною готовністю здійснювався моніторинг з розвитку її мотиваційної складової. Результати сформованості мотиваційного компонента готовності до СПД подано в табл. 2 та на рис. 1. Якщо на початку експерименту в ЕГ 64 % респондентів засвідчили середній рівень мотиваційної готовності до СПД, то на завершення формувального етапу експериментальної роботи кількість студентів в цій групі становила 40,8 % (відповідно приріст по цьому рівню – 23,2 %). Виявлено, що високий рівень мотивації та спрямованості до СПД засвідчили 18,3 % майбутніх учителів (на початку формувального експерименту цей показник становив 5,3 %), достатній – 34,7 % (відносно 19,5 %). Відтак середній приріст по мотиваційному компоненту становив 14 %, що вважаємо цілком достатнім.

Таблиця 2

Розподіл студентів за рівнем сформованості мотиваційного компонента готовності до СПД

Рівні	КГ, %		ЕГ, %	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	3,5	5,6	5,3	18,3
Достатній	23,5	27,3	19,5	34,7
Середній	66,7	59,2	64,0	40,8
Низький	6,3	8,1	11,2	6,2

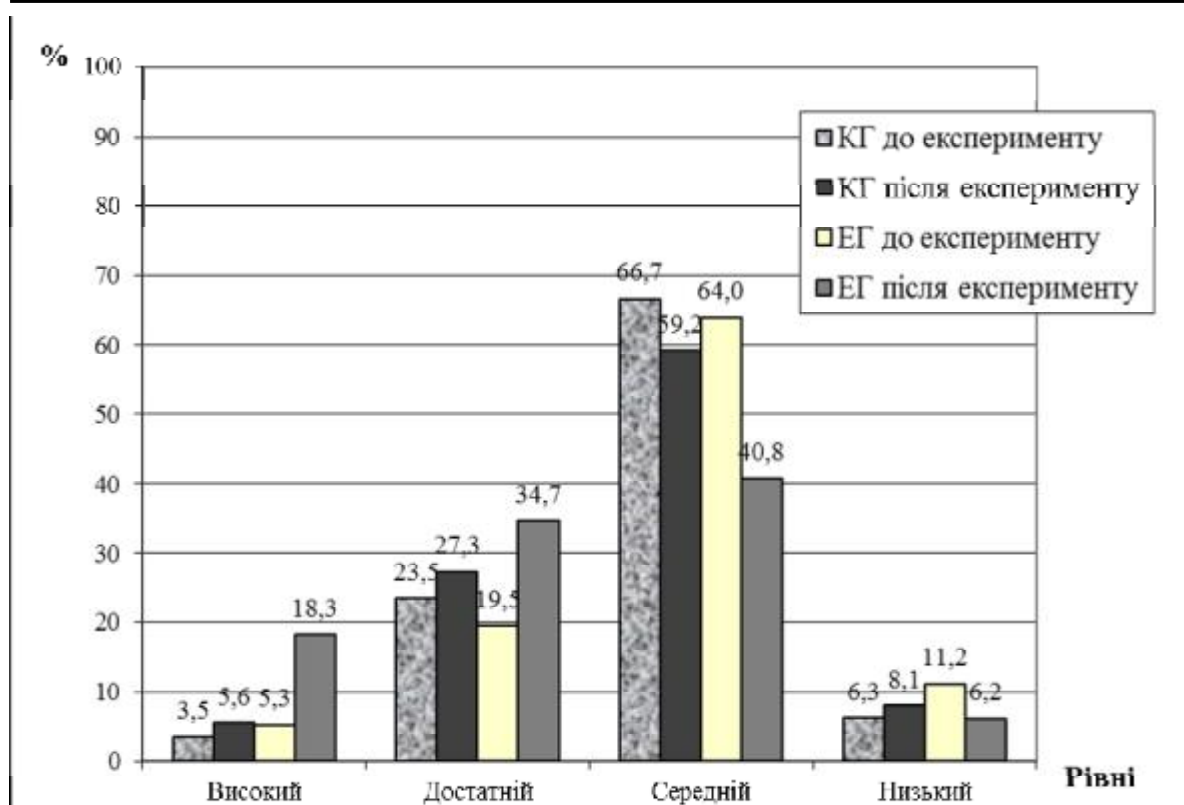


Рис. 1. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості мотиваційного компонента особистісно-професійної готовності до СПД

Соціально-комунікативну готовність студентів до СПД вдалось підвищити в ході формувального експерименту завдяки оптимізації форм і методів викладання педагогічних і спеціальних навчальних дисциплін, зокрема залучення студентів до соціально-педагогічних тренінгів, моделювання конкретних соціально-виховних ситуацій у початковій школі, вирішення проблемних завдань, активізації виховної діяльності під час проходження педагогічних практик в аспекті роботи з обдарованими та проблемними дітьми, профілактики девіантної поведінки, співпраці з батьками, соціально-культурній анімації тощо. За таких умов значно підвищилась здатність студентів до налагодження соціально-педагогічної взаємодії з учнями та їхніми батьками, виявлення комунікативних та організаторських здібностей. Так, на початку формувального експерименту в ЕГ тільки 15,6 % респондентів виявили достатній і 9,2 % – високий рівень готовності по соціально-комунікативному компоненту; на кінець дослідно-експериментальної роботи ці показники становили відповідно 33,6 % та 23,6 %, тобто маємо приріст за цими рівнями: 18,0 % та 14,4 %. Дещо зменшилась кількість студентів, що належать до середнього рівня цієї готовності (із 33,9 % до 25,5 %), а низького рівня – з 41,3 % до 17,3 %, що по останньому рівню дало приріст – 24,0%.

Результати сформованості соціально-комунікативного компонента готовності до СПД подано в табл. 3. та на рис. 2.

Таблиця 3

Розподіл студентів за рівнем сформованості соціально-комунікативного компонента готовності до СПД

Рівні	КГ, %		ЕГ, %	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	9,5	9,0	9,2	23,6
Достатній	16,3	11,9	15,6	33,6
Середній	34,1	31,2	33,9	25,5
Низький	40,1	47,9	41,3	17,3

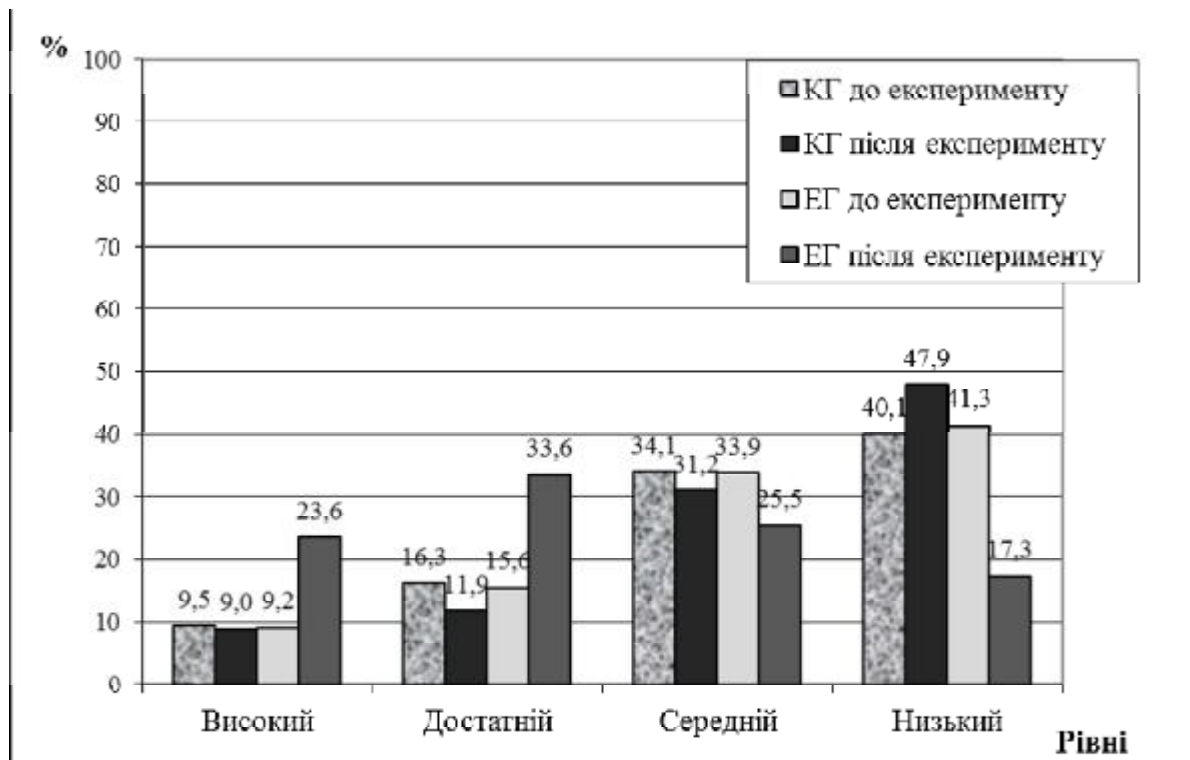


Рис. 2. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості соціально-комунікативного компонента готовності до СПД

Соціально-комунікативна готовність майбутнього вчителя забезпечує ефективну реалізацію більшої частини виокремлених функцій, як: комунікативна, організаторська, діагностично-корекційна, попереджувально-профілактична та ін. Розвиток у майбутніх фахівців комунікативних умінь і навичок у процесі дослідження здійснювався в контексті формування майстерності психологічного спілкування на тлі гуманізації міжособистісних взаємин між учасниками соціально-виховного процесу. Сформовані вміння соціально-педагогічного спілкування з обдарованими та «проблемними» учнями, їхніми батьками, налагодження позитивно-емоційних контактів із групою дітей, ділових контактів із колегами – запорука успіху формування власного професійного стилю та іміджу.

У результаті проведеного факторного аналізу перший фактор, що включав, окремі комунікативних здібностей, емпатію та морально-естетичну обізнаність, виявився найбільш значущим, оскільки пояснює 58 % дисперсії. Отож не випадково в контексті морально-естетичного компонента готовності виокремлюємо світоглядний та емоційний критерії, за якими сформованість цілісної самосвідомості майбутнього фахівця, його обізнаність із морально-естетичними цінностями, особистісними та суспільними морально-етичними нормами, здатність до емпатії, взаєморозуміння у соціально-педагогічній взаємодії, вміння вирішувати педагогічні конфлікти слугують пріоритетами у професійній діяльності вчителя початкових класів. Результати сформованості цього компонента готовності до СПД подано в табл. 4 та на рис. 3.

Таблиця 4

Розподіл студентів за рівнем сформованості морально-естетичного компонента готовності до СПД

Рівні	КГ, %		ЕГ, %	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	0,0	4,8	3,7	10,6
Достатній	19,7	19,2	19,2	28,2
Середній	67,1	71,3	59,1	50,1
Низький	13,3	4,7	18,1	11,1

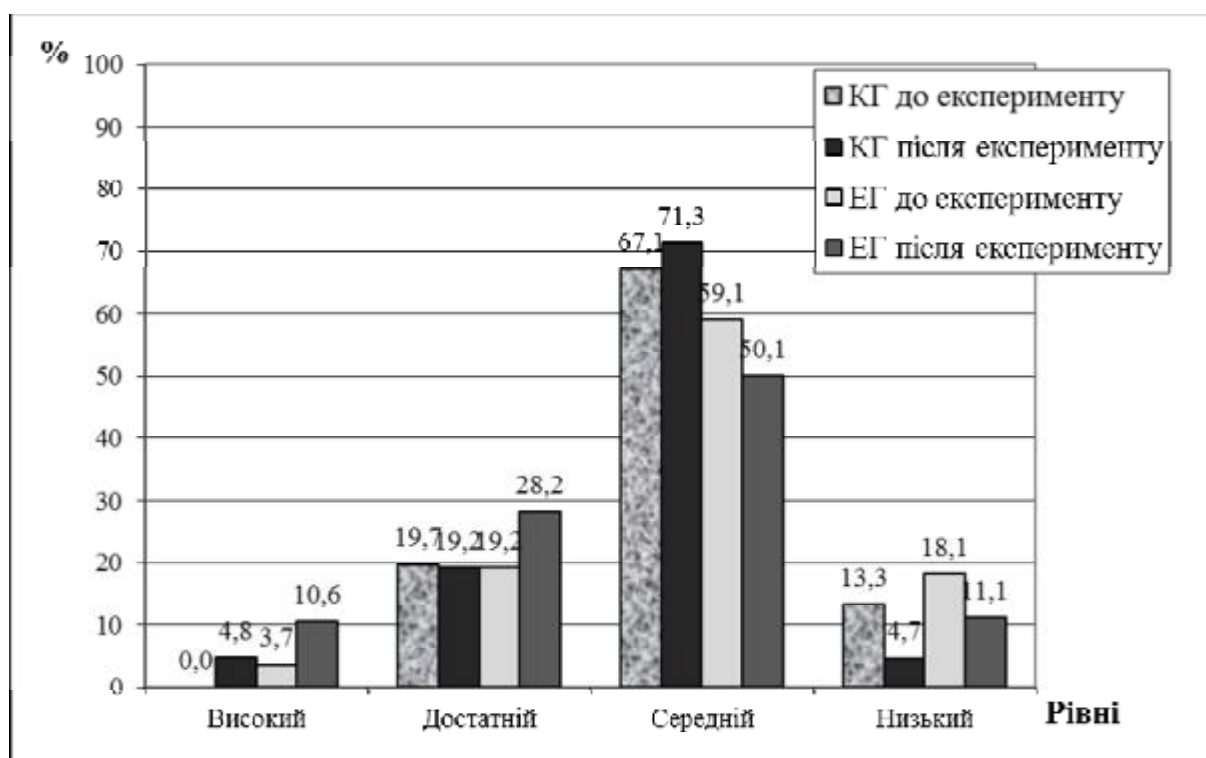


Рис. 3. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості морально-естетичного компонента готовності до СПД

Як бачимо, наприкінці формувального експерименту в ЕГ маємо позитивні зміни по морально-естетичному компоненту. І хоч у цьому напрямі нам вдалось домогтися позитивних зрушень лише на 8 % в силу різних причин (мізерна кількість академічних годин на викладання культурологічних дисциплін для студентів напряму підготовки «Початкова освіта», незначні можливості для формування й розвитку етико-естетичних знань і вмінь у руслі викладання педагогічних дисциплін, здебільшого низький виховний потенціал соціально-педагогічного середовища вищого педагогічного навчального закладу, низький рівень морально-естетичної вихованості тощо), результати дослідження слугують дієвою передумовою для продовження роботи з удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх педагогів до СПД. Адже такий показник емоційного критерію морально-естетичного компонента, як емпатія, є стійкою якістю особистості, її складно сформуванню. Студенти, котрі характеризувалися високим рівнем емпатійних здібностей (а таких в ЕГ виявлено лише 13 із 297, що становить 4,5 % від загальної кількості респондентів, в КГ – не виявлено жодного), практично не відчували труднощів у налагодженні соціально-педагогічної взаємодії з учнями й учителями в процесі проходження виробничої практики в школі. Ця емоція, що ґрунтується на співчутті, співпереживанні, допомагає розвивати комунікативні здібності навіть у тих випадках, коли за багатьма якостями чи рисами характеру учні (студенти) були зовсім протилежними.

Відносно низький приріст по морально-естетичному складнику готовності пояснюємо також тим, що морально-естетична обізнаність і формування відповідних якостей – процес цілеспрямований, довготривалий, малопомітний для зовнішнього сприймання. Студент, окрім навчального закладу, планомірно чи спонтанно зазнає впливу випадкових соціально-виховних чинників, включається у різні соціальні групи, освоює певні соціальні ролі тощо. Тому за час проведення експерименту нам вдалося домогтися в цьому напрямі саме таких результатів, тим паче, що майбутні фахівці вже практично визначились із моральними ідеалами, духовними цінностями, характеризуються сформованою естетичною свідомістю (почуттями, поглядами, смаками, потребами, переживаннями) та мотивацією до активної перетворювальної діяльності в системі міжособистісної комунікації.

У процесі формувального експерименту діяльнісно-технологічний компонент готовності майбутніх учителів початкових класів до СПД передбачав, головним чином, формування професійних умінь і навичок, розвиток їхньої педагогічної творчості, соціальної активності й адаптованості в соціально-виховного середовищі початкової школи, самостійне прийняття професійних рішень у нестандартних ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії тощо. Експериментальна робота в ЕГ була спрямована передусім на залучення студентів до самостійної науково-

дослідної роботи, формування низки вмінь у процесі вивчення педагогічних дисциплін (мікровикладання, моделювання соціально-виховувальних ситуацій тощо) та, головним чином, у процесі педагогічних виробничих практик.

Результати сформованості діяльнісно-технологічного компонента готовності до СПД подано в табл. 5.

Таблиця 5

***Розподіл студентів за рівнем сформованості
діяльнісно-технологічного компонента готовності до СПД***

Рівні	КГ, %		ЕГ, %	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	5,2	6,1	6,8	17,8
Достатній	24,8	18,2	20,4	35,4
Середній	52,8	50,7	56,2	41,2
Низький	17,2	25,0	16,7	5,6

Як бачимо з табл. 5, на кінець формувального експерименту в ЕГ на 11 % збільшилась кількість респондентів, котрі засвідчили високий рівень сформованості діяльнісно-технологічного компонента готовності до СПД (на початку експерименту – 6,8 %, наприкінці експерименту – 17,8 %); на 15 % – кількість респондентів, які віднесено до достатнього рівня (з 20,4 % до 35,4 %). Дещо зменшилось тих осіб, що показали середній (з 56,2 % до 41,2 %) і низький (з 16,7 % до 5,6 %) рівні готовності. Отож зафіксовано позитивну динаміку в підготовці майбутніх вчителів початкових класів до СПД завдяки впровадженню авторського підходу в практику роботи ВПНЗ – середній приріст по діяльнісно-технологічному компоненту готовності становив 13 %. Такий результат на цьому вважаємо цілком виправданим, оскільки формування професійних умінь і навичок у соціально-педагогічній сфері здебільшого здійснювалась у процесі безперервної виробничої практики студентів у школі I ступеня, де вони стикнулися з низкою неочікуваних соціально-педагогічних ситуацій. Відтак належний рівень теоретико-методичних знань з окресленої проблеми та соціально-комунікативних умінь за високої мотивації допоможе їм у набутті професійної майстерності вже в процесі самостійної навчально-виховної практики в школі після закінчення вишу. Зростання рівня особистісно-професійної готовності студентів до СПД саме в ЕГ обумовлені впровадженням розробленої системи, оскільки, як засвідчують результати математичної статистики, до експерименту не існувало статистично достовірних відмінностей між студентами КГ та ЕГ, а після проведення експерименту відмінності між ними виявилися статистично достовірними.

У результаті формувального експерименту найбільшою мірою нам вдалося підвищити рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до СПД за когнітивним (за всіма показниками приріст становить 21 %). За світоглядним та емоційним критеріями приріст виявився найнижчим і сягає в цілому за морально-естетичним компонентом лише 8 %, що свідчить про: 1) складність формування морально-естетичного складника особистісно-професійної готовності майбутнього фахівця; 2) актуальність культурологічного підходу до підготовки вчителя. За даними формувального експерименту, студенти відчують труднощі у використанні теоретичних знань у практиці початкової школи, зокрема в конкретних ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, що засвідчують отримані дані за діяльнісним критерієм.

У процесі експериментального дослідження підтверджено гіпотезу про те, що рівень готовності студентів до СПД значно підвищиться за реалізації виокремлених умов, зокрема поетапності соціально-педагогічного спрямування змісту освіти на першочергове вирішення завдань формування морально-естетичного та соціально-комунікативного компонентів їхньої готовності; посилення уваги до мотиваційного та когнітивного складників готовності майбутнього фахівця до педагогічної взаємодії з різними категоріями учнів та їхніми батьками; активізації діяльності щодо методичної підготовки (зокрема діялісно-технологічної готовності) студентів з підвищення адаптаційного потенціалу, що уможливилює успішне здійснення соціальної комунікації тощо.

Результати подальших наукових досліджень убачаємо у вивченні особливостей підготовки до соціально-педагогічної діяльності вчителів сільських малокомплектних шкіл, початкових шкіл гірської місцевості, розроблення теоретико-методичного супроводу для застосування соціально-виховних технологій початкової освіти у системі післядипломної педагогічної освіти; науково-методичних засад підготовки до соціально-педагогічної діяльності майбутніх учителів середньої та старшої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Будник О. Б. Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі: методичний супровід навчального спецкурсу / О. Б. Будник / Пед. ін-т ; Прикарп. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2014. – 64 с.

Наталія Гунько,
Лариса Банкул

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

У статті розглядається проблема формування вокально-виконавської надійності майбутнього педагога-музиканта в контексті його професійної підготовки. Пропонується експериментальна методика, яка спрямована на оптимізацію процесу формування вокально-виконавської надійності у студентів та поетапне досягнення якісної художньо-образної інтерпретації вокальних творів в умовах навчальної й професійної діяльності.

Ключові слова: вокально-виконавська надійність, педагог-музикант, професійна підготовка.

Економічні, політичні й соціокультурні перетворення в суспільстві підвищують вимоги до фахової підготовки педагогів-музикантів, які здатні безпомилково відтворювати необхідну навчально-виховну інформацію. Особливо це актуалізується в період популяризації естрадних жанрів, де всупереч художнім закономірностям дієвості музичного мистецтва у процесі сценічних виступів занадто широко використовуються фонограми. Навідміну від реалізації звукозаписів, «жива» інтерпретація музичних творів абсолютно незахищена від негативного впливу стрес-факторів, дія яких призводить до зниження виконавської надійності в будь-яких фахівців незалежно від рівня їх професійної майстерності. Тому підготовка висококваліфікованих спеціалістів, здатних досконало виконувати творчі завдання, є актуальною проблемою сучасного розвитку освіти. А навчально-виховний процес у вишах потребує пошуку оптимальних шляхів формування такої властивості інтерпретаторів, котрою забезпечуватиметься висока результативність діяльності педагога-музиканта як у звичних, так і в емоціогенних умовах.

Історія розвитку вокальної педагогіки показує, що протягом багатьох років дослідники намагалися не тільки з'ясувати принципи виховання педагога-музиканта, здійснити їх апробацію, впровадити у систему формування професійних навичок, але й удосконалити організацію всього вокально-педагогічного процесу. Водночас, фахівці-мистецтвознавці та педагоги – не так часто звертаються до проблеми вокально-виконавської надійності майбутнього педагога-музиканта, хоча формування її як

постійної, сталої риси професіонала є актуальною проблемою сучасної вокальної педагогіки.

Огляд фундаментальних праць з теорії вокального мистецтва свідчить, що серед проблем вокально-виконавського процесу увага приділялася, зокрема, таким аспектам, як техніка постановки голосу та фізіологія цього процесу (Л. Дмитрієва, І. Назаренко, Д. Аспелунда, Ф. Заседателева, О. Здановича, І. Левідова, В. Морозова, Л. Работнова, А. Кисельова, О. Стахевича та ін.), формування й розвиток фахових здібностей (Л. Дмитрієва, А. Вербової, В. Юшманова та ін.), підготовка професійних співаків до виконавської діяльності (Л. Дмитрієва, М. Єгоричевої, І. Герсамії, І. Колодуб, А. Терещенко, М. Кондратюка та ін.).

Виконавській діяльності присвятили свої спогади видатні митці – яскраві постаті професійного виконавського та педагогічного мистецтва минулого і сучасності: Ф. Литвин, Н. Обухова, В. Преображенська, К. Дорліак, М. Донець-Тессейр, Б. Гримя, В. Луканін, І. Архіпова, О. Образцова, Г. Вишнеvsька, М. Бієшу, І. Богачова, Є. Нестеренко, Т. Бурцева та інші.

Певною мірою практичній підготовці фахівців сприяло висвітлення й узагальнення у вокально-методичній та мистецтвознавчій літературі творчого досвіду сучасних викладачів-співаків – це монографії П. Троніної, Т. Михайлової, А. Яковлевої, З. Анікєєвої, Д. Євтушенко та ін. Їхні праці базуються переважно на осмисленні власного педагогічного й концертно-виконавського досвіду, де простежується суб'єктивність та локальність змісту висунутих положень з питань підготовки співаків до сценічних виступів. Не підлягають сумніву висунуті в працях зазначених авторів тези стосовно: кульмінаційності сценічних виступів у вокально-виконавській діяльності; необхідності більшої, ніж у звичних умовах, емоційної, інтелектуальної, вольової, слухової та фізичної віддачі інтерпретаторів під час прилюдних виступів; неоднакового відображення на сценічному самопочутті виконавців різновидів хвилювання («хвилювання-піднесення»; «хвилювання в образі»; «хвилювання-паніка»; «хвилювання-апатія») тощо. Втім, проблема формування виконавської надійності педагогів-музикантів залишається досі невирішеною. «Відкритими» є питання саморегуляції вокально-виконавської діяльності, якою забезпечується внутрішнє управління ходом запам'ятовування та відтворення необхідної інформації.

Метою даної статті є науково-теоретичне обґрунтування методики, яка сприяє оптимізації формування виконавської надійності майбутніх педагогів-музикантів в процесі навчання у ВНЗ.

При розгляді виконавської надійності педагога-музиканта нами вивчалися педагогічні явища і процеси в контексті педагогічних цінностей, технологій, рівнів й напрямів творчої самореалізації особистості студента.

Різноманіття підходів до пояснення феномену виконавської надійності педагога-музиканта дозволяє трактувати її не як природжену, а як набуту інтегральну якість особистості, що забезпечує безпомилкове виконання музичних творів за будь-яких умов (Л. Котова, О. Матвеева, Ю. Цагареллі, Д. Юник та інші). Аналіз ознак досліджуваного феномену засвідчує, що виконавська надійність ставиться у пряму залежність від емоційної сфери особистості. Завдяки цій сфері регулюється адаптаційна поведінка суб'єкта, від якої залежить успішність його діяльності. Ідеомоторна функція емоцій упереджує результати дій в уяві інтерпретатора та провокує «себе на нього» [4].

У процесі публічного виступу координується універсальна мова емоцій, оскільки емоційний зміст є самостійною характеристикою музикування. Вона досягається залежністю характеру виконання від функціонального стану організму особистості, що переживає ту чи іншу емоцію. Задіяти всі виконавські резерви організму можна лише за умови активізації прихованих емоційних механізмів, які забезпечують миттєву неусвідомлену й автоматично налагоджену роботу всієї кількості окремих компонентів виконавського апарату.

На нашу думку, формування виконавської надійності у майбутніх педагогів-музикантів доцільно здійснювати в чотири етапи. На *першому етапі* зусилля студентів необхідно спрямувати на становлення означеного феномену, де пріоритетне значення надається домінуванню стеничних емоцій (радості, впевненості) у процесі ознайомлення з вокальними творами під час формування репертуару; позитивному емоційному ставленню студентів до образного змісту кожного відібраного твору; впевненості у спроможності досягнення безпомилкової інтерпретації в майбутній формі звітності. У випадку появи в студентів негативного емоційного впливу на процес підбору репертуару важливо встановити фактори, які викликають такі емоції і відшукати засоби нівелювання їх зайвої дії. Подальше становлення виконавської надійності у майбутніх педагогів-музикантів можна здійснювати, спрямовуючи їхню увагу на відчуття задоволення від інтерпретації музичних творів навіть за першої спроби відтворення їх тексту.

На *другому етапі* цілеспрямованого розвитку виконавської надійності доречно формувати у студентів установки на визначення й утримання оптимальної величини когнітивного дисонансу в оволодінні якомога більшою кількістю текстових та виконавських компонентів кожного твору. Процес розвитку означеного феномену розпочинається з виявлення таких складових музичних творів, які потребують довільного чи мимовільного заучування та визначення послідовності їх запам'ятовування. У процесі виокремлення і досконалого опрацювання якомога більшої кількості текстових і виконавських компонентів ліквідується

«дефіцит інформації». Проте спочатку цей перелік необхідно частково приховати від студентів, оскільки виголошення великої кількості таких компонентів створює умови для виникнення інформаційного стресу занадто великої сили, що веде до виникнення у них астенічних емоцій або домінування емоцій сумніву, під впливом яких знижується працездатність.

Завдяки пошуку найпривабливіших ознак у кожному визначеному текстовому та виконавському компоненті вокальних творів постійно поглиблюється захопленість ними. А в результаті цього створюються умови задля виникнення більш сильних емоцій, чим забезпечується нескінченний процес формування виконавської надійності у майбутніх педагогів-музикантів.

На *третьому етапі* цілеспрямованого формування виконавської надійності зусилля студентів необхідно спрямувати на вдосконалення її досягнутого рівня, де пріоритетне значення надається аналізу ознак можливих стрес-факторів майбутньої форми звітності та «упередженій» адаптації до їх дії. Домінування негативного емоційного впливу на репетиційний процес відтворення матеріалу ліквідується зменшенням величини когнітивного дисонансу за рахунок усвідомленого зниження «планки» уявних еталонних взірців. Умовно допускається поява декількох помилок у кожному творі, чим заздалегідь знімається зайва емоційна напруга і підвищується виконавська надійність майбутніх педагогів-музикантів. Увага студентів постійно спрямовується на естетичну привабливість творів, а не на якість їх виконання. Поряд з цим, зі схеми музичного мистецтва «композитор – виконавець – слухач» вилучається власне «Я» і дотримується її модифікація у вигляді «композитор – слухач». А увага студента акцентується на відтворення емоційної наповненості кожного мотиву, фрази, речення тощо, чим ліквідується домінування негативного емоційного впливу на репетиційний процес виконання музичних творів.

Нарешті, необхідно врахувати емоціогенність умов майбутніх форм звітності, якими, як правило, підсилюється ступінь збудження. Саме на цьому етапі формування виконавської надійності у майбутніх педагогів-музикантів розвиваються навички усвідомленої корекції збудженості. Її збільшення чи зменшення здійснюється без особливих зусиль з боку студентів завдяки тому, що: підвищується або знижується загальна психофізіологічна активність виконавського апарату; виконуються з запрограмованою мінливою емоційною наповненістю фрагменти музичних творів; надається вагоме значення результативності виконання – за бажанням збільшується емоційне збудження і знижується значимість надійності відтворення музичного матеріалу, тобто допускається можливість появи декількох неточностей для зменшення ступеня емоційного збудження [4, с. 97].

Завершальний (*четвертий*) етап формування виконавської надійності у майбутніх педагогів-музикантів передбачає закріплення її досягнутого рівня емоціогенністю умов прилюдної форми звітності. Процес закріплення означеного феномену розмежовується на три стадії відповідно до просторово-часової дії стрес-факторів: перед виходом на сцену; під час прилюдного виконання музичних творів; по завершенні виступу.

Беззмінна типова поведінка студентів та усвідомлення того, що виступ – це не завершальна стадія становлення їх творчої особистості, а проміжний етап загального процесу підготовки до більш відповідальних форм звітності, складають основу збереження звичного емоційного стану в майбутніх фахівців перед виходом на сцену.

Миттєве сприйняття виконавцями зворотної реакції слухачів на емоційно-образний зміст, музичну палітру, драматургію та інші компоненти вокальних творів спонукає до творчої інтерпретації раніше віднайдених або новостворених у процесі прилюдного виступу їх привабливих елементів.

Закріплення досягнутого рівня сформованості виконавської надійності у майбутніх педагогів-музикантів спрямовується на їх повільну адаптацію до звичних умов, у яких спочатку аналізуються творчо-емоційні ознаки прилюдної інтерпретаційної виконавських дій й лише потім – інформаційно-технологічні.

Викладена експериментальна методика дозволяє оптимізувати процес формування виконавської надійності майбутніх педагогів-музикантів, завдяки розмежуванню процесу досягнення якісної художньо-образної й точної інтерпретації музичних творів у звичних та емоціогенних умовах діяльності на чотири етапи (становлення, розвиток, удосконалення та закріплення). Перший етап передбачає вироблення у студентів установок на домінування впевненості у спроможності досягнення безпомилкової інтерпретації відібраних творів, другий – на якісне засвоєння матеріалу та успішне подолання виконавсько-технічних труднощів, третій – на «упереджену» адаптацію до дії стрес-факторів майбутньої форми звітності, четвертий – на закріплення сформованої вокально-виконавської надійності в умовах прилюдного виступу.

Перспективність подальшого дослідження цієї проблеми вбачається у детальному вивченні впливу різноманітних чинників на виконавську надійність педагогів-музикантів, зокрема у пошуках оптимальної сили емоційного стресу, за якої демонструється найвищий виконавський результат; розробці інноваційних технологій формування вокально-виконавської надійності у майбутніх педагогів-музикантів, адже означений феномен залежить від впливу емоційної сфери особистості на процес відтворення вокального матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підруч. / Валентина Антонюк. – К. : Віпол, 2007. – 174 с.
2. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість : дис. доктора мистецтвознавства : 17.00.03 / Гребенюк Наталія Євгеніївна. – К., 2000. – 370 с.
3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики : учеб. пособ. / Леонид Борисович Дмитриев. – М. : Музыка, 2007. – 368 с.
4. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : [монографія] / Дмитро Григорович Юник. – К. : ДАКККіМ, 2009. – 338 с.
5. Юник Д. Г. Теорія та методика формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Д. Г. Юник. – К., 2011. – 40 с.
6. Ямницький В. М. Психологія життєвотворчої активності особистості : [монографія] / В. Ямницький. – Одеса : СВД Черкасов М. П., Рівне : РДГУ, 2004. – 360 с.

УДК 378.1:373.3

Наталія Дермельова,
Ольга Ночовка

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦТВОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної вищої педагогічної освіти – формуванню професійної компетентності майбутніх учителів, зокрема її мистецтвознавчої складової. Автори визначають критерії мистецтвознавчої компетентності вчителя початкових класів та окреслюють педагогічні умови її формування на прикладі роботи зі студентами факультету підготовки вчителів початкових класів ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Ключові слова: професійна компетентність, вчитель початкових класів, мистецька освіта, педагогічні умови.

Глибокі соціальні й духовні перетворення, що наразі відбуваються в українському суспільстві у зв'язку зі входженням до європейського простору, призводять до зміни ціннісних пріоритетів у системі освіти, у центрі якої постає особистість, її здібності й особливості, що вимагає від педагога як носія загальнолюдських цінностей і вихователя нових творчих якостей високого рівню професійної компетентності й загальної культури. Про це йдеться у Педагогічній Конституції Європи (Pedagogical Constitution of Europe), яка була прийнята у 2013 році Асоціацією ректорів педагогічних університетів Європи й визначила принципи та методологію філософії і політики процесу підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття. На цьому акцентують увагу і Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, і нові Державні стандарти початкової загальної освіти та повної загальної середньої освіти, закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» тощо.

Наразі педагоги-науковці приділяють велику увагу розробленню вимог до педагогічної професії (І. Зязюн, М. Левківський, Н. Ничкало, В. Орлов та ін.), професіограми (Г. Падалка, О. Рудницька, В. Сластьонін), моделі діяльності вчителя (Н. Кузьміна, М. Солдатенко та ін.) тощо. Не залишається поза увагою науковців і професійна компетентність майбутніх учителів, важливість формування якої зумовлена запитами ринку праці, загальноосвітніми тенденціями розвитку освітньої системи, а також необхідністю ефективного функціонування системи підготовки фахівців та створенням умов для формування професійних якостей особистості, що визначатимуть теоретичні засади досягнення якісно нового рівня підготовки вчителя, здатного до діяльності у сучасному соціокультурному просторі. Компетентнісний підхід став одним із шляхів оновлення освіти,

запропонованих Радою Європи для країн європейського простору

Вивчаючи категорію професійної компетентності учителя початкових класів, ми виходимо із визначень понять «компетентність» та «компетенція», прийнятих у вітчизняній педагогіці (О. Савченко, Н. Бібік, О. Овчарук та ін.): компетенція – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія; компетентність – інтегрована характеристика якості особистості, сформована через знання, уміння і навички, ставлення, поведінкові реакції та здатність самостійно вирішувати завдання в конкретній діяльній сфері [1; 2].

На нашу думку, у структурі професійної компетентності вчителя початкових класів суттєве місце займає мистецтвознавча складова, яка передбачає обізнаність у різних видах мистецтва, розвиненість навичок сприймання творів мистецтва, сформованість художньо-творчих умінь і навичок. Для майбутнього вчителя початкових класів, який одним із перших залучає школярів до світу мистецтва, сформованість мистецтвознавчої складової професійної компетентності дуже важлива.

Отже, у структурі професійної компетентності вчителя початкових класів слід виокремити мистецтвознавчу складову, яка забезпечуватиме володіння ключовими та специфікованими знаннями про культуру і різні види мистецтва, бажання зберігати й поширювати вітчизняні та світові культурні традиції. Мистецтвознавчо-професійна компетентність – це поняття, яке конкретизує загальнокультурну компетентність учителя початкових класів. Обізнаність у сфері мистецтвознавства особливо необхідна саме вчителю початкових класів, який може викладати інтегрований курс «Мистецтво» у своєму класі, або окремі предмети мистецької освітньої галузі («Музику» та «Образотворче мистецтво»). Крім того, вчитель початкових класів організує позакласну виховну роботу, яка також включається у процес формування мистецьких смаків й інтересів школярів, розширення загальнокультурного світогляду й розвитку естетичних потреб учнів. Даний аспект професійної компетентності вчителя початкових класів практично залишається поза увагою науковців, що доводить актуальність окресленої проблеми та дозволяє сформулювати мету даної статті: визначити критерії мистецтвознавчої компетентності вчителя початкових класів та окреслити педагогічні умови її формування на прикладі роботи зі студентами факультету підготовки вчителів початкових класів ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

На основі аналізу психолого-педагогічної, мистецтвознавчої та музично-педагогічної літератури спробуємо визначити критерії мистецтвознавчо-професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. У наукових дослідженнях у галузі мистецької освіти (Г. Падалка [3], Л. Масол [4], О. Рудницька [5], О. Щолокова [6] та ін.) вказується, що розвиненість таких якостей, як наявність художнього смаку, ідеалів, естетичних знань і мистецько-творчих здібностей, здатність робити

судження та самовдосконалюватись, є показником мистецької розвиненості особистості, що формуються в єдності емоційно-чуттєвого, когнітивного (інтелектуального) та творчо-діяльнісного компонентів, які, на нашу думку, можуть виступати загальними критеріями мистецтвознавчо-професійної компетентності студентів. Враховуючи сучасні вимоги до професійної компетентності вчителя, вважаємо за доцільне додати до трьох вказаних вище критеріїв ще один – інформаційно-комунікаційний.

Загалом, студенти, які отримують спеціальність вчителя початкових класів, впродовж навчання в університеті опановують декілька дисциплін культурологічної та мистецької спрямованості: «Історія української культури» (1 семестр), «Етика і естетика» (2 семестр), «Музичне мистецтво з методикою навчання» (5 семестр), «Методика навчання літературного читання» (5 семестр), «Основи хореографії з методикою навчання» (6 семестр), «Образотворче мистецтво з методикою навчання» (7 семестр), «Основи сценічно-творчого та екранного мистецтва» (7 семестр), «Культурологія» (8 семестр), «Інтегроване вивчення навчального предмету «Мистецтво» (10 семестр). Саме на цих предметах культурологічно-мистецького змісту ми проводили роботу з формування мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів початкових класів, у якій, на нашу думку, слід ураховувати такі умови, як-от:

- збагачення мистецтвознавчого тезауруса;
- формування ціннісно-аналітичного мислення;
- розвитку емоційно-чуттєвого сприймання творів мистецтва;
- використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Розглянемо докладніше кожен з педагогічних умов.

Збагачення мистецтвознавчого тезаурусу передбачає використання наступних форм і методів роботи:

1) Створення мистецтвознавчо-культурологічних словників, каталогів з різних видів мистецтва. Приміром, вивчаючи курс «Методики навчання музики», студенти склали словник термінів з музичної грамоти, до якого слід було включити основні музично-жанрові визначення та характеристики засобів музичної виразності; в курсі «Інтегрованого вивчення навчального предмету «Мистецтво» ми вимагали створення словника культурологічних понять, який мав включати назви різних напрямів мистецтва та художньо-естетичних стилів, прізвища їх представників.

2) Перегляд та обговорення програм радіостанції «Орфей» мистецтвознавчої спрямованості («Лабіринти. Таємна історія музики», «Бал», «Вокаліссімо» тощо). Студенти самостійно слухали програми, потім на кураторській годині обговорювали, дивилися слайд-шоу творів образотворчого мистецтва, слухали фрагменти музичних творів. Особливий інтерес викликала в студентів програма «Лабіринти», присвячена виникненню й розвитку класичної музики крізь призму творчості видатних композиторів, історії музики та її загадкам. Ми обговорили зі студентами радіопередачі «Ромео и Джульєтта» – історія зі щасливим кінцем?» (усіх

зацікавила особистість Шекспіра, його твори, засновані на «одвічних» сюжетах), «Подорож до Праги» (розповідь про місто-театр, місто-текст, місто Л. Яначека, Ф. Кафки, готичних храмів, А. Дворжака та Б. Сметани). З програмами радіо «Орфей» студенти могли ознайомитися на сайті <http://www.muzcentrum.ru/orfeus/programs/issue4040/>.

3) Перегляд документальних кінофільмів мистецтвознавчої спрямованості («Зірки російського авангарду», «Зоря українського театру. Марія Заньковецька») з подальшим обговоренням на кураторських годинах. Студенти самостійно готували доповіді про творчі особистості, долі і творчості яких були присвячені фільми (за допомогою Інтернет-ресурсів майбутні вчителі початкових класів збирали інформацію про зірок російського авангарду 10–20-х років ХХ ст. Д. Бурлюка, К. Малевича, В. Хлебнікова, відому актрису українського театру М. Заньковецьку, переглядали твори образотворчого мистецтва тієї епохи, намагалися визначити риси художньої стилістики, притаманної кожному з митців, поміркувати про нове й традиційне у мистецтві).

Так поступово студенти усвідомлювали нові поняття, розширюючи свій мистецтвознавчий тезаурус, набували мистецьких знань, що сприяло розвитку когнітивного компоненту мистецтвознавчо-професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Додержання педагогічної умови *формування ціннісно-аналітичного мислення* передбачає використання таких форм і методів роботи:

- 1) Створення аналітичних етюдів із застосуванням методу аналізу-інтерпретації творів мистецтва.
- 2) Вечір романсу.
- 3) Відвідування виставок образотворчого мистецтва у художньому музеї м. Слов'янська та у бібліотеці міста.
- 4) Зустрічі з видатними діячами культури і мистецтва (народний артист України, В. Писарєв, диригент оркестру О. Дяченко, художник-іконописець О. Феофанов).

Розвиваючи ціннісно-аналітичне мислення майбутніх учителів початкових класів як компонент їхньої мистецтвознавчо-професійної компетентності, ми залучали їх до процесу сприймання та аналізу творів мистецтва із застосуванням методу аналізу-інтерпретації. Сучасною наукою доведено, що у практиці художнього сприймання й мистецького мислення тих, хто лише починає знайомитися з мистецькими явищами не коректно використовувати ті різновиди аналізу, якими користуються мистецтвознавці-професіонали (теоретичний аналіз), викладачі і студенти музично-педагогічних спеціальностей (художньо-педагогічний аналіз), адже відбувається своєрідне нав'язування певного тлумачення, характерного для розуміння фахівцями з питань змісту музичних та візуальних творів. Саме тому у сучасній мистецькій педагогіці активно впроваджується метод аналізу-інтерпретації творів мистецтва, який ми використовували у процесі сприймання творів мистецтва.

Серед методів розвитку ціннісно-аналітичного мислення як компо-

нента мистецтвознавчо-професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів особливий інтерес для студентів мали зустрічі з видатними діячами культури і мистецтва: ми запросили на кураторські години відомих майстрів – народного артиста України, художнього керівника Донецького театру опери і балету, видатного танцівника В. Писарева; диригента симфонічного оркестру обласної філармонії м. Черкаси, заслуженого діяча мистецтв України О. Дяченка, відомого художника-іконописця, який багато років розписує храми та виготовляє ікони О. Феофанова. Зустрічі з відомими діячами культури і мистецтва сприяли активізації інтересу студентів до мистецької діяльності загалом, до серйозного мистецтва (балету, симфонічній музиці, іконопису) зокрема.

Цікавими стали й відвідування художніх виставок: виставки робіт художників-аматорів м. Слов'янська, яка відбулася у художньому музеї міста, та виставки сучасного живопису у бібліотеці міста. Живе споглядання творів мистецтва, роздуми й міркування про зміст картин, аналіз засобів живописної техніки стали важливим фактором розвитку ціннісних орієнтацій молоді, мистецького мислення, сприяли формуванню мистецтвознавчо-професійної компетентності майбутніх учителів.

Розвиток емоційно-чуттєвого сприймання творів мистецтва передбачав використання таких форм і методів роботи:

- 1) Сприймання творів різних видів мистецтва з подальшим проблемним обговоренням.
- 2) Виставки творчих робіт студентів (декоративно прикладного мистецтва, малюнка, фотографії).
- 3) Відвідування виставок образотворчого мистецтва у художньому музеї м. Слов'янська та у бібліотеці міста.
- 4) Відвідування театральної вистави.
- 5) Зустрічі з видатними діячами культури і мистецтва

Завважимо, що емоційно-чуттєвий компонент мистецтвознавчо-професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів розвивався майже в усіх запропонованих методах. Але найбільший вплив на формування й розвиток цього компоненту мала організація виставок творчих робіт студентів: силами однієї з груп було організовано тематичну фотогалерею «Краса слов'янської природи» (підготовка до виставки, відбір фотографій, їх систематизація та розміщення та стінах активізували відчуття прекрасного, дозволили згадати про естетичні явища в оточуючому світі, замислитися про специфіку мистецтва фотографії); студенти іншої групи підготували виставку робіт декоративно-ужиткового мистецтва, присвячену пасхальним мистецьким традиціям в Україні (студентам довелося заглибитися у народні мистецтва писанкарства, витинанки, різьблення тощо).

Важливою умовою реалізації програми формування мистецтвознавчо-професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів було використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Серед форм і методів роботи:

1) Створення мультимедійних презентацій у програмі Microsoft PowerPoint (нами були створені презентації з курсу «Культурології» до тем «Романтизм як світовідчуття і як напрямок у мистецтві», «Модерн як доба в культурі», «Видатні українці ХХ століття» та ін.).

2) Використання матеріалів мультимедійних енциклопедій мистецтвознавчої тематики («Світова художня культура», «Шедеври музики», «Sonata: Світова культура у дзеркалі музичного мистецтва» тощо), віртуальних екскурсій по музеях світу («Лувр», «Музей Прадо», «Ермітаж»).

3) Створення слайд-шоу – візуалізацій музики.

Наприкінці навчального року ми запропонували студентам, з якими працювали, поміркувати й написати міні-твір «Чи буду я застосовувати мистецтвознавчі знання й уміння в майбутній професії». З'ясувалося, що їх зацікавили різні види творчої мистецької діяльності, зокрема із залученням комп'ютерних (мультимедійних) технологій. Більшість майбутніх учителів відзначили підвищення інтересу до мистецького навчання та бажання продовжувати особистий розвиток у цьому напрямку.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх можливих аспектів формування мистецтвознавчо-професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Перспективними є наукові пошуки в напрямі розроблення власних комп'ютерних (мультимедійних) навчальних продуктів, подальшого вивчення потребують теоретичні аспекти та практичні напрямки формування мистецтвознавчо-професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації змісту освіти / О. Я. Савченко // Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: дидактико-методичні аспекти. Дайджест 2 / укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2012. – С. 3–9.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Падалка Г. М. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
4. Масол Л. М. Класифікація компетентностей як результату загальної мистецької освіти / Л. Масол // Теоретичні та методичні засади неперервної освіти : зб. матеріалів науково-методичного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 23–24.
5. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2005. – 360 с.
6. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури : підручник для студ. пед. ун-тів / О. П. Щолокова. – вид. 2-е – К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 288 с.

Надія Збожимська

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкривається сутність творчої самостійності студентів в роботі над музичним твором, розглядаються основні аспекти її розвитку як важливої складової професійного становлення фахівця. Підкреслюється значення індивідуальності особистості, а також необхідність застосування теоретичних та історичних знань, аналітичних здібностей для створення належної інтерпретації твору.

Ключові слова: *творча самостійність, інструментально-виконавська підготовка, майбутній вчитель музичного мистецтва.*

Сьогодні, у період культурно-національного відродження країни, суспільство потребує спеціаліста, який, крім володіння комплексом професійних знань, умінь та навичок, може творчо, креативно вирішувати поставлені завдання. Тому проблема розвитку творчої самостійності майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки набуває особливого значення.

Важливою складовою фахової підготовки студентів мистецько-педагогічних факультетів вузів є інструментально-виконавська підготовка, яка залучає студентів до виконавських традицій, до художньо-естетичних цінностей та разом з тим має значні резерви для вияву творчої самостійності.

Аналіз музично-педагогічних досліджень свідчить про зростання уваги вчених до питань інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва (Л. Арчажнікова, В. Муцмахер, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Олексюк, Г. Ципін та ін.).

Метою статті є обґрунтування значення розвитку творчої самостійності студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Вирішальну роль у навчанні та вихованні відіграє завжди особистість викладача. «Особистість педагога виступає і джерелом розвивального впливу навчання, і зразком, еталоном ставлення до справи, відданості ідеї... тобто відіграє визначальну роль у визначенні всіх педагогічних завдань. З особистістю педагога тісно пов'язаний і творчий бік навчання. Педагогічна творчість неможлива без широкого світогляду, культури, без розвитку здібностей і прагнення вчителя до пошуку більш досконалих систем навчання» [2, с. 18].

Отже, стимулювання ініціативи і творчої самостійності повинно

входити в завдання викладача. І тут пріоритетне значення мають класи інструментально-виконавської підготовки. Слід зазначити, що крім передачі професійних знань і умінь, викладач повинен ставити перед собою завдання виховного плану, здійснювати комплексний естетичний вплив на студента.

Л. Баренбойм справедливо відмічає, що часто викладач музики перетворюється на вчителя гри на тому чи іншому інструменті [1, с. 42].

Г. Ципін підкреслює, що оцінюючи реалістичні цілі і завдання, які стоять перед музично-інструментальною педагогікою, не можна не прийти до висновку, що формування власне ігрових якостей, професійно-виконавських умінь і навичок повинно бути не самоціллю, а лише засобом вирішення кардинальних музично-виховних та музично-навчальних завдань [11].

Навчання у вузі – це новий етап, ще один щабель професійного росту виконавця – педагога – музиканта. З перших років навчання учня гри на музичному інструменті і на наступних етапах зросту його виконавського рівня, форма навчання має індивідуальний характер. Ця обставина має свої переваги. По-перше, специфічні особливості спілкування на індивідуальних заняттях дозволяють докорінно вивчити характер, особистісні якості виконавця, повніше розкрити його здібності і можливості. У викладача є умови прямо і опосередковано впливати на формування особистості студента, контролювати процес розвитку його творчої самостійності та управляти ним.

По-друге, з метою розкриття композиторського задуму, створення переконливої інтерпретації в інструментальному виконавстві значну роль при вивченні музичного твору грає виконавський аналіз.

Для вирішення цих завдань викладач повинен широко використовувати метод проблемного навчання, який спонукає студента до активних дій, тобто добитись переходу від пасивних способів роботи до методів, що спонукають його до самостійності, ініціативної мисленнєвої діяльності.

По-третє, на заняттях в індивідуальних класах постійно здійснюється музична співпраця, коли в результаті спільних зусиль студента і викладача здійснюється нова виконавська інтерпретація музичного твору.

Таким чином, розкриваючи переваги індивідуального характеру роботи в процесі інструментально-виконавської підготовки, самостійна (при спостереженні викладача) робота з авторським текстом – найбільш природній і дієвий важіль творчого становлення потенціального артиста, – пише Є. Ліберман [4, с. 229].

Про важливість самостійної роботи над твором, як способі розвитку активного творчого мислення, розвитку музичного інтелекту говорив Г. Ципін: «Самостійна робота – це уміння учня без сторонньої допомоги зорієнтуватися в незнайомому музичному матеріалі, правильно розшиф-

рувати авторський текст, скласти переконливо інтерпретаторську «гіпотезу» і готовність самому відшукати ефективні шляхи в роботі, знайти потрібні прийоми і засоби втілення художнього задуму і здібність критично оцінювати результати власної музично-виконавської діяльності» [11, с. 169].

Коли ми ведемо мову про творчу самостійність, ми говоримо не про абсолютне невтручання викладача в діяльність студента, а про переключення уваги з об'єкта (музичного твору) на суб'єкт (особистість студента).

Щоб якісно виконати самостійну роботу, студент повинен знати основні її етапи. Робота над музичним твором являє собою поетапні дії. В музичній педагогіці аналізу роботи над музичним твором присвячений ряд монографій (Г. Коган «Робота піаніста», Н. Любомудрова «Методика навчання гри на фортепіано», Є. Ліберман «Творча робота піаніста з авторським текстом» та ін.). Базою для виконання аналізу музичного твору повинні стати знання, уміння і навички, набуті в процесі занять з теорії музики, сольфеджіо, хорового класу, диригування, історії музики, аналізу музичних творів, методики музичного виховання тощо.

Музичний аналіз створює передумови для правильного розуміння естетичного кредо й світоглядних позицій композитора, застосування у процесі музичного пізнання історично-теоретичних знань, зіставлення різних творчих стилів і в такий спосіб може привести до важливих висновків щодо об'єктивності інтонаційно-образного змісту музики [8, с. 36].

Завдання виконавця – глибоко проникнути в зміст твору і правдиво його відтворити, виявити суттєві риси художнього образу. Але створити виконавський образ не можливо без врахування національних і жанрових особливостей твору, історичної своєрідної епохи, в яку він був створений, стиля композитора [7, с. 165].

Робота над музичним твором поділяється на три етапи. Зміст цих етапів Н. Любомудрова характеризує так: «Перший етап являє собою ознайомлення з твором і його розбір, другий – переборювання труднощів як загальних, так і часткових, пов'язаних з виконанням деталей, і третій етап – це «збирання» всіх розділів твору в єдине ціле, робота над ним» [5, с. 31].

На першому етапі основного значення набуває усвідомлене сприйняття твору, формування музично-слухових уявлень, створення «виконавської гіпотези». Необхідно зробити аналіз художньо-змістовної сутності твору: охарактеризувати соціально-історичні умови його створення та вказати на основні художні напрями в музиці того часу. З'ясувати художній напрямок, представником якого є автор. Також треба вивчити біографічні дані композитора, розкрити його творчі погляди та охарактеризувати стильові особливості.

Другий етап повинен відповідати більш поглибленому вивченню

всього твору. Він визначається як робочий, інтенсивний і продуктивний період. Сюди входить музично-теоретичний аналіз з більш докладним і деталізованим описом мови викладу, характеру використання засобів виразності. Доцільно проаналізувати художньо-змістовну сутність твору: виділити використані автором засоби музичної та художньої виразності (музично-мовні, емоційно-образні, образно-драматургічні), показати динаміку розвитку змістовних процесів у творі та визначити загальну художню ідею твору [9, с. 90].

При систематичній активній праці, роботи уяви, слуху, пам'яті проявляються навички професійної роботи, вміння творчо і методично грамотно засвоювати засоби художньої виразності твору. З часом накопичується інформація і закономірно переходить в нову якість, впливаючи на глибину і змістовність сприйняття. Основний напрямок роботи – це прагнення виявити закономірності і характер використання засобів художньої виразності з метою розкриття ідейного змісту твору [11].

Третій етап – це уточнення і реалізація виконавського задуму, створення власної трактовки твору, порівняльний аналіз інтерпретації. На цьому етапі вивчення необхідно проаналізувати виконавські особливості твору. Для цього потрібно виявити засоби виконавської виразності, характерні для твору. В процесі роботи необхідно вказати на основні виконавські штрихи, прийоми, засоби, присутні у творі та охарактеризувати його метро-ритмічні, динамічні, темпові, агогічні та артикуляційні особливості. Виділивши кульмінації епізодів, розділів та загальну кульмінацію твору, потрібно визначити способи технічного досконалого втілення, виділити технічно складні епізоди, відмітити характер труднощів: фізичних (фактурних, метро ритмічних, темпових) та психологічних (розподіл уваги, пристосування), а також розкрити способи переборення труднощів, характерних для твору [10, с. 31].

Із вище вказаних етапів особливо виділяється перший як фундаментальний в розвитку творчої самостійності. Недооцінка викладачем і студентом ролі початкового етапу в роботі над твором пов'язана в подальшому з виникненням труднощів і негативних явищ. В цьому випадку пізнавальні дії студентів гублять цільову спрямованість, музичне мислення позбавляється логічної послідовності і творчої самостійності. Але якщо заняття викладача набуває інструктивного характеру, то загальні проблеми зводяться до вирішення окремих завдань, в які входить вивчення декількох творів до заліку чи екзамену. «Викладачу гри на музичному інструменті набагато простіше навчити свого підопічного, ніж виховати в нього індивідуально-самобутню, творчо незалежну художню свідомість» [11, с. 172].

Слід відмітити, що між етапами роботи немає чіткої лінії розділу. Реальний процес розучування не вкладається в жорсткі рамки науково-теоретичних побудов.

Отже, викладач повинен стимулювати творчу самостійність студента, тісно співпрацюючи з ним, в процесі вивчення музичних творів прищеплювати навички аналізу інструментальної музики. Вирішення цих завдань в значній мірі вплинуло б на вдосконалення рівня музично-виконавської підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1969. – 282 с.
2. Загвязинський В. І. Педагогічна творчість учителя / В. І. Загвязинський // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / укл. Н. В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с.
3. Коган Г. Работа пианиста / Г. Коган. – М. : Музыка, 2004. – 203 с.
4. Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е. Либерман. – М. : Музыка, 1988. – 234 с.
5. Любомудрова Н. Методика обучения игре на фортепиано / Н. Любомудрова. – М. : Музыка, 1982. – 143 с.
6. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации (проблема анализа): исследование / В. Москаленко. – К. : Изд-во Киев. гос. конс., 1994. – 157 с.
7. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
8. Рудницька О. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навчальний посібник / О. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 178 с.
9. Ручьевская Е. Об анализе содержания музыкального произведения / Е. Ручьевская // Критика и музыкознание. – Л. : Музыка, 1987. – Вып. 3. – С. 69–96.
10. Савшинский С. Работа пианиста над техникой / С. Савшинский. – Л. : Музыка, 1968. – 106 с.
11. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано / Г. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

УДК 378

Наталія Мосенко

МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються різноманітні наукові підходи до проблеми професійної компетентності, показано актуальність вивчення даного феномену. Висвітлено основні підходи до визначення поняття «компетентність». Зазначені причини, які характеризують незадовільний стан музично-виконавської підготовки майбутніх фахівців професійної школи в класі основного інструменту в коледжі культури і мистецтв.

Ключові слова: професійна освіта, професійна компетентність, музично-виконавська компетентність, компетентнісний підхід.

На сьогоднішній день якість викладання в сфері музичної освіти не завжди відповідає ціннісним запитам соціуму і рівню інноваційно-технічних розробок. Активні соціальні процеси, які відбуваються в Україні, реорганізація національної системи освіти на зразок європейської моделі передбачають модернізацію вітчизняного освітнього простору, переосмислення його теоретико-методологічних засад. Будь-яка професія пред'являє до людини низку вимог. Ці вимоги – до якостей особистості, до рівня загального розвитку, до рівня спеціально-професійних знань і умінь (вимоги індивідуальні для різних професій) [1, с. 19]. Педагогічна робота – завжди складний процес, а в сфері мистецтва, можливо, ще більшою мірою, ніж в інших галузях, так як коло завдань, які стоять тут перед педагогом, особливо широке. Заняття музикою – важлива складова духовно-морального виховання учня. Ці заняття містять вагомий психолого-педагогічний потенціал, збагачують емоційну сферу, формують естетичні смаки, потреби, інтереси. Для цього потрібні спеціалісти з високим рівнем професійної компетентності, самостійні, що володіють творчими здібностями, високою педагогічною культурою, духовним багатством. А це вимагає, в свою чергу, суттєвого оновлення змісту та організації процесу підготовки педагога. Сьогодні в Україні активно здійснюється модернізація системи вищої освіти згідно з вимогами Болонського процесу, який невід'ємно пов'язаний із підвищенням якості підготовки студентів мистецьких спеціальностей до майбутньої професійної діяльності. Процеси гуманізації та демократизації в суспільстві викликають гостру потребу в професійно підготовлених фахівцях, які здатні ефективно працювати в сучасних умовах. Вимоги, запропоновані до майбутніх фахівців відповідно до стандартів професійно-педагогічної освіти, містять інноваційні компоненти на основі компетентнісного та

особистісно-зорієнтованого підходів. В умовах реформування сучасної освіти головне завдання – підготувати компетентну особистість, здатну знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому і професійних ситуаціях. Важливо зауважити, що в сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус фахівця мистецьких спеціальностей, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму, його здатності використовувати набутий професійний досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності. Тому актуальним завданням коледжу культури і мистецтв є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетенцій особистості. Таким чином, актуальною проблемою вищої професійної освіти є питання формування компетентності майбутніх спеціалістів.

Аналіз досліджень і публікацій показав актуальність порушеної проблеми, що підтверджується й зростаючим інтересом науковців та педагогів-практиків до питання удосконалення навчально-виховного процесу. У вітчизняній педагогіці ідеї компетентнісного підходу не були принципово новими. Проблеми формування професійної компетенції, як складного багатовимірного феномена досліджують учені М. Волошина, А. Михайленко, А. Маркова, С. Шишов та ін.; компетентнісний підхід в освіті розробляли Г. Єльнікова, І. Єрмаков та ін.; різновиди компетентності у своїх дослідженнях визначають О. Бігич, О. Бірюк, Л. Хоружа та ін. Серед науковців, чиї дослідження присвячені актуальним аспектам оцінювання професійної компетентності слід відмітити І. Булах. Теоретико-методологічні засади дослідження професійної компетентності визначені у працях О. Пометун, І. Зимньої, Л. Пуховської, В. Байденка, В. Калініна, В. Безпалька, Л. Карпової та ін.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз питання щодо музично-виконавської компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей у контексті реалізації компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі навчального закладу, обґрунтувати його актуальність до підготовки фахівців у системі вищої освіти.

Дослідивши зміст терміну компетентність, неважко помітити, що у нього багато спільного з терміном професіоналізм. «Професіоналізм – пише А. Маркова, – це сукупність, набір особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання праці» [2, с. 5]. Збіг цілком очевидний. Водночас розглядати компетентність і професіоналізм як абсолютні та безумовні синоніми теж було б не правильно. Саме компетентність сьогодні розглядають як своєрідну альтернативу традиційним знанням, умінням і навичкам. А. Маркова висловлює припущення про те, що поняття «компетентність» вужче, ніж поняття професіоналізм, вказуючи, проте, на те, що людина може бути професіоналом у цілому в

своїй області, але не бути компетентним в рішеннях деяких професійних задач.

Поняття компетентності можна тлумачити по-різному. Це поняття знаходиться нині в епіцентрі світової думки, оскільки воно розкриває якісно нові перспективи розуміння місії освіти. В основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність [3, с. 38].

Найбільшого поширення у вітчизняній науковій літературі набуло визначення компетентності як сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності. Головна ідея компетентнісного підходу полягає в тому, що потрібно нестільки володіти знаннями як такими, скільки мати певні особистісні характеристики і вміти в будь-який момент самостійно відбирати і користуватися вже накопиченими знаннями в різних ситуаціях і сферах життя.

В основі компетентності – людський розвиток, адже компетентність дає можливість людині реалізувати в житті пізнавальний, творчий, духовно-моральний, комунікативний та естетичний потенціал. Ці потенціали грають роль динамічних домінант, що компетентнісно спрямовують процес розвитку і саморозвитку особистості.

Освіта в Україні тільки починає оперувати поняттям компетентність в тому сенсі, який пропонують європейські країни. Це поняття визначається як готовність учнів використовувати засвоєні знання, вміння в реальному житті для вирішення практичних задач. Реалії нашого життя такі, що затребуваними виявляються люди, які розуміють загальну ситуацію, здатні активно відгукуватися на виникаючі перед суспільством проблеми, вміють системно мислити, порівнювати, аналізувати, практично вирішувати життєві та професійні проблеми, які виникають перед ними. А це означає, що випускник повинен вміти грамотно виконувати музичні твори, володіти культурою виконавця і слухача, приймати самостійні рішення в галузі освоєння навичок музикування.

В умовах динамізму ринкових відносин професійна підготовка не може гарантувати випускників іколеджу культури і мистецтв робоче місце не тільки протягом усього життя, а й на найближчий час. В якості основного механізму, який покликаний забезпечити соціальний захист молоді в умовах ринкової економіки, розглядається компетентнісний підхід у професійній освіті, його орієнтації на формування ключових компетенцій випускника, як по основних, так і за додатковими освітніми програмами. В останні півтора десятиліття відбуваються радикальні зміни у змісті всіх професій. Ряд професій виявляється незатребуваними, в той же час виникає багато нових професій. Ці зміни, як відзначають дослідники, викликані падінням попиту на некваліфіковану працю,

переорієнтацією попиту на нові вміння та зміни організації праці і т.д. Яким же чином підготувати затребуваного конкурентоспроможного випускника? Що можуть і повинні зробити адміністрація та педагогічний колектив коледжу, щоб допомогти випускникам знайти своє місце на професійній ниві?

На сьогоднішній день якість викладання в сфері музичної освіти не завжди відповідає ціннісним запитам соціуму і рівню інноваційно-технічних розробок. Зрозуміло, що дев'ятнадцятирічні випускники не завжди відчувають себе по-справжньому компетентними фахівцями у своїй професії. Низький рівень соціалізації і відсутність професійного та життєвого досвіду, недостатній рівень загальної культури, інфантилізм – все це є проблемою на шляху соціальної адаптації наших випускників, часто недостатньо компетентних у своїй професії. У століття інформаційних технологій майбутній фахівець повинен являти собою особистість освічену, багатогранну, активно діючу, творчо універсальну, поєднувати в собі якості педагога і музиканта. Сучасний молодий фахівець повинен бути конкурентоспроможним, вміти швидко пристосовуватися до мінливих умов своєї професійної діяльності, володіти творчим мисленням, сучасними психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, що підтверджують його компетентність, систематично поповнювати свої знання, постійно вдосконалювати спеціальні уміння, узагальнювати і переносити їх на різні види музично-педагогічної діяльності.

Мета професійної освіти полягає не тільки в тому, щоб навчити людину щось робити, але і в тому, щоб дати їй можливість справлятися з різними життєвими і професійними ситуаціями. Коледж культури і мистецтв як початковий щабель освіти несе особливе навантаження: у цей період відбувається усвідомлення студентами сенсу майбутньої професійної діяльності, складається її цілісний образ, відбувається формування способів дій, якими фахівці будуть користуватися надалі.

Компетентного педагога відрізняє широка орієнтація в галузі педагогічної та художньої культури. Однак при підготовці фахівця в системі вищої професійної музично-педагогічної освіти вузькоспеціальна спрямованість навчання в спеціальних музично-виконавських класах, недостатня орієнтація на майбутню професію призводять до того, що, володіючи певними знаннями і вміннями з різних дисциплін, початківець педагог найчастіше не вміє звести їх воєдино, застосувати в конкретній ситуації. Незважаючи на безумовну цінність і значимість наявного досвіду професійної школи з формування і розвитку виконавських умінь і навичок у майбутніх фахівців, часто стан музично-виконавської підготовки в класі основного інструменту в коледжі культури і мистецтв можна характеризувати як незадовільний, оскільки:

– майбутній молодий фахівець, який навчається музично-виконавської діяльності, у повсякденній практиці має справу з вельми

обмеженим числом музичних творів, що загальмовує процеси розвитку;

– заняття в музично-виконавському класі найчастіше трансформується в тренаж вузькоспеціальних виконавських умінь. Майбутній молодий фахівець у цих умовах демонструє нездатність вийти в практичній діяльності за межі кола відпрацьованих з педагогом музичних творів. У результаті виникають серйозні труднощі при перенесенні професійних умінь і навичок у нові умови;

– розширення фонду знань культурологічного, теоретичного і спеціального характеру протікає у майбутнього фахівця повільно і малоефективно;

– викладання дисципліни «основний інструмент» носить яскраво виражений авторитарний характер, який орієнтує майбутнього культуриста на слідування заданому інтерпретаторському зразку, не розвиваючи в належній мірі його самостійність, активність, творчу ініціативу. В результаті майбутній фахівець мистецьких спеціальностей виявляється фактично обмеженим в свободі своїх пізнавальних і пошукових дій, значною мірою позбавленим права на творчий пошук, на використання методу «проб і помилок», органічно притаманного творчим професіям. Більшість викладачів-музикантів професійної школи не ставлять своїм завданням навчити студента вчитися самому, без постійної і турботливої опіки ззовні, покладаючись у першу чергу на самого себе, на свої внутрішні ресурси.

У професійній підготовці сьогодні гостро стоїть проблема відповідності навчально-виховного процесу в учбовому закладі і виконавської практики. «Якісна підготовка музиканта-виконавця, – вважає Т. Світова, – неможлива без розуміння мети, змісту музично-професійної діяльності, а також застосування інноваційних підходів у розвитку творчих здібностей виконавця» [4].

Важливо виробити за час навчання у вузі у студента уявлення про себе як про особистість і професіонала: цьому сприятиме не тільки чисто музично-творча, але учбово-дослідницька діяльність майбутнього фахівця, наприклад, вирішення проблемних ситуацій на практичних заняттях, інтеграція знань з різних областей, узагальнення дослідницьких умінь, евристичні методи, тренінги, консультації і т.д. Теоретико-практична модель навчально-дослідницької діяльності як фактор формування професійної компетентності визначає рівень володіння професією.

Компетентнісний підхід в освіті здатний вирішити певні недоліки традиційного навчання. При компетентнісному підході змінюється ставлення студента до здійснюваної діяльності, проявляється прагнення до особистісного зростання, розвивається здатність успішно вирішувати на професійному рівні певні завдання, ситуації, проблеми. Особливість компетентності полягає в тому, що вона більшою мірою є результатом саморозвитку, самоосвіти особистості. У зв'язку з цим, особливо важливо

створити студентам умови, які спонукають до саморозвитку, орієнтувати їх на творчу діяльність, формувати у них потребу досамоосвітньої діяльності.

Застосування компетентнісного підходу в практичній діяльності вчителя настільки різноманітно, що можна говорити про різні аспекти його прояву. Новизна в практичній роботі педагога може виявлятися в нестандартних підходах до вирішення проблем, в розробці нових методів, форм, прийомів, засобів та їх оригінальних сполучень, в ефективному застосуванні наявного досвіду в нових умовах, у вдосконаленні, раціоналізації, модернізації відомого відповідно до нових завдань.

Сутність процесу професійної підготовки в умовах установ вищої професійної освіти полягає в поступовому накопиченні та узагальненні студентом спеціальних знань, уявлень, поетапному виробленню у нього практичних умінь і навичок, особливих особистісних якостей, необхідних для успішної роботи в даній професії. Проблема формування професійної компетентності є актуальною, а період навчання слід розглядати як найважливіший етап професійного самовизначення майбутнього фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального науково-практичного семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва, Международ. гуманитар. Фонд «Знание», 1996. – 308 с.
3. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / Тараненко І. // Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство / за ред. І. Єрмакова. – К. : Контекст, 2000.
4. Свитова Т. В. Педагогическая эвристика в профессиональной подготовке музыканта-исполнителя / Свитова Т. В. // Актуальные проблемы современной науки: Социальные и гуманитарные науки. – Самара, 2004. – Ч. 35. – С. 100.

УДК 159.964.21+316.454.6

Світлана Плахотна

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ЗАСВОЄННЯ ПОЗИЦІЇ СПІВРОБІТНИЦТВА У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ «УЧИТЕЛЬ-УЧНІ»

У статті висвітлено проблеми педагогічної взаємодії, виявляються ті особливості, які можуть вплинути на виникнення та перебіг різноманітних конфліктів у взаємодії «учитель-учні». Обґрунтовано шляхи подолання педагогічних конфліктів. Визначено конфліктологічну компетентність як певний рівень розвитку обізнаності про діапазон можливих стратегій поведінки у конфлікті. Проаналізовано навички реалізації цих стратегій у конкретних педагогічних ситуаціях.

Ключові слова: педагогічний конфлікт, конфліктологічна компетентність, профілактика конфліктів, конфліктна ситуація, педагогічна взаємодія, причини конфліктів, учасники конфліктів.

Сьогодні проблема взаємодії учасників педагогічного процесу набуває все більшого значення для сучасної школи. Породжена вона динамічним розвитком суспільства, зміною соціальних орієнтирів, що поглиблює проблему поколінь, ускладнює стосунки вчителів та учнів, учителів між собою та з адміністрацією.

Конфлікти у сфері педагогічної взаємодії досить насичені, варіативні, тісно пов'язані з сімейними конфліктами та обумовлені розвитком конфліктності особистості, її впливу на оточуючих. Педагоги мають справу з учнями, колегами, родичами, і в кожному із зазначених зв'язків можуть виникати конфлікти.

Проблемі управлінських та педагогічних конфліктів в освітніх закладах присвячено низку психолого-педагогічних досліджень (Ф. Бородкін, М. Войтович, Є. Головаха, О. Донченко, А. Ішмуратов, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Н. Коряк, Н. Повякель, Б. Хасан, Н. Чепелева, Т. Чистякова та ін.), які акцентували увагу на визначенні причин конфліктів, виявленні умов їх подолання та механізмів психолого-педагогічної роботи учителів з учнями.

Метою статті є висвітлення особливостей конфліктологічної компетентності як невід'ємної складової загальної комунікативної компетентності педагога та шляхи попередження та управління педагогічних конфліктів.

Досить цікавою є думка про конфлікти в школі В. О. Сухомлинського: «Конфлікт між педагогом і дитиною, між учителем і батьками, педагогом і колективом – велике лихо школи. Найчастіше конфлікт виникає тоді, коли вчитель думає про дитину несправедливо. Думайте про дитину справедливо – і конфліктів не буде. Уміння уникати конфлікту –

одна зі складових педагогічної мудрості вчителя. Застерігаючи від конфлікту, педагог не лише зберігає, але й створює виховну силу колективу» [6, с. 413].

Останнім часом у психолого-педагогічних дослідженнях відбувається розмежування понять «конфліктна» та «конфліктологічна компетентність».

У довідковій літературі під конфліктом розуміють – зіткнення інтересів осіб і груп, їхніх ідей, протилежних поглядів, потреб, оцінок, рівня прагнень, домагань. І. В. Козич визначає конфліктологічну компетентність як частину професійної компетентності, як здатність спеціаліста конструктивно усвідомити всі основні цінності, які взаємодіють у конфлікті, а також елементи конфлікту як цілісного об'єкта, знати всі необхідні умови, закономірності переходу одного етапу конфліктної ситуації в інший. Вона включає уміння спрогнозувати майбутню конфліктну ситуацію, конструктивно змінити ситуацію конфлікту і скористатися конфліктом для досягнення своєї мети з урахуванням інтересів іншої сторони [2, с. 219].

Дорослі мають оцінювати ефективність виховання на основі того, наскільки вдалося їм підготувати молодих людей до самостійних дій та приймання рішень в умовах, яких не було і в принципі, не могло бути за життя батьківського покоління та враховувати особливості виникнення конфліктів у педагогічній взаємодії.

Нами визначено такі особливості конфліктів, що мають місце у педагогічних закладах:

- відповідальність педагога за педагогічно правильне розв'язання проблемних ситуацій: бо навчальні заклади – модель суспільства, де засвоюються норми відносин між людьми;

- учасники конфліктів мають різний соціальний статус, чим і визначаються їх поведінка в конфлікті;

- різниця в життєвому досвіді учасників породжує різну ступінь відповідальності за помилки при вирішенні конфліктів;

- різне розуміння явищ і їх причин (конфлікт «очима педагога» і «очима дитини» бачиться по-різному), тому педагогу не завжди легко зрозуміти глибину переживань дитини, а дитині – справитися з емоціями, підкорити їх розуму;

- присутність інших дітей робить їх із свідків учасниками, а конфлікт набуває виховний зміст і для них; про це завжди потрібно пам'ятати педагогу;

- професійна позиція педагога в конфлікті зобов'язує його взяти на себе ініціативу в його вирішенні і на перше місце зуміти поставити інтереси вихованців, особистість яких формується;

- будь-яка помилка педагога при вирішенні конфлікту породжує нові проблеми і конфлікти, в які включаються інші учасники;

- конфлікт в педагогічній діяльності простіше попередити, ніж успішно розв'язати.

Конфлікти у педагогічному середовищі перевантажують психологічний клімат, впливають на емоційний стан, настрої та, відповідно, на навчально-виховний процес і розвиток особистості учня.

До найпоширеніших причин виникнення педагогічних конфліктів у взаємодії «вчитель – учень», «вчитель – учні» належать:

1. Нездатність учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів. Несподіваність їх вчинків часто порушує запланований перебіг уроку, викликає в учителя роздратування та прагнення будь-якими засобами подолати конфлікт. А обмеженість інформації про причини того, що трапилось, ускладнює вибір оптимальної поведінки, засобів впливу на клас.

2. Намагання вчителя будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу учня. Вчитель вживає вирази низького стилю, а це порушує принципи взаємодії, доводить ситуацію до конфлікту.

3. Оцінювання вчителем не окремого вчинку учня, а його особистості. Це визначає ставлення до учня інших вчителів та свідків (особливо у початковій школі).

4. Суб'єктивізм учителя у сприйнятті вчинку учня, недостатня інформованість про його мотиви.

5. Намагання суворо покарати учня, мотивуючи це тим, що зайва суворість не завадить.

6. Невміння спрогнозувати наслідки необ'єктивного оцінювання вчинків дітей.

7. Нездатність до самоконтролю (роздратованість, брутальність, знервованість, нетактовність, грубість, мстивість, самовдоволеність, безпорадність та ін.).

8. Брак педагогічних здібностей.

9. Незадовільна організація роботи у педагогічному колективі.

10. Застосування покарання без урахування позиції учнів [9, с. 35].

Вищезазначені причини виникнення педагогічних конфліктів дозволяють стверджувати, що кожна помилка вчителя при вирішенні конфліктів травмує учнів, вселяє недовіру до нього, порушує систему взаємин між учителем і учнями. У педагога виникає глибокий стресовий стан, незадоволення своєю працею, нездорове усвідомлення залежності професійного самопочуття від поведінки учнів. Керівники шкіл часто звинувачують вчителя у виникненні конфліктів, а вчитель свою провину визнає рідко. Найчастіше вони трапляються в учителів, які цікавляться лише рівнем засвоєння предмета. Ситуація на уроці доходять до конфлікту, як правило, із невстигаючим учнем. Тому в інтересах вчителя виявляти до них особливу увагу, своєчасно надаючи їм допомогу [10, с. 118].

Робота з конфліктами у сфері «вчитель – учень» може бути сконцентрована на таких напрямках:

1) прогнозування та профілактика конфліктів, що забезпечуватиме своєчасне виявлення потенційних конфліктних ситуацій та за умови високої конфліктної компетентності вирішувати суперечності на етапі,

коли конфлікт ще не набув форми відкритого протистояння;

2) попередження конфліктів, що передбачає створення таких умов діяльності, які перешкоджали б виникненню суперечностей та конфліктів;

3) створення професійної системи посередництва у вирішенні різноманітних конфліктів;

4) формування конфліктної компетентності з метою успішного вирішення особистістю міжособистісних конфліктів у різних ситуаціях життєдіяльності [2, с. 217].

З метою забезпечення ефективної роботи з профілактики конфліктів у сфері «вчитель-учень», необхідно використовувати різноманітні форми та методи роботи, враховуючи всі зазначені вище напрями.

Досвід роботи дозволяє стверджувати, що здебільшого при виникненні конфліктних ситуацій вчителі надають перевагу зовнішньому припиненню конфліктів, застосуванню санкцій щодо учнів, приблизно у половині випадків проводять роз'яснювальні бесіди і приблизно один з десяти випадків виникнення конфліктних ситуацій ігнорують. Найчастіше це пов'язано з тим, що педагоги просто не знають, як слід реагувати на конфліктну ситуацію.

Учителям у конфліктній ситуації можна порадити:

1. Контролюючи свої емоції, бути об'єктивним, давати можливість учням обґрунтовувати свої претензії. Не приписувати учню своє розуміння його позиції, перейти на «Я»-висловлювання (не «ти мене обманюєш», а «Я відчуваю себе ошуканим»).

2. Не принижувати учня (є слова, які можуть нанести такої шкоди, яку потім не можливо «компенсувати» будь-якими наступними діями).

3. Висловлюючи прохання, сформулювати зміст претензії і кінцевий результат, якого він прагне.

4. Чітко та об'єктивно висловлювати свою позицію щодо очікувань дитини.

5. Не виганяти учнів із класу.

6. По можливості не звертатись до адміністрації.

7. Не відповідати агресію на агресією (це принижує і вашу гідність), не торкатися особистості учня, особливостей його сім'ї, давати оцінку тільки його конкретним діям.

8. Розуміти, що кожен має право на помилку, не забуваючи, що «не помиляється тільки той, хто нічого не робить».

9. Незалежно від результатів вирішення протиріччя намагайтесь зберігати гарні стосунки з дитиною (висловити співчуття з приводу конфлікту).

10. Цінуючи в діях здатність розуміти вас, в усьому погоджуватися з вами, пам'ятати слова, висловлені Стендалем: «Спиратися можна і тільки на те, що має опір» [8, с. 67].

Зауважимо, що у шкільному віці значно розширюється діапазон можливих форм навчання. Зміни, які відбуваються у соціальній ситуації розвитку, в інтелектуальній та особистісній сферах дитини із вступом до

школи, дають змогу включити у навчання дітей, окрім аналізу конкретних конфліктних ситуацій, ще й дискусії, які будуть спрямовані на усвідомлення дітьми різниці між добром і злом та на формування ставлення до цих проблем.

Отже, постає проблема необхідності формування конфліктної компетентності, як частини загальної комунікативної культури особистості. Однією з проблем у такому випадку видається подолання негативних установок щодо конфліктів, які сформувалися у свідомості людей. Молода людина має володіти широким діапазоном можливих реакцій на ситуації суперечностей. Ефективною можна вважати таку поведінку у конфлікті, яка допомагає його учасникам максимально задовольнити власні потреби, не нашкодивши при цьому інтересам свого опонента.

Перспективи подальшого вивчення даної проблеми виявляються у пошуках ефективних шляхів формування конфліктологічної компетентності як частини комунікативної компетентності особистості, а також у практичній апробації різних стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях в умовах педагогічної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анцупов А. Я. Конфликтология : учебник для вузов / А. Я. Анцупов, Шипилов А. И. – Москва : Юнити, 2002. – 551 с.
2. Долинська Л. В. Психологія конфлікту : навчальний посібник / Л. В. Долинська, Л. П. Матяш-Заяц. – Київ : Каравела, 2010. – 304 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Эрик Берн. – СПб. : Лениниздат, 1992. – 400 с.
4. Кармин А. С. Конфликтология : учебник / под ред. А. С. Кармина. – СПб. : Лань, 2001. – 448 с.
5. Нагаев В. М. Конфліктологія: курс лекцій (модульний варіант) : навчальний посібник / Виктор Михайлович Нагаев. – Київ : Центр навчальної літератури, 2004. – 198 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / Василь Олександрович. – К : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – 653 с.
7. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : [книга для учителя] / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
8. Рудакова И. А. Конфликтология для педагогов / И. А. Рудакова, С. В. Жильцова, Е. А. Филипенко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 155 с.
9. Пов'якель Н. І. Психологія вирішення педагогічних конфліктів / Надія Пов'якель. – Київ : Шкільний світ, 2008. – 128 с.
10. Чистякова Т. А. Педагогический конфликт и способы его преодоления / Татьяна Алексеевна Чистякова. – М. : Просвещение, 1987. – 175 с.
11. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Борис Иосифович Хасан. – Красноярск, 1996. – 157 с.

Тетяна Радзівіл

ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО НАВЧАННЯ МУЗИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті розкривається питання готовності студентів педагогічного коледжу до навчання музики молодших школярів. Автор розглядає етапи дослідження проблеми готовності та ознайомлює з позиціями різних вчених стосовно готовності до педагогічної діяльності. Окреслює інформативні, проєктивно-конструктивні, комунікативні та дидактично-організаційні вимоги до професійної діяльності вчителів музики в початковій школі.

Ключові слова: *готовність, готовність до професійної діяльності, вимоги до професійної діяльності.*

Звернення до проблеми готовності студентів педагогічного коледжу до навчання музики молодших школярів викликане необхідністю вдосконалення фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Втілення нової концепції освіти у відповідності з Державною національною програмою «Освіта», Національною доктриною розвитку освіти в Україні та Законом України «Про вищу освіту», зорієнтованої на оновлення всіх ланок навчання і виховання підростаючого покоління, передбачає теоретичне обґрунтування підготовки висококваліфікованих фахівців, які б відповідали потребам сучасної школи.

В Державному стандарті початкової загальної освіти зазначено, що «метою освітньої галузі «Мистецтво» є формування і розвиток в учнів комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей та способів художньої діяльності шляхом здобуття власного естетичного досвіду» [1, с. 6].

Зміст освітньої галузі «Мистецтво» визначається за такими змістовими лініями: музична, образотворча та мистецько-синтетична (відповідно хореографічного, театрального та екранних видів мистецтва), які реалізуються шляхом вивчення окремих предметів або інтегрованих курсів.

В результаті опанування музичної лінії учні повинні «мати уявлення про мову музики, прийоми її розвитку, основні музичні жанри, форми, засоби виконання; народну і професійну музику, її взаємозв'язок з іншими видами мистецтва, музичні традиції рідного краю; розуміти виражальні засоби музики, її значення у житті людей, культурному середовищі; уміти інтерпретувати зміст музичних творів (засобами слова, малюнка, пластики); висловлювати естетичне ставлення до них; втілювати свої почуття та думки у практичній музичній діяльності; застосовувати

найпростіші поняття і терміни у процесі аналізу-інтерпретації та оцінювання музики; вокально-хорові навички відповідно до правил співу; досвід творчого музичного самовираження»[1, с. 21].

Цілком зрозуміло, що такий широкий обсяг знань, умінь і навичок учням зможе передати та сформулювати тільки висококваліфікований вчитель, тому науковці все частіше привертають увагу до проблеми різних аспектів професійної підготовки майбутніх вчителів. З цією проблемою тісно пов'язана готовність студентів педагогічного коледжу до навчання музики молодших школярів.

В науковій літературі проблема формування методичних знань учителя музики досліджувалась у сфері професійної діяльності (Л. Масол, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та інші), розглядалася сутність педагогічної діяльності вчителя музики (Л. Арчажнікова, Л. Баренбойм, Н. Ветлугіна, Н. Черноіваненко та інші), особливості виконавської підготовки (Л. Василенко, Л. Гусейнова, В. Крицький, О. Щербініна та інші), засвоєння музично-педагогічних знань (Е. Карпова, І. Малашевська, Н. Провозіна та інші). Однак проблема готовності студентів педагогічного коледжу до навчання музики молодших школярів теж потребує вивчення.

У статті розглядаємо проблему готовності студентів педагогічного коледжу до навчання музики молодших школярів та визначаємо вимоги до професійної діяльності майбутніх вчителів музики в початковій школі.

Важливим компонентом кожної професії є готовність працівників до виконання обраної за фахом діяльності.

Поняття «готовності» педагогічна і психологічна наука визначає по-різному: як «психічний стан», як «особистісне», як «властивість» особистості та ін., проте відсутність даного поняття у педагогічних і психологічних словниках засвідчує про недостатність висвітлення проблеми готовності. Теоретичний аналіз наукових психолого-педагогічних досліджень засвідчує вивчення феномену готовності в різних аспектах змісту і структури та дозволяє дійти висновку, що науковці переважно диференціюють поняття «готовність» і «підготовка» та розглядають підготовку як процес, а готовність – як результат цього процесу. Як вважає О. Комар, «у дослідженнях готовності до педагогічної діяльності висвітлюється характер зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю майбутньої діяльності; фактори і умови, дидактичні і виховні засоби, що забезпечують становлення вчителя» [3, с. 102].

Проблема готовності стала об'єктом спеціальних наукових досліджень не так давно. Її перший етап припадає на кінець XIX – початок XX ст. Тоді готовність вивчали у зв'язку з дослідженням психічних процесів людини. Саме в цей період науковці К. Марбе, О. Кюльпе, Д. Н. Узнадзе визначали готовність як настанову.

Другий етап відносять до періоду, коли готовність досліджували як

деякий феномен стійкості людини до внутрішніх і зовнішніх впливів. Так психологи-науковці США У. Томас та Ф. Знанецькі, Г. Оллпорт, Д. Кац, М. Сміт та інші досліджували нейрофізіологічні механізми регуляції та саморегуляції поведінки людей, а саме соціальну настанову, встановлення її основних ознак, структурних компонентів, навіть намагалися її технічно виміряти.

Третій етап досліджень пов'язаний із вивченням готовності в галузі теорії діяльності. В цей період готовність розглядають як емоційно-вольовий та інтелектуальний потенціал особистості відносно конкретного виду діяльності. Так науковці А. Ганюшкін, М. Дьяченко і Л. Кандилович, М. Левітов та інші характеризували готовність як якісний показник саморегуляції на фізіологічному, психологічному та соціальному рівнях проходження процесів.

Із 70-х років ХХ ст. науковці К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, В. Моляко, О. Мороз, В. Сластьонін та інші вивчають готовність у зв'язку з дослідженнями педагогічної діяльності.

На думку К. Дурай-Новакової, ядром формування готовності постає позитивне ставлення студентів до майбутньої професії, стійкі мотиви діяльності, наявність професійно-значимих якостей особистості, засвоєння сукупності професійно-педагогічних знань, оволодіння педагогічними уміннями і ефективне застосування їх на практиці.

Готовність до педагогічної діяльності В. Сластьонін визначає як особливий психічний стан, як наявність у суб'єкта образу структури певної дії і постійної спрямованості свідомості на її виконання. Крім того, він розглядає готовність на трьох рівнях: здатність до духовно-пізнавального осмислення дійсності, здатність до ціннісного ставлення до світу, здатність до соціальних дій.

О. Мороз вважає, що готовність до педагогічної діяльності є вирішальною умовою для швидкої професійної адаптації майбутніх учителів.

У дослідженнях вчених (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, І. Зязюн, В. Сластьонін, С. Сисоєва, Л. Хомич, І. Шапошніковата ін.) доведено, що ефективність професійно-педагогічної діяльності та можливості подальшого самовдосконалення безпосередньо залежать саме від стану готовності особистості до виконання цієї діяльності.

Готовність до професійної діяльності О. Комар визначає як інтегровану якість особистості, якій характерне «постійне прагнення самовдосконалення, збагачення особистісного педагогічного досвіду, ознайомлення й аналіз нових педагогічних концепцій навчання і виховання учнів, самостійна апробація і застосування одержаної інформації у своїй професійній діяльності, професійні риси особистості вчителя, які відображають операційний аспект володіння знаннями в дії, теоретична і практична готовність майбутніх спеціалістів. Теоретична готовність передре практичній і передбачає набуття суб'єктивно значущих знань, що

допомагають педагогу створювати не тільки образ навчально-виховного результату, а й систему засобів або технологій досягнення поставленої мети. Практична підготовленість означає сформованість у педагога готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні засоби, методи, прийоми» [3, с. 105].

Готовність до навчально-виховної діяльності з молодшими школярами засвідчує про впевненість у правильному виборі професії та позитивне ставлення до неї, бачення себе в ролі вчителя, наявність професійно-значимих якостей особистості, засвоєння психолого-педагогічних знань та умінь, потрібних для спілкування та діяльності з учнями початкової школи.

До вчителя, який навчатиме музиці молодших школярів, висуваються особливі вимоги, які він повинен задовольняти у процесі своєї професійної діяльності. Виокремимо інформативні, проєктивно-конструктивні, комунікативні та дидактично-організаційні вимоги.

До інформативних вимог відносимо:

- достатні знання з психології, педагогіки, фахових методик музичного виховання та елементарної теорії музики, сольфеджіо, гармонії, аналізу музичних творів, музичної літератури, української народно-музичної творчості;

- наявність у майбутнього вчителя певної суми знань, умінь і навичок з основного та додаткового музичних інструментів, акомпанементу, постановки голосу, диригування;

- достатні знання, уміння і навички з хорового класу і практики роботи з хором, хорознавства, хорового аранжування та оркестрового класу;

- зацікавленість у професійно-педагогічній діяльності з молодшими школярами;

- постійне прагнення до поповнення своїх знань шляхом вивчення нової психолого-педагогічної, методичної та нотної літератури;

- уміння аналізувати передовий педагогічний досвід і творчо використовувати його у своїй педагогічній діяльності.

До проєктивно-конструктивних вимог відносимо здатність майбутнього вчителя:

- спрямовувати кожен урок на досягнення загальної мети музичної освіти – формування музичної культури учнів як невід'ємної частини їх духовної культури, розвиток емоційного, усвідомленого і діяльнісно-практичного ставлення молодших школярів до музики;

- планувати навчально-виховний процес відповідно до вимог чинних навчальних планів і програм з музичного мистецтва початкової школи;

- проєктувати педагогічну діяльність на окремому уроці та в системі уроків з музичного мистецтва взагалі і спрямовувати взаємодію учнів зокрема;

- відбирати і проектувати ефективні для мистецької освіти методи навчання, доцільні форми і види музичної діяльності молодших школярів, опираючись на закономірності і принципи музичної освіти;
- поєднувати колективну, групову та індивідуальну форми роботи на уроці;
- здійснювати диференційований підхід до учнів з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей, можливостей, прагнень, інтересів, смаків тощо;
- передбачати результати своєї діяльності, результати навчання кожного учня і класу в цілому;
- розробляти очікувані результати навчання, критерії та інструментарій оцінювання.

Комунікативні вимоги передбачають здатність вчителя започаткувати і забезпечити адекватні стосунки в учнівському колективі в цілому та між окремими вихованцями зокрема в процесі музичної діяльності, а також вміння встановлювати позитивні контакти з кожним учнем, батьками, колегами. До них відносимо:

- здатність спостерігати за молодшими школярами, щоб оцінити реальний стан учня в конкретній ситуації музичної діяльності;
- вміння проникати у внутрішній світ молодших школярів, розуміти і адекватно сприймати психічний стан вихованців;
- використання методів педагогічного впливу, що відповідають природі музичного мистецтва і активізують музично-творчі здібності учнів;
- спрямування позитивної загальної емоційної атмосфери на уроці з музичного мистецтва;
- стимулювання молодших школярів до творчого самовираження в музичній діяльності;
- здатність регулювати міжособистісні стосунки молодших школярів у колективі;
- вміння встановлювати позитивні, педагогічно вмотивовані контакти з кожним учнем, батьками, колегами.

Дидактично-організаційні вимоги передбачають здатність майбутнього вчителя:

- обирати завдання, зміст, форми і методи навчання відповідно до рівня музичного розвитку та психолого-педагогічних особливостей молодших школярів;
- правильно реалізувати урок музичного мистецтва відповідно до програми та з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів;
- керувати самостійною пізнавальною діяльністю учнів в умовах уроку з музичного мистецтва, сприяти систематичному розвитку музичних здібностей молодших школярів шляхом постійного збагачення їх музичними знаннями і вміннями;

- надавати учням зворотній зв'язок та навчати їх рефлексувати власний процес учіння і його результати;
- організовувати оцінювання учнів з урахуванням якості діяльності їх на уроках музичного мистецтва, ступеня їх активності, старанності, самостійності, захопленості музичною діяльністю;
- навчати школярів оцінювати досягнутий власний музично-освітній рівень та навчальні досягнення однокласників;
- творче застосовувати методи і форми музичного навчання.

Отже, складний комплекс названих вимог до професійної діяльності складає основу готовності студентів педагогічного коледжу до навчання музики молодших школярів і повинен бути реалізований у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів музики початкової школи. Підсумовуючи все вищевказане, цілком зрозуміло, що потреба в дієвій системі підготовки майбутніх вчителів музики зумовлює необхідність визначення рівнів готовності студентів педагогічного коледжу до навчання музики молодших школярів на основі розробки відповідних критеріїв їх оцінювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової загальної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462.
2. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к деятельности / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.
3. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти : монографія / О. А. Комар. – Умань : ПП Жовтий, 2008. – 328 с.
4. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 56 с.
5. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М., 1976. – 160 с.

Олена Семенова

СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЗАПОРУКА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається сутність художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва. Запропоновані характеристики понять «компетентність», «творча компетентність», «художня компетентність». Конкретизоване поняття «художньо-творча компетентності», розглядається нами як задоволення потреб професійної самореалізації й духовного самовдосконалення.

Ключові слова: компетентність, творча компетентність, художня компетентність, вчитель образотворчого мистецтва

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» одним із завдань визначено формування соціально зрілої творчої особистості. Його виконання у вищій педагогічній школі передбачає високу результативність підготовки та виховання фахівців, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, дитиноцентризму, власного творчого неперервного професійного зростання. Для цього необхідна реалізація компетентнісного підходу.

Сучасна загальноосвітня школа потребує фахівців, здатних до естетичного виховання особистості, її творчого і культурного розвитку. Задовольнити цей запит покликаний учитель образотворчого мистецтва, який зобов'язаний якісно виконувати художньо-педагогічні функції. Для цього він повинен володіти високим професіоналізмом у вимірах художньо-творчої компетентності. На теоретичному і практичному рівнях ця проблема досі не вирішена.

Сучасна наукова методологія становлення професіоналізму вчителів предметів естетичного циклу сформувалася внаслідок тривалого пошуку теоретико-практичних засад мистецької педагогіки, фундаторами якої стали такі вітчизняні вчені, як С. Коновець, Н. Миропольська, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька та ін. Завдяки цьому нині широко розгорнуті дослідницькі студії (О. Данилюк, Л. Плазовська, А. Козир, Г. Сотська, Т. Стрітьєвич та ін.) з питань готовності вчителя образотворчого мистецтва до художнього навчання, виховання й розвитку школярів. Натомість, незважаючи на значний масив дисертаційних робіт і публікацій з творчого (О. Кайдановська, О. Музика, О. Піддубна, Л. Покровщук, М. Стась, О. Сташук та ін.) і художнього (Л. Басанець, А. Марченко, Ю. Мохірева,

І. Пастир, В. Щербина та ін.) аспектів професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, проблема формування його художньо-творчої компетентності як здатності розробити оригінальний зміст і форму художніх творів та технічно якісно виконати їх у матеріалі, що стане зразком для наслідування учнями й збагатить художню культуру суспільства, ще не була предметом окремого дослідження.

Мета статті – з'ясувати сутність художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва і довести, що вона є невід'ємним складником його професіоналізму.

В історичній ретроспективі й сучасних наукових студіях досі не втихають дискусії з приводу професіоналізму вчителя образотворчого мистецтва. Традиційним є погляд на те, що він має володіти високим рівнем художньо-педагогічної компетентності, тобто бути здатним навчати учнів художньої грамоти та творчо підходити до організації навчально-виховного процесу. Однак, виникає сумнів щодо можливості пошуку оригінальних та ефективних методик навчання, виховання й творчого розвитку учнів без самореалізації педагога як митця. Адже володіння образотворчими техніками лише на репродуктивному рівні гальмує його креативне мислення, обмежує спектр професійних функцій до рівня споживача чи транслятора художніх цінностей. Натомість активне втілення власних задумів у матеріалі різних видів образотворчого мистецтва збагачує його художньо-естетичний досвід. Спілкування учнів з авторськими композиціями вчителя позитивно впливає на їхню мотивацію до творчої діяльності, осягнення духовного і матеріального світу за законами краси. Таким чином, справжній педагог-митець в очах вихованців постає як авторитетний провідник художньої картини світу, стає ідеальним взірцем для наслідування в царині образотворчого мистецтва.

Потреба в постійному підвищенні рівня художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва актуалізується й у прагматичному контексті. Адже продукти його художньої творчості, що демонструються на виставках, засвідчують престиж обраного фаху, дають змогу заробити додаткові кошти, сприяють культивуванню позитивного іміджу не надто популярної педагогічної спеціалізації. Звідси, професіоналізм учителя образотворчого мистецтва також позначається його художньо-творчою компетентністю. Щоб з'ясувати її сутність, звернемося до аналізу відповідних категорій. Для цього спочатку внесемо ясність до розуміння самого терміну «компетентність» та вкажемо на його відмінності від спорідненої, але не тотожної лексеми «компетенція».

У більшості вітчизняних і зарубіжних словникових та енциклопедичних видань компетентність (від лат. *Compete* – відповідаю, підходжу; *competence* – належний, здатний) тлумачиться як здатність особистості якісно виконувати функції конструктивної діяльності. Та, як правило,

людина, особливо на фаховому рівні, займається різними видами активності, наприклад, інформаційною, комунікативною, соціальною, самоосвітньою тощо. Згідно з цим, зазвичай, виокремлюють відповідні компетентності. Компетентність – це коло повноважень, обов'язки виконувати особами чи певними інституціями завдання професійної діяльності. З першого погляду начебто між цими поняттями немає ніякої відмінності. Але якщо звернути увагу на те, що компетентність позначена певними функціями (призначеннями, ролями), а компетентність – виконанням конкретних завдань, то з'ясується, що перша категорія широка, а друга вузька. Це означає, що будь-яка компетентність охоплює сукупність деяких компетентцій.

У психолого-педагогічній літературі нерідко поняття «компетентність» використовують у значенні професіоналізму як набутої у ході навчальної і практичної діяльності здатності до компетентного виконання функціональних обов'язків та досягнутого високого рівня майстерності і вправності у певному занятті. По суті це означає професійну компетентність фахівця, що полягає у єдності його теоретичної і практичної готовності до здійснення діяльності. Як бачимо, тут фігурує інша психологічна категорія «готовність», яка в сучасній психолого-педагогічній літературі надзвичайно широкоживана і позначає результативність підготовки фахівця та є передумовою розвитку його професіоналізму. Очевидним стає взаємозв'язок синонімічних понять «готовність» та «підготовленість». На наше переконання, будь-яка готовність до чогось є результатом підготовки, спрямованої на формування компетентностей. Тому «готовність» – поняття ширше, ніж компетентність та підготовленість, які можуть бути поодинокими, фрагментарними, тобто не забезпечувати цілковитої здатності виконувати функції діяльності.

У теорії і практиці мистецької освіти вчителя образотворчого мистецтва, зазвичай, називають художником-педагогом. Звідси й виникла така нова галузь наукових знань, як художня педагогіка, у межах якої фігурують ідентичні за змістом поняття художньо-естетичної та художньої компетентності фахівця.

Так, Г. Сотська розглядає естетично-професійну компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як інтегративну властивість особистості, яка характеризується високим ступенем гуманітарно-художньої ерудиції, здатність реалізувати знання, уміння, досвід на практиці для успішної художньо-професійної діяльності, несучи відповідальність за її результати. На думку автора компонентами даної компетентності є: естетична, ціннісно-світоглядна, культурно-естетична, художньо-естетична, поліхудожня, навчально-пізнавальна та комунікативна компетентності [5].

І. Ревенко визначає художньо-естетичну компетентність як певний обсяг культурно-історичних та художньо-естетичних знань; уміння та

навички художньо-естетичного сприймання, аналізу й інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми та змісту; прагнення та здатність реалізувати на практиці художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності [4, с. 143]. Аналогічна позицію щодо сутності художньої компетентності висловлюють Г. Гогоберідзе, Л. Кликова, Л. Масол, Л. Михайлова та інші науковці. У такому розумінні ця категорія надзвичайно широка. Тому варто погодитися з позицією В. Ананьєвої, яка вважає, що до складу художньої компетентності входить низка компетенцій:

– образотворчо-мовленнева – здатність розуміти і власноруч створювати художні твори, грамотно користуючись засобами художньої виразності, мовою образотворчого мистецтва (технічність і спроможність створювати образи);

– вербально-образна – знання певного мінімуму художніх термінів, їх значень та вміння грамотно використовувати їх в розмові й обговоренні творів мистецтва;

– образно-стильова – знання основних стильових напрямів в мистецтві, сукупності ознак, що дають право стверджувати про приналежність досліджуваного об'єкта до певного стилю, уміння за необхідності створювати об'єкти із заданими стильовими характеристиками;

– стратегічна – допитливість, свіжість погляду, здатність вибирати в хаосі повсякденних вражень найбільш яскраві для їхнього подальшого втілення;

– продуктивно-образна – здатність не лише репродукувати образ, але й підходити до його створення творчо, кожного разу вирішуючи завдання наново [1].

З окреслених компетенцій видно, що художньо-компетентними можуть бути різні фахівці (наприклад, екскурсовод), які лише на когнітивному рівні засвідчують таку професійну якість, тобто володіють необхідною інформацією, уміють її оновлювати, поширювати, але не продукувати власні мистецькі твори. Крім того, у різних галузях образотворчого мистецтва художня компетентність своєрідна. В одному випадку вона безпосередньо пов'язана з творчістю (художник-живописець), а в іншому – інтегрована (художник-дизайнер) чи опосередкована (мистецтвознавець).

У контексті специфіки професіоналізму вчителя образотворчого мистецтва варто звернути увагу на його майстерність при виконанні функцій професійної діяльності, що безпосередньо пов'язано зі здатністю до педагогічної і художньої творчості. Така здатність – один із найважливіших складників освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника вищого навчального закладу, який здобув відповідний фах і

володіє певною сукупністю знань, умінь і навичок та готовий застосувати їх на практиці. По суті – це не що інше, як професійно-творча компетентність, що є сукупністю креативної грамотності, творчих здібностей і вмінь, творчої готовності фахівця до праці. Для вчителя образотворчого мистецтва це поняття є інтегральним, оскільки позначає вияв його педагогічних і художньо-творчих здібностей, реалізація яких спрямована на виконання професійно-творчих завдань. Відтак, є підстави розрізнити його художньо-педагогічну та художньо-творчу компетентності. Щоб з'ясувати їхню сутність, специфіку і взаємозалежність, розглянемо загальну категорію творчої компетентності.

Слід зазначити, що в загальнопсихологічному аспекті творчу компетентність педагога розглянуто в дослідженні С. Яланської, яка трактує це поняття з позиції найвищого рівня розвитку професіоналізму, коли людина здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно й неперервно [6, с. 77]. На переконання М. Явоненко, таке підґрунтя становить здатність людини до генерування ідей, висування гіпотез; фантазування; асоціативного мислення; бачення протиріч; перенесення знань та вмінь у нові ситуації; відмови від нав'язливих ідей, подолання інертності та критичності мислення; незалежності суджень; оцінного судження [5].

У дослідженні Н. Комашко зазначено, що рівень творчої компетентності (на прикладі дизайнера) залежить від розвиненості художньо-творчих інтенцій і здібностей, ступеня оволодіння дієвими знаннями з формотворення, методикою креативного пошуку, образною мовою пластичного мистецтва й технологією художніх матеріалів, що зумовлює ефективність професійної діяльності» [2, с. 14].

Отже, варті уваги такі ознаки творчої компетентності педагога, як здатність до генерування ідей, висування гіпотез, фантазування, тобто творчого процесу, що складається з етапів підготовки (інтенсивне ознайомлення з проблемою), натхнення (виникнення ідеї, дія уяви), інсайту (мить осяяння, раптового розуміння) та ухвалення рішення (виконання творчого задуму). Усе це однаково стосується і художньо-педагогічної, і художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва. При цьому специфіка першої полягає в педагогічній майстерності як успішного та якісного виконання типових і неординарних завдань щодо художнього навчання, естетичного виховання й розвитку учнів нестандартними способами і прийомами. Особливості ж художньо-творчої компетентності зумовлені художньою майстерністю як віртуозного володіння мовою образотворчого мистецтва, його різними техніками і матеріалами, без чого у педагогічній діяльності неможливо досягнути реалізації задумів учнів.

М. Пічкур художньо-творчу компетентність загалом окреслює як «універсальну характеристику особи митця, який дотримується законів,

грамотно використовує засоби й прийоми гармонізації твору та постійно вдосконалює свою майстерність» [3, с. 86]. У цій інтерпретації нам імпонує особистісний підхід автора з позиції універсалізму композиційної діяльності, що охоплює образотворчу грамоту й уміння гармонізувати художню форму. Очевидно, що саме знання, уміння й навички з композиції є основою художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва, неухильний розвиток якої піднімає його до вершин професіоналізму – майстерного та ефективного виконання фахових функцій щодо художньо-естетичного навчання, виховання й розвитку школярів. Для цього художнику-педагогу потрібно самостійно вибудувати траєкторію професійного зростання. На її шляху він повинен постійно цікавитися проблемами теорії і практики композиції, нагромаджувати власний художньо-творчий досвід, захоплюючись певним видом образотворчого мистецтва.

Отже, художньо-творча компетентність учителя образотворчого мистецтва сприяє задоволенню його потреби у професійній самореалізації й духовному самовдосконаленні. Саме вона забезпечує набуття досвіду власної професійно-творчої діяльності й реалізації образотворчих здібностей, уяви, фантазії, композиційного мислення тощо. Високий рівень художньо-творчої компетентності – запорука розвитку професійного потенціалу художника-педагога.

З'ясовано, що сутність художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва полягає в його здатності генерувати оригінальні ідеї творів різних видів образотворчого мистецтва та втілювати їх у матеріалі відповідними засобами композиції на основі володіння образотворчо-мовленнєвою, вербально-образною, образно-стильовою, стратегічною та продуктивно-образною компетенціями. Художньо-творча компетентність є невід'ємним складником професіоналізму вчителя образотворчого мистецтва, оскільки розширює творчі можливості його художньо-педагогічної діяльності.

Перспектива подальших досліджень полягає в обґрунтуванні структури, визначенні критеріїв та показників художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьева В. С. Особенности развития художественно-творческой компетентности старших дошкольников [Электронный ресурс] / В. С. Ананьева. – Режим доступа : <http://www.scienceforum.ru>.
2. Комашко Н. В. Формування творчої компетентності майбутніх дизайнерів у процесі вивчення комп'ютерної графіки : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Комашко. – Черкаси, 2011. – 20 с.

3. Пічкур М. О. Оволодіння засобами композиції – об’єктивна передумова формування художньо-творчої компетентності майбутнього дизайнера / М. О. Пічкур // Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 1 листопада 2012 р.). – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – С. 86–89.
4. Ревенко І. В. Художньо-естетична компетентність учителя як показник його професійної культури / І. В. Ревенко // Мистецтво і освіта. – 2007. – № 3. – С. 139–146.
5. Сотська Г. І. Естетично-професійна компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва [Електронний ресурс] / Г. І. Сотська. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua>
6. Явоненко М. В. Творча компетентність особистості як запорука її життєвого успіху [Електронний ресурс] / М. В. Явоненко. – Режим доступу : <http://tdo.at.ua>.
7. Яланська С. Творча компетентність педагога як умова ефективності професійної діяльності / Світлана Яланська // Естетика і етика педагогічної дії : збірник наукових праць. – Полтава : Вид-во ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2012. – Вип. 4. – С. 76–85.

УДК 371.134:78(07)

Тетяна Сивак

ФОРМУВАННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В КЛАСІ БАЯНА

У статті висвітлена проблема концертмейстерської підготовки студента-баяніста у вищих педагогічних навчальних закладах, розкривається зміст експериментально перевірених технологій поетапного вдосконалення даної методики. Автор пропонує оптимальні прийоми формування професійних умінь майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: акомпанемент, концертмейстер, акомпаніатор, ансамбль, гармонізація, транспонування.

Сучасні вимоги суспільства до підготовки висококваліфікованих фахівців – майбутніх вчителів музичного мистецтва, вказують на необхідність набуття студентами під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах досвіду, який забезпечить подальшу успішну реалізацію у професії в дусі сучасного європейського світогляду та системи провідних цінностей. Навчання має передбачити оптимальне поєднання теоретичних знань і творчих здібностей майбутніх учителів мистецьких дисциплін, що дозволило б їм після закінчення вузу самостійно підвищувати рівень своєї освіченості й професійної підготовки, вільно орієнтуватись у потоці наукової, музичної та суспільно-політичної інформації, обсяг якої постійно збільшується. Важливість подальшої модернізації навчання на основі компетентісної особистісно-професійної підготовки майбутнього учителя музики обумовлює створення передумов для вдосконалення механізму його саморозвитку та самореалізації. Процес професійного становлення особистості повинен розглядатися як цілісний процес загальнокультурного і професійного розвитку фахівця при домінуючій ролі творчості. Різні проблеми підготовки і розвитку творчої особистості в процесі мистецької діяльності досліджувались в роботах видатних науковців: психологічні аспекти творчої діяльності – у Л. Виготського, В. Давидова, С. Рубінштейна, С. Сисоєвої; теорія формування творчої особистості – в роботах Б. Теплова, В. Моляки, В. Рибалки, Г. Костюка; творчий розвиток майбутнього вчителя – у О. Щолокової, І. Зязюна, В. Бондаря; педагогічна творчість викладача – в роботах піаністів Г. Нейгауза, Л. Беренбойма, Г. Ципіна, баяністів М. Давидова, А. Семешка, А. Сташевського та інших. Проте найчастіше науковці висвітлюють проблеми вокально-диригентської, інструментальної, музично-теоретичної підготовки у вузах, мало зупиняючись на методично-практичних основах концертмейстерської та акомпаніаторської

діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Концертмейстерська діяльність – це складний, багатоаспектний процес, який охоплює значне коло сформованих виконавських умінь, які включають уміння акомпанувати власному співу, солісту-вокалісту або інструменталісту, ансамблю, хору, уміння читати ноти з аркуша, підбирати мелодію та акомпанемент на слух, транспонувати музичні твори, перекладати фортепіанний супровід на супровід для баяна, при потребі спрощувати супровід або ускладнювати, створюючи високохудожнє перетворення акомпанементу. Ці якості і вміння лежать в основі професійної діяльності вчителя музики, «який повинен поєднувати акомпанування власному співу зі спостереженням за класом, виконання партії супроводу з елементами диригування, співом окремих голосів хорової партитури. Він повинен розучувати пісенний репертуар з учнями, працювати над чистотою інтонування, дикцією тощо [4, с. 5].

Мета статті – розкрити сутність, зміст та особливості роботи викладача і студента над формуванням концертмейстерських умінь і навичок на мистецьких відділеннях вищих навчальних закладів.

Концертмейстерська діяльність формувалась здавна, процес її становлення відбувався поступово, протягом століть. Початок її зародження пов'язаний з появою першого супроводу до пісень і танців. Акомпанемент відігравав велику роль у відтворенні музично-образного змісту партії соло: він міг посилювати драматичну напруженість та експресію, або створювати стан спокою, емоційної стриманості. Постійна, напружена творча увага до партнера розвиває у музикантів почуття ансамблю [4, с. 10]. Це своє рідне почуття, в якому поєднуються здатність сприймати не лише музичні наміри, але й суто психологічні імпульси, якими насичена атмосфера під час виконання. Учасники ансамблю повинні не тільки відчувати, але й передчувати художні наміри партнера в момент концертного виконання.

Робота вчителя баяніста-концертмейстера як помічника, але який керує виконавцями (вокалістами, інструменталістами) полягає, крім акомпанування, в застосуванні педагогічних навичок, адже на нього покладена відповідальність за якість підготовки солістів чи окремих партій щодо чистоти інтонування, темпу, нюансів тощо. За Б. Яворським «партія соло і супровід мають утворювати такий ансамбль, в якому акомпанемент перетворюється на художній твір» [5, с. 73]. Спільна робота акомпаніатора і солістів над піснею повинна складатися з таких етапів:

- розучування мелодії та тексту разом із солістом, враховуючи авторські вказівки;
- виконання музичного тексту з диригуванням і проспівуванням словесного тексту;
- спів музичного твору з супроводом напам'ять.

Складність акомпанування полягає в динамічній підпорядкованості

інструментального супроводу партії соло, але така підпорядкованість не повинна впливати на виразність акомпанементу, оскільки він відіграє велику роль у художньо-образній сфері твору. Сольні інструментальні епізоди (вступ, закінчення, інструментальні програші) є виразниками основного настрою твору, тому вони повинні звучати яскравіше. В ансамблі соліст-акомпаніатор важливу роль має агогічна збалансованість, узгодження стильових, жанрових, метро-ритмічних особливостей, кульмінацій тощо. В процесі виконання твору з солістом майбутній вчитель музики повинен навчитися поєднувати музично-виконавські дії з показом моменту вступу соліста рухом голови в бік соліста під час взяття дихання перед співом. Ця навичка ще більш важлива, коли вчитель-музикант має керувати не тільки солістом, але й великим колективом учнів і розподіляти свою увагу на більшу кількість об'єктів. Він повинен тримати в полі зору партії соло і супроводу, контролювати власне виконання і спів учнів, координувати власні рухи, разом з цим емоційно керувати відтворенням музичного художнього образу виконуваного твору. Тому, перш ніж розпочинати розучування вокального твору з солістам, хором, вокальним ансамблем, майбутній вчитель музики повинен досконало вивчити текст супроводу, вокальні партії, літературний текст, автоматизувати елементи диригування, що сприяють успішному поєднанню цих складних музично-виконавських дій.

Спів під власний супровід передбачає поєднання музично-виконавських дій: одночасного виконання інструментального супроводу й вокальної партії однією особою. Для цього потрібно досконало відпрацювати кожну дію окремо – навчитися чисто інтонувати вокальну партію і вправно виконувати акомпанемент. Навчання співу під власний супровід відбувається від простого до складного: спочатку в акомпанементі дублюється вокальна партія, потім в акомпанементі допускаються невеликі відхилення від вокальної партії, далі – акомпанемент включає лише деякі звуки вокальної партії і, найскладніше, акомпанемент не дублює вокальну партію. Викладач повинен підібрати для кожного студента такий вид акомпанементу, який буде посильним для вивчення згідно індивідуальних можливостей і музичних здібностей особистості.

Гра в інструментальному ансамблі поглиблює розвиток концерт-мейстерських навичок. Попередній етап роботи над інструментальним ансамблевим твором (дует, тріо, квіртет баяністів), акомпанемент солісту-інструменталісту (домра, скрипка, сопілка, духові інструменти і т.д.) полягає в досконалому вивченні кожним учасником ансамблю своєї партії, аналізу стильових, жанрових особливостей музичного твору характеру мелодії, способу її артикуляції, визначенню динамічного діапазону, кульмінації. Необхідно узгодити роль окремих партій (соло, супровід). Важливим етапом є розвиток у партнерів ансамблевого відчуття,

досягнення ансамблістами звукової, динамічної, агогічної збалансованості в звучанні твору.

Концертмейстерська робота передбачає удосконалення навичок читання нот з аркуша, яке досягається шляхом навчання за принципом ускладнення фактури. Розпочинати найкраще з прочитання одноголосних мелодій з дотриманням характеру, темпу, жанру, ритмічних особливостей. Навчальним матеріалом можуть бути дитячі пісеньки, українські народні пісні, інструментальні твори для початківців. На початковому етапі навчання важливо використовувати приклади з різними метроритмічними рисунками, які попередньо потрібно проплескати. Наступний крок – читання нот з однотипною фактурою. Перед читанням потрібно переглянути музичний твір і зробити попередній аналіз: визначити тональність, відзначити випадкові знаки та відхилення в іншу тональність, що передбачає стрибки на лівій клавіатурі; визначити розмір, з'ясувати особливості метроритмічного групування нот, особливості фактури в партії правої руки тощо. Усвідомлення і класифікація тексту полегшує процес читання нот, оскільки забезпечує комплексне сприйняття нотного тексту. Якщо необхідно прочитати складний музичний твір, то доцільно використати метод спрощення нотного тексту, для чого під час попереднього аналізу потрібно усвідомити роль головних елементів супроводу (мелодія, гармонічна і ритмічна основа) та елементів-прикрас (піголоски, гармонічні фігурації, мелізми), які при спрощенні можна опускали. Можна переміщати акорди, опускали окремі ноти акорду, гармонічні фігурації замінити на функції і т.п., при цьому мелодико-ритмічна лінія та основна гармонія зберігаються незмінними.

Формування концертмейстерських умінь і подальший розвиток творчих музичних здібностей відбувається під час підбору на слух мелодій з шкільного репертуару, створення супроводу до пісень. Перший крок – підбір на слух знайомої мелодії. Найперше потрібно визначити лад, підібрати зручну для співу тональність. На початку навчання підбору на слух можна записати мелодію як музичний диктант, визначивши звуковисотну та метроритмічну сторони на нотному папері. Слід зазначити, що мелодична лінія не завжди починається з тоніки, вона може починатися з будь-якого ступеня тональності. В українській народній музиці часто поєднується мажор і мінор. В подальшому потрібно відтворювати мелодію на правій клавіатурі баяна миттєво, точно визначаючи звуковисотні та метроритмічні особливості пісні. Підбір акомпанементу до мелодії – наступний етап в розвитку концертмейстерських умінь. В сучасних збірниках-пісенниках практикується спосіб запису гармонічних функцій над мелодією пісні літерними позначеннями, учителю необхідно перетворити їх в акомпанемент, враховуючи жанр і характер пісні, самостійно визначити вступ і закінчення. До мелодій без гармонічних позначень концертмейстер

повинен підібрати супровід самостійно, попередньо добре вивчивши пісню, визначивши її характер. Гармонізація мелодії відбувається за правилами гармонії: визначається тональність, основні функціональні акорди, мелодична лінія гармонізується акордами. Мелодія може бути викладена в одній тональності, з відхиленнями в іншу тональність, з модуляцією в тональності першого ступеня споріднення, іноді може поєднувати декілька гармонічних прийомів. В цих випадках гармонізація мелодії буде складнішою. Визначити характер супроводу пісні можна шляхом розкриття художніх завдань музичного твору. Схема бас-акорд в рівній пульсації створює відчуття спокою, рівноваги, синкопований ритм акомпанементу дає відчуття певної напруги, міхові акценти підкреслюють особливості метроритму, створюють танцювальний характер і т.п. Мелодія, в найпростішому варіанті, може викладатися одноголосно, але її можна збагатити додаванням одного або двох звуків з гармонії супроводу, створенням варіаційного типу супроводу шляхом оспівування мелодії тощо. Оволодіння навичками гармонізації слід розпочинати з простих однотональних мелодій з елементарним гармонічним планом. Вступ до пісні має дати настройку тональності та визначити її характер. У творах кантиленного характеру вступом може бути остання мелодична фраза, в танцювальних мелодіях можна використати прийом варіювання або оспівування основної мелодичної лінії, в піснях маршового характеру вступ може бути у вигляді чотирьох тонічних акордів, що виконуються чітко четвертними, визначаючи крок-пульс пісні.

Найчастіше супровід пісень написаний для фортепіано, тому баяністам потрібно робити його переклад. Для цього необхідно зробити гармонічний аналіз акомпанементу і, залишивши функціональний фундамент, пристосувати супровід до виконання на баяні.

Особливого значення у формуванні концертмейстерських умінь набуває вміння транспонувати. Транспозиція, що являє собою перенесення твору в іншу тональність, використовується в акомпаніаторській практиці для зручності виконання. Пісня переноситься на певний інтервал у випадку незручного викладу для вокалістів. Теоретично техніка транспонування виглядає так: визначається тональність оригіналу, визначається інтервал, на який потрібно перенести музичний твір (вгору чи вниз), визначається нова тональність, в яку буде транспонований твір, переписується твір зі зміщенням на інтервал, виставляються випадкові знаки альтерації. Транспонування на малу, велику секунду, велику терцію, кварту змінює аплікатуру, позицію рук. Транспонування на баяні на малу секунду, тритон дає можливість баяністу залишити аплікатурні особливості початкової тональності, що зумовлюється системою розташування клавішів в трирядній правій клавіатурі. В чотирьох-п'ятирядній правій клавіатурі є свої особливості аплікатурних прийомів, які спрощують можливість транспонування в іншу тональність. Під час транспозиції твору на

хроматичний півтон необхідність переписування твору відповідає: акомпаніатор змінює ключові знаки і переносить твір в нову тональність, що вища або нижча від оригіналу на хроматичний півтон.

Отже, в підготовці висококваліфікованого вчителя музики концертмейстерські уміння – акомпанування, читання нот з аркуша, підбір на слух, транспонування, посідають значне місце. В подальшому, предметом дослідження в удосконаленні набутих студентами рівня знань, може бути розвиток уміння імпровізувати, створювати власні музичні твори. Головним чинником цієї продуктивної діяльності є творче музичне мислення, метою якого є розвиток особливих якостей, надзвичайних здібностей і стимулювання творчої само актуалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаркуша Л. Деякі аспекти підготовки майбутнього педагога-музиканта в класі спеціального фортепіано / Гаркуша Л. // Коледжанин. – 2003. – № 20. – С. 39–45.
2. Ковтун В. Формування творчої особистості вчителя / В. Ковтун // Освіта. – 2001. – № 1. – С. 16–37.
3. Рибалка В. Психологія творчості : навчальний посібник / В. Рибалка. – К., 2001. – 288 с.
4. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / О. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
5. Яворський Б. Статті, воспоминання, переписка / ред.-сост. И. Рабинович. – М. : Советский композитор, 1972. – Т. 1. – 711 с.

УДК 378.147:74

Оксана Смірнова

ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ НАПРЯМОК НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Стаття розкриває сутність та значення декоративно-прикладного мистецтва як регенератора національної свідомості майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Акцентується увага на особливостях впровадження українського декоративно-прикладного мистецтва як одного з важливих способів залучення молоді до спадщини народної педагогіки. Здійснений історіографічний і психолого-педагогічний аналіз теоретичних і практичних аспектів удосконалення системи відродження декоративно-прикладного мистецтва, що формує національну свідомість майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Доводиться доцільність використання декоративно-прикладного мистецтва у навчально-виховному процесі ВНЗ, що сприяє формуванню патріотичних почуттів, розвитку національної свідомості. Акцентується увага на формуванні національної і громадянської позицій, мобільності, компетентності, високій духовності, моральних, трудових, естетичних рис у студентів саме за час навчання у вищому навчальному закладі

Ключові слова: *вчитель образотворчого мистецтва, декоративно-прикладне мистецтво, регенерація національної свідомості.*

Духовне відродження, що спостерігається нині в Україні, значно активізує суспільство до вирішення проблеми виховання молодого покоління найкращими зразками світового класичного та народного мистецтва, організовуючи таким чином гармонійну, цілісну, творчу, естетично розвинену особистість. Декоративно-прикладне мистецтво, що зберігає історичну та духовно-культурну пам'ять українського народу, є проявом його вчинків і відчуттів. Воно є тим могутнім коренем людського зростання та вдосконалення, що живить життєдайною силою минулщини наступні покоління. Споглядання та досконале оволодіння декоративно-прикладним мистецтвом, мотивує у студентів вміння сприймати будь-яку наукову, художню інформацію через призму українознавства, трансформувати її в собі й перетворювати у надбання національного духу, культури, відстоювати свої ідеали, погляди і переконання.

Саме традиції, звичаї й обряди об'єднують минуле й майбутнє народу, старші й молодші покоління, інтегрують етнічну спільність людей у високорозвинену сучасну націю. Адже традиція – це «мережа (система) зв'язків теперішнього з минулим. Впровадження українського декоративно-

прикладного мистецтва розуміється нами як один з важливих способів залучення молоді до спадщини народної педагогіки, як регенеруючий засіб формування національної свідомості майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Питанням удосконалення навчального процесу у вищій школі присвячені праці Т. Алексєєнко, А. Алексюка, Б. Ананьєва, Н. Ангеліної, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Богарнікової, В. Богелюк, О. Бульвінської, А. Вербицького, С. Зінов'єва, В. Казакова, Н. Менчинської, М. Ярмаченка та ін. Теоретики та практики мистецької освіти (Є. А. Антонович, П. П. Блонський, І. А. Зязюн, А. В. Лещенко, М. П. Лещенко, Я. А. Мамонтова, Л. М. Масол, А. А. Мелик-Пашаєв, С. Ф. Русова, Б. М. Неменський) вважають, що ефективним чинником педагогічного впливу на процес професійного становлення студентів вищих навчальних закладів є декоративно-прикладне мистецтво.

Завдання статті – розкрити етнокультурний напрямок навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення декоративно-прикладного мистецтва, як регенератора в собі звичаїв та традицій нашого народу.

Педагогічне значення народних традицій полягає в тому, що вони одночасно виступають як результат виховних зусиль багатьох поколінь і, як засіб виховання. Через систему традицій кожен народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер у своїх нащадках. У традиціях, звичаях, обрядах народу, системах виховання, декоративно-прикладному мистецтві, творах письменників, усній народній творчості – казках, піснях, легендах, міфах, прислів'ях, переказах відбивається духовний ідеал народу, який твориться віками й переходить від старших поколінь до молодших.

Народні традиції формують і закріплюють у студентів думки, почуття, настрої, поведінку, ментально властиву попереднім поколінням. Вони сприяють формуванню в студентів переконань, які визначають їх способи життєдіяльності відповідно до вимог суспільства. Ми приєднуємося до думки Р. Скульського, що лише тоді, коли національні та загальнолюдські цінності пройдуть через студентське серце, «лише тоді ми виростимо справжнього громадянина й патріота рідної України, який почуттям обов'язку й відповідальності буде захищати її честь і гідність» [8, с. 106].

Заслуговує на увагу позиція О. Кузика [4, с. 2], що ефективність навчально-виховного процесу визначається вихованням активності людини в процесі пізнання генетичних коренів української культури, відтворенням автентичної основи традиційної обрядовості та звичаєвості, народної творчості, бажанням відтворити втрачене й навчитися берегти набуте. Як справедливо наголошує М. Г. Жулинський [2, с. 11], що формування національної самосвідомості має здійснюватися на основі

наукового аналізу історичного минулого, культури та ідеологічної спадщини, національних традицій, міжнаціональних відносин, соціально-економічних процесів, що відбуваються в суспільстві.

Студентська молодь – найбільш енергійна, динамічна частина населення, яка повинна усвідомити об'єктивну значущість національно-патріотичного виховання для забезпечення активної участі в суспільному й культурному житті держави. Саме в студентському віці одним із провідних внутрішніх процесів є визначення місця в житті, усвідомлення соціального статусу.

Для нашого дослідження важливим є той факт, що нових ступенів свого розвитку в період студентства досягає процес сприймання. Це виявляється передусім у довільних його формах, у перцептивних діях, актах планомірного спостереження за певними об'єктами, спрямуванні пізнавальними й практичними цілями. Сприймання стає на цьому етапі розвитку особистості складним інтелектуальним процесом. Оволодіння складним навчальним матеріалом вимагає від студентів також удосконалення репродуктивної уяви. Водночас у них розвивається й творча уява, що виявляється в різноманітних видах креативної діяльності.

Відчуття причетності до життя свого народу, що є основою формування патріотичних почуттів, розвитку національної свідомості, набуває особливого значення в студентському віці. Адже за час навчання у вищому навчальному закладі в студентів формується національна й громадянська позиція, мобільність, компетентність, високі духовні, моральні, трудові, естетичні риси. Щоб розвинути ці риси, студентів необхідно максимально наблизити до мистецтва рідного краю, його традицій, фольклору, звичаїв та обрядів, а особливо – до народного декоративно-прикладного мистецтва.

Твори декоративно-прикладного мистецтва, що об'єднують минуле й майбутнє народу, відображають увесь культурно-історичний шлях українців. Декоративно-прикладне мистецтво стимулює мислення студентів, розвиває емоційно-почуттєву сферу особистості, формує її творчий потенціал. Декоративно-прикладне мистецтво допомагає студентам вирізнити риси своєрідності українства, передаючи новим поколінням у спадок традиції, досвід та розуміння символіки орнаментів на посуді, рушниках, одязі, розписах, в будівництві.

Декоративно-прикладне мистецтво є такою формою пізнання світу, у якій у художніх образах відображається структура людської життєдіяльності. Функції декоративно-прикладного мистецтва є шляхами реалізації його культурологічного потенціалу, що передбачає здатність художнього твору впливати на реалії людського буття. Естетики серед найбільш вагомих виділяють такі його функції, як емоційну, моральну, виховну, пізнавальну, аксіологічну тощо. Завдяки поліфункціональності своїх видів і жанрів, мистецтво володіє здатністю «відтворювати життя в

його цілісності, щоб продовжити, розширити, поглибити реальний життєвий досвід суспільної людини, доповнити його досвідом художнього відображення дійсності, якій, не замінюючи наукового й практичного, не поступається останнім за глибиною проникнення в сутність явищ» [3, с. 53].

До педагогічних засобів виховання Софія Русова [6, с. 149] відносила рідну мову, поезію, пісню, орнамент. На думку вченого, саме ці засоби сприяють якнайкращому вихованню дитини, невимушеному розширенню її світогляду, формуванню звички до праці.

Відомий педагог, поборник трудової школи ХХ ст. П. П. Блонський у брошурі «Як мислити трудову школу» (1916) пропонував вводити в школу деякі види ремесел, заняття з техніки, сільського та домашнього господарства. На його думку, сутність трудової школи полягає в «знищенні розколу» між розумовою й фізичною працею [1]. Педагог не відділяв загальної освіти від інших складових виховання – трудового, фізичного, морального, естетичного. На його думку, у школі треба виховувати не глядача, а естетичного творця, причому естетична творчість не повинна ізолюватися від щоденної життєвої творчості, і мистецтво виховання не повинно бути відірваним від всього активного життя.

Педагог, фахівець з естетичного виховання Я. А. Мамонтов [6, с. 264] у творі «Художньо-дидактичний метод» пропонував при вивченні рослин асоціюватися з легендами й віршами про них, підкреслювати гармонійне сполучення барв і ліній квітки, виявляти ліричні почуття, що викликаються спогляданням тої чи іншої рослини. Запропонований ним художньо-дидактичний метод поставлений у залежність від особистих нахилів дитини та характеру дидактичного матеріалу.

Відомий український дослідник зарубіжних педагогічних технологій підготовки вчителів до естетичного виховання М. П. Лещенко [5, с. 49–50] зауважує, що в іноземних педагогічних коледжах приділяється серйозна увага декоративно-прикладному мистецтву як невід'ємній складовій естетичного розвитку майбутніх педагогів. Навчальна програма з декоративно-прикладного мистецтва інтегрує елементи різних технік і технологій, зокрема малюнка, живопису, ліплення тощо. У процесі навчання студенти залучаються до декоративно-прикладної творчості, практично пізнають зв'язки між різними видами мистецтва, набувають навичок художнього дизайну; організовують дитячу декоративно-прикладну творчість. М. П. Лещенко [5] розглядає українське декоративно-прикладне мистецтво як засіб гуманізації навчально-виховного процесу, як джерело величезного потенціалу одухотворення його особистості. При цьому автор наголошує на особливій цінності не кінцевого результату творчості, а пізнання технології виготовлення виробів.

Декоративно-прикладне мистецтво як джерело освітніх інновацій розглядає також Л. Масол [7]. Воно виступає базисом технологій особистісно-орієнтованого навчання, оскільки у процесі сприймання

творів вітчизняного та зарубіжного мистецтва й практичної художньої діяльності формується в учнів особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, світоглядні уявлення, розвиваються загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, стимулюється творчий потенціал особистості, виховується потреба й здатність до художньої творчої самореалізації та духовного самовдосконалення.

Відомий український педагог, психолог, громадський діяч Я. Ф. Чепіга [11, с. 31–41] у своїй праці «Національне виховання» наголошував на важливості природного розвитку дитини, індивідуального та здорового розвитку особистості, важливості оточення дитини, яке має найбільше відповідати її натурі, не калічити цілісну психофізичну природу та світогляд. Він пише: «Найбільш бажаними в такому оточенні буде все своє, рідне: історія, література, мистецтво, промисловість і взагалі культура».

На педагогічному потенціалі прикладного мистецтва наголошувала в статті «Мистецтво в школі» Є. Чарнолузька [10, с. 29–34]. У педагогічній науці, що прямує до всебічного розвитку духовних сил дитини, йому належить теж не останнє місце. У мистецтві найповніше виявляється творчість людини, воно потрібне й близьке людям: «Не було й такого часу, коли б воно не існувало: воно прикрашало життя доісторичне; тепер воно є сіллю життя культурної людини, а коли це так, то і його педагогічна вага безумовна».

Питанню функціонування мистецтва в навчально-виховному процесі вищої школи присвячена робота професора Л. О. Хомич «Роль мистецтва в професійно-педагогічній підготовці вчителя» [9, с. 50–54]. Автор вказує, що використання декоративно-прикладного мистецтва в процесі навчання створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності майбутніх учителів, реалізації їхнього творчого потенціалу.

Представлений вище ретроспективний аналіз поглядів українських і зарубіжних дослідників щодо специфіки впливу декоративно-прикладного мистецтва на розвиток особистості створює передумови для виявлення його регенеруючого фактора національної свідомості майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Причетність молоді особистості до декоративно-прикладного мистецтва є емоційним фундаментом почуття патріотизму. Твори декоративно-прикладного мистецтва є одночасно пам'ятками історії й накопичувачем інформації етнічного розвитку культури. Освоєння їх мистецько-творчого досвіду пронизує розум кожного студента, відкладається й напластовується в його пам'яті, стаючи власним здобутком, керівництвом до дій, вчинків і поведінки особистості.

Декоративно-прикладне мистецтво, що зберігає історичну та духовно-культурну пам'ять українського народу, є проявом його вчинків і відчуттів. Воно є тим могутнім коренем людського зростання та вдосконалення, що живить життєдайною силою минувшини наступні

покоління. Споглядання та досконале оволодіння декоративно-прикладним мистецтвом, мотивує в студентів уміння сприймати будь-яку наукову, художню інформацію через призму українознавства, трансформувати її в собі й перетворювати в надбання національного духу, культури, відстоювати свої ідеали, погляди й переконання.

Грунтовне вивчення історії, тенденцій розвитку декоративно-прикладного мистецтва, оволодіння техніками творення мистецьких виробів сприяє процесу переходу знань студентів у їх переконання, впливає на дії та вчинки майбутніх учителів. Завдяки вивченню декоративно-прикладного мистецтва вмотивовується процес формування загальнокультурної компетентності особистості, формуються глибокі потреби, стимули постійно займатися творчістю. Декоративно-прикладне мистецтво є джерелом енергії, ініціативності, глибоких духовних пошуків, розвитку творчих здібностей.

Під впливом декоративно-прикладного мистецтва в молодого покоління формується також уміння осмислювати історію, культуру, традиції, моральні цінності свого народу й давати їм правильну об'єктивну оцінку. Зазначене впливає в першу чергу на формування когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва.

Концентруючи в собі невичерпний запас знань, систему національного й світового досвіду, декоративно-прикладне мистецтво розширює індивідуальний досвід студента, включаючи особистість у пізнання своєрідного світу художніх образів. Декоративно-прикладне мистецтво формує усвідомлення кожним студентом себе частиною свого народу, впливає на становлення особистісного бачення світу, власної точки зору й переконання, підпорядковуючи їх потребам своєї нації.

Реалізація смислової сутності в предметних фактах відбувається, у першу чергу, у процесі творення виробів декоративно-прикладного мистецтва. Практична діяльність студента відображує прагнення до включення в активні форми образотворчості, у процесі яких реалізуються їх творчі здібності. Практичний компонент художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва залежить від ступеня розвиненості мотиваційного та когнітивного компонентів, а також їхнього співвідношення й взаємодії.

Практично залучаючись до відображених у декоративно-прикладному мистецтві традицій, звичаїв, обрядів, майбутній учитель образотворчого мистецтва вбирає в себе їх філософський, моральний, психологічний та естетичний зміст, поступово розширюючи й зміцнюючи зв'язок із рідним народом. Декоративно-прикладне мистецтво має педагогічний потенціал формування високої культури творчої праці студентів, стрижнем якої виступають художні здібності, які реалізують у мистецькій діяльності та забезпечують її успішність і неординарну

продуктивність.

На практичних заняттях студенти вивчають технології декоративно-прикладного мистецтва, прикрашають житлові кімнати, приміщення, робочі місця на Новий рік, Різдво, Великдень, Вербну неділю, Івана Купала та інші дати та свята народного календаря, а також національні свята – День незалежності, День злуки, студентські – посвячення в студенти, студентський екватор, студентські вечорниці, свято останнього дзвоника та інші. Участь у проведенні свят пов'язує особистість студента з тим народом, який у своїй могутній творчості створив цей культ релігійно-обрядових та календарних свят.

Залучення студентської молоді до підготовки та проведення національних свят, застосування творів декоративно-прикладного мистецтва в повсякденному житті сприяє вихованню в студентів поваги до звичаїв, традицій та обрядів своїх предків. Наприклад, із приходом зимових свят студенти виготовляють різдвяні символи, павуки, оздоблюють їх, плетуть дідухів; на Великдень виготовляють рушнички для прикривання кошків, оздоблюють атрибутами християнства, символами весни, виготовляють писанки, крашанки, дряпанки та ін.

У процесі творення виробів декоративно-прикладного мистецтва студенти вивчають зразки орнаментів, технік, особливості відображення дійсності через світогляд митця, виявляють зв'язки творів декоративно-прикладного мистецтва з символами та історією народу, досліджують спільні та відмінні риси в художньо-образній системі виробів різних регіонів України. Студенти навчаються сприймати ті відчуття, настрої, переживання та ідею, якими був перейнятий майстер, створюючи мистецькі вироби. Різноманітність робіт, тематик, сюжетів, сприяє успішному оволодінню студентами естетичним досвідом українського народу, а також творчому розумінню народного декоративно-прикладного мистецтва.

Використовуючи набуті знання на практичних заняттях, студенти закріплюють отриману інформацію про декоративно-прикладне мистецтво, набувають умінь і навичок щодо виготовлення мистецьких виробів за допомогою різних технік і технологій: обробки дерева, каменю, шкіри, вовни, виготовлення виробів з глини, лози, соломи, вишивки, ткацтва, писанкарства, бісероплетіння, розпису по склу.

Проведення практичних занять сприяє формуванню в студентів умінь самостійно створювати художні композиції, розкодувати символи орнаменту, композиції та кольористики даного виробу, виготовляти власні твори так, щоб оздоблені певною технікою вироби мали відповідні ознаки твору декоративно-ужиткового мистецтва, а не були звичайним прикрашанням одноманітних побутових речей.

Реалізація педагогічного потенціалу декоративно-прикладного мистецтва створює сприятливі умови для самовираження особистості студента в різних видах діяльності, надає можливість реалізувати індивідуальні

творчі потреби. Завдяки таким заняттям відбувається відновлення та збереження народних традицій.

Врахування методів та принципів у процесі етнокультурного спрямування навчання декоративно-прикладного мистецтва дозволить забезпечити процес регенерації національної свідомості у майбутніх учителів образотворчого мистецтва та їх естетичного ставлення до творів декоративно-прикладного мистецтва на основі розуміння його символічно-знакової мови та досвіду практичного творення художніх виробів.

Здійснений історіографічний і психолого-педагогічний аналіз даного дослідження не вичерпує всіх теоретичних і практичних аспектів удосконалення системи етнокультурного напрямку викладання декоративно-прикладного мистецтва, що формує національну свідомість майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Подальшого дослідження потребує розробка системи навчання видових категорій декоративно-прикладного мистецтва, у етнокультурному спрямуванні, виокремлюючи кожен з них.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 1961. – 56 с.
2. Жулинський М. Г. Із забуття – в безсмертя. Сторінки призабутої спадщини / М. Г. Жулинський. – К. : Дніпро, 1990. – 447 с.
3. Каган М. С. О прикладном искусстве / М. С. Каган. – Л. : Художник РСФСР, 1961. – 160 с.
4. Кузик О. Є. Методичні поради по вивченню курсу «Народознавство» / О. Є. Кузик. – Львів, 1995. – 19 с.
5. Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання / М. П. Лещенко. – 2-е вид. – К., 1996. – 195 с.
6. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ–ХХ ст.) : хрестоматія / [упоряд.: Л. Д. Березівська та ін.]. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.
7. Масол Л. М. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій / Л. М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1. – С. 2–5.
8. Національне виховання учнів засобами народознавства : [посібник для вчителів] / [під ред. Р. П. Скульського]. – Івано-Франківськ, 1995. – 178 с.
9. Хомич Л. О. Роль мистецтва у професійно-педагогічній підготовці вчителя / Л. О. Хомич // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 4. – С. 50–54.
10. Чарнолуська Є. Мистецтво в школі (німецькій) / Є. Чарнолуська // Світло. – 1912. – № 5. – С. 29–34.
11. Чепіга Я. Проект української школи / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – № 2. – С. 31–41.

УДК 371.134:372.4

Володимир Тименко

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ ІГРОВОГО ДИЗАЙНУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті увага приділена проектно-художній діяльності вчителя й учнів. Сформульовані положення щодо інтеграції та інтердисциплінарності. До мистецьких субдисциплін початкової дизайн-освіти віднесено курси педагогічних університетів з дитячої літератури і методики образотворчого мистецтва. До мистецьких субдисциплін початкової дизайн-освіти віднесено також шкільні курси «Літературне читання», «Образотворче мистецтво» і «Мистецтво». До технологічних субдисциплін початкової дизайн-освіти віднесено курс педагогічного університету «Трудове навчання з практикумом» і шкільні курси «Трудове навчання» та «Дизайн і технології». Проаналізовано шкільні програми з художніх дисциплін. Виокремлено змістові лінії з художнього проектування. Рекомендовано формувати готовність майбутніх учителів до ігродизайну з учнями початкових класів. Обгрунтовано метод ігрового дизайну, художньо-ігрового проектування вчителя й учнів.

Ключові слова: *художнє проектування, інтеграція, інтердисциплінарність, ігровий дизайн.*

У процесі художньо-педагогічного спілкування і художньо-проектної діяльності основною професійною позицією педагога має бути позиція гуманіста, його мотиваційна спрямованість на іншу людину, уміння опиратись на духовну цінність особи, обирати оптимальне поєднання засобів спілкування і взаємодії. Абсолютно відповідає цій позиції метод ігродизайну, який в першу чергу враховує інтереси дитини, а не майстерність педагога.

Обгрунтуємо значення формування готовності вчителя до ігродизайну засобами інтегрованого змісту суміжних навчальних курсів дослідженнями фахівців. Використаємо для цього аргументацію інтегрованої освіти директором Інституту навчальних технологій США Р. Мак-Клінтоком. На його думку, інтегрована освіта складається з елементів, які особистість інтегрує в набір своїх навичок, компетентностей, переконань. Інтегрована освіта є такою цілісністю (whole), яка інтегрально (integrally) характеризує особистість (єство як сукупність усіх сутнісних сил людини). Людина, яка формується освітньо-культурним синтезом є інтегративною особистістю (an integrated personality), цілісною особистістю (a person of integrity). Інтегративна освіта є особистісно зорієнтованою, сприятливою для культурної самореалізації майбутніх учителів або учнів в особистісно ціннісному освітньому просторі. «Учителі

не можуть інтегрувати навчальний матеріал для своїх учнів. Освітня система, яка не буде ефективно звертатися до використання проектно-творчого потенціалу учнів, буде марною і дисфункціональною» [1].

Ш. Ауробіндо, наголошуючи на необхідності впровадження у зміст навчання освітньо-культурного синтезу, також зазначає, що освіта, позбавлена етнічної культури, є освітою невігластва, що результатом освіти невігластва є матеріально засліплена особа [2].

Інтегрованою має бути початкова дизайн-освіта, у процесі якої досягається духовне просвітлення особистості – повернення до свого єства, своєї «функціональної тенденції» (Д. Узнадзе), яка виявляється в особистісно значущих іграх і забезпечує «досконалий і гармонійний енергопотенціал» (В. Клименко) учителя й учнів. У педагогічному контексті професійна готовність вчителя – це первинна і головна умова успішного виконання будь-якої діяльності, в тому числі ігрового дизайну, у якому виявляються водночас графічні, мовленнєвотворчі і художньо-трудова здатності учителя й учнів.

О. Савченко вводить поняття професійної готовності вчителя до пошукової діяльності, успішне виконання якої вона пов'язує з певним рівнем готовності молодших школярів до навчання. «Під загальною готовністю до пошукової діяльності, – підкреслює автор, – ми розуміємо інтегральний стан особистості, який включає окремі підструктури (мотиваційну, змістовну, організаційно-процесуальну), які функціонують в цілісній системі» [3, с. 22]. У зазначеному формулюванні поняття «пошукова діяльність» поширюється і на проектно-художню творчість з ігрового дизайну.

Художньо-ігрове проектування нами розглядалося не лише з точки зору пошукової, але й у контексті інноваційних технологій формування професійної готовності учителя. С. Стрілець актуалізувала поняття «інтегровані інновації», «педагог інноваційного спрямування», «педагогічна інновація», що узгоджуються із нашими ключовими поняттями дослідження «загальноєвропейською інновацією педагогічного дизайну», «інноваційним спрямуванням педагога-дизайнера», «інтегрованою інновацією мистецьких і технологічних курсів». С. Стрілець зазначає: «Здійснюється перехід від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції та розширюється академічна свобода щодо наповнення освітніх програм, збільшується ступінь свободи студента у виборі освітніх траєкторій, вводиться новий критерій трудовитрат студентів у вигляді залікових одиниць, що охоплюють усі види навчальної діяльності» [4].

Ігродизайн як синтезована діяльність вчителя й учнів з мовленнєвотворчих, образотворчих і технологічних курсів вимагає професійної готовності вчителя до міждисциплінарної проектно-творчої діяльності. Зазначене положення підтверджується актуальним дослідженням «Теоретичні та дидактико-методичні засади педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня» і монографією «Педагогічне проектування освітнього простору в школі 1 ступеня: теорія і

практика» А. Цимбалару [5]. Дослідження здійснене з урахуванням цілісного, системного, синергетичного і міждисциплінарного підходів до обґрунтування теоретичних засад досліджуваного явища, побудови і впровадження експериментальної системи педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня. «Педагогічне проектування застосовують, коли передбачають одержати одиничні унікальні продукти, аналогів яким не існує. Таким продуктом, що створюватиметься в кожній школі і вирізнятиметься від усіх інших, є освітній простір учнів» [6, с. 21]. Освітній простір учнів розглядається як складник соціального простору, де розгортаються освітні події відповідно до соціальної особистісної значущості бажаного результату.

З огляду на зазначені літературні джерела метою статті є аналіз програмового забезпечення учнів початкової школи і майбутніх учителів початкових класів і виокремлення змістових ліній, сприятливих для формування готовності майбутніх учителів до навчання ігрового дизайну учнів початкових класів на засадах інтегративного підходу.

Інтегративність дозволяє розкрити доволі широкий спектр підходів: від простого обміну інформацією до інтегрування і взаємопроникнення концепцій, методології і методики досліджень, епістемології задля вирішення проблем, які лежать поза площиною досліджень будь-якої окремо взятої педагогічної субдисципліни. Специфікою методології міждисциплінарних знань є перевага інтегративних, синтезуючих тенденцій.

Застосування інтегративного підходу дає можливість визначитися зі стратегіями розвитку інтегративного статусу субдисциплін педагогіки початкової дизайн-освіти майбутніх учителів початкових класів, набуттям ними професійної готовності до навчання учнів ігрового дизайну. До мистецьких субдисциплін початкової дизайн-освіти ми відносимо вузівські курси дитячої літератури і методики образотворчого мистецтва, а в школі – це курс «Літературне читання» і «Образотворче мистецтво» і «Мистецтво». До технологічних дисциплін – вузівський курс «Трудове навчання з практикумом», шкільні курси «Трудове навчання», «Дизайн і технології».

Курс «Літературне читання» є органічною складовою освітньої галузі «Мови і літератури». Він охоплює класне і позакласне читання. Його основною метою є формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі. Читацька компетентність учнів є особистісно-діяльнісним інтегрованим результатом взаємодії знань, умінь, навичок та ціннісних ставлень учнів, що набувається у процесі реалізації змістових ліній з читання.

Спілкування з літературою як мистецтвом слова задовольняє природну потребу дитини в емоційних переживаннях, створює передумови для самовираження особистості. Молодші школярі беруть участь у

посильній творчій діяльності, яка організовується вчителем на уроках класного і позакласного читання. Для стимулювання творчих здібностей використовуються такі види завдань: словесне малювання, графічне ілюстрування, творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, колективне та індивідуальне складання з допомогою учителя казок, лічилок тощо.

У поєднанні методів і прийомів навчання слід прагнути до активізації пізнавальної і емоційно-почуттєвої сфери учнів, залучення їх до діалогічної взаємодії з текстом, самовираження у творчій діяльності. Повноцінне сприймання і розуміння передбачає взаємодію мотиваційного, змістового, операційного, рефлексивного компонентів читацької діяльності учнів, поетапність досягнення смислової й образної цінності твору.

У шкільному курсі «Літературне читання» (О. Савченко та інші) нами виокремлена змістова лінія «Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного» як така, що забезпечує інтеграцію змісту субдисциплін початкової дизайн-освіти і вимагає готовності вчителя до ігродизайну з учнями (Таблиця 1).

Таблиця 1

Змістова лінія «Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного» у шкільному курсі «Літературне читання»

2 клас	3 клас	4 клас
Завдання на розвиток репродуктивної і творчої уяви: образотворчі: ілюстрування художніх образів твору; мовленнєвотворчі: придумування словесних картин, розповідей за малюнками; складання творів-мініатюр про казкових героїв; обговорення малюнків, розповідей, прочитаних творів; складання варіантів кінцівок до відомих казок, оповідань; добір ланцюжків римованих слів; доповнення віршів пропущеними римами; придумування загадок, лічилок, небувалиць; театрально-мистецькі: створення ігрових ситуацій, у яких діти виступають в ролі авторів, акторів, глядачів; ігрові: створення ігрових ситуацій: «На що це схоже?»	Ускладнення завдань 2 класу: образотворчі: за творами художників, композиторів, поетів тощо; мовл.-творчі: кінцівки казок, твори-мініатюри, пропуски у віршах; складання творів за зразком, самостійно; театр. мистец.: інсценування прочитаного	Завдання на творче самовираження: образотворчі: ілюстрування прочитаного; використання живопису, худ. слова, музики; мовл.-творчі: творчий переказ, складання самобутніх творів; театр. мистец.: читання за ролями, інсценізація

Як видно із таблиці, завдання змістової лінії «Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного» у шкільному курсі «Літературне читання» поділяються на образотворчі, мовленнєвотворчі, театральномистецькі і власне ігрові. Їх виконання може стати значно ефективнішими за умови синтезу в художньо-ігровому проектуванні.

У шкільному курсі «Мистецтво» (Л. Масол, О. Гайдамака, Н. Очеретяна, О. Дмитренко) показано принципові відмінності розробки інтегрованого курсу від підходів інших авторів, які вирішували подібну проблему в окремих предметах. У програмі «Мистецтво» виокремлено мистецько-синтетичну змістову лінію (Таблиця 2).

Таблиця 2

Змістова лінія «Синтетичні мистецтва» у шкільному курсі «Мистецтво»

1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.
Інсценізація народних пісень. Відтворення рухів характеру мелодій. Маски.	Інсценізація обжинкових пісень. Театр «Вертеп». Розігрування сцен із зимових обрядів.	Ляльковий театр. Види ляльок. Анімація. Має уявлення про види ляльок. Володіє різними інтонаціями для передачі характерів казкових персонажів-ляльок. Гра «Оживи картину» (театралізація, створення умовних діалогів). Уміє грати найпростіші ролі в театралізаціях; орієнтується у поняттях: синтез мистецтв.	Виконання народних пісень-ігор, поширених у рідному краї; уміє передавати жести й рухи образів піснях-іграх. Виконання театралізованих різдвяно-новорічних обрядів; <i>уміє</i> виконувати різні ролі та імпровізувати у різдвяно-новорічних театралізованих обрядах.

Передбачено формування міжпредметної естетичної компетентності – здатності виявляти естетичне ставлення до світу, естетично оцінювати предмети та явища у різних сферах життєдіяльності, що формується під час опанування різних видів мистецтва та їх взаємодії. А також вимагається формування предметної мистецької компетентності – здатності особистості до пізнавальної діяльності та творчого самовираження у певних видах мистецтва (музичному, образотворчому, театральному). Забезпечено взаємозв'язку із синтетичними мистецтвами, зокрема, театром.

Визначено рівні інтеграції мистецьких знань: духовно-світоглядний

(через спільну тематику), естетико-мистецтвознавчий (через спільність мистецьких понять), психолого-педагогічний (через інтегровані уроки).

Програма «Мистецтво» забезпечує інтеграцію змісту субдисциплін початкової дизайн-освіти у загальноосвітній школі і також вимагає готовності вчителя до ігродизайну з учнями.

У змістовій лінії образотворчого мистецтва цієї програми також приділена увага синтезу мистецьких дисциплін.

Образотворче і театральне мистецтво: Об'ємна форма. Скульптура (елементарне уявлення). Контур, силует. Пальчиковий, ляльковий театри. Художник у театрі. Сценічні костюми, декорації. Має уявлення про роль художника в театрі, костюми, декорації. *Художньо-трудова і театралізована діяльність*: ліплення казкових персонажів. Створення театральних масок, ескізу декорацій до театральної вистави. Поєднання різних художніх технік у багатофігурній композиції «Театр ляльок».

Ще одна програма «Образотворче мистецтво» для 1–4 класів (Р. Шмагало та ін.) також створена з урахуванням принципу інтегративності. З метою набуття учнями художніх компетенцій у програмі передбачено поєднання в структурі уроку різних видів діяльності та видів мистецтва, а також пропонується використовувати міжпредметні зв'язки з навчальними предметами «Технологій»: «Трудове навчання», «Дизайн і технології».

У програмі приділена значна увага ролі художника в театрі (ляльки, маски, костюми) і дизайну. Так, у розділі «Художній образ у декоративно-прикладному мистецтві, архітектурі та дизайні» у 4 класі сформульовано тему «Поняття дизайну та художнього конструювання». У 3 класі у розділі «Художник і театр» сформульовано такі теми: «Ознайомлення з роботою художників у театрі, з елементами театру (декорації, сцена тощо) та їхнім призначенням. Значення форми, кольору, декору в створенні виразних театральних масок. Роль театального костюма в розкритті образу театального героя. Узгодження форми (деталей одягу) з декором. Різновиди ляльок в театрі та мультиплікації. Конструювання лялькового персонажа. Використання простої шрифтової композиції під час створення ескізу театальної афіші. Учні повинні мати уявлення про професію художників у театрі (декоратор, костюмер, бутафор, гример); створювати на основі простих прийомів трансформації паперу напівоб'ємні образи-маски.

Програма «Дизайн і технології» (В. Тименко та інші) також забезпечує інтеграцію змісту субдисциплін початкової дизайн-освіти у загальноосвітній школі і вимагає сформованої готовності вчителя до навчання ігродизайну учнів початкових класів. У програмі «Дизайн і технології» простежуються дві змістові лінії: «Інтегровані заняття» і «День Діда: дитячого ігрового дизайну». Для прикладу подаємо фрагмент програми для учнів першого класу (таблиці 3, 4).

Таблиця 3

**Змістова лінія «Інтегровані заняття» у шкільному курсі
«Дизайн і технології» (1 клас)**

<p>Інтегроване заняття: <i>Ми присвячуємо мріям почуття, думки і дії</i> Використання теми з образотворчого мистецтва «Розвиток художнього сприймання» і тем з інших навчальних предметів (за вибором учителя).</p>
<p>Інтегроване заняття: <i>Ми у хвилях і промінні помічаєм красу ліній</i> Використання теми з образотворчого мистецтва «Напрями ліній» і тем з інших навчальних предметів (за вибором учителя).</p>
<p>Інтегроване заняття (мистецтво, праця, інші предмети): <i>Вабить барвами і плодом таємничий світ природи</i></p>
<p>Інтегроване заняття (праця, мистецтво, інші предмети): <i>Веселковий твір Краплинки, Сонцезайчика, Іскринки</i></p>
<p>Інтегроване заняття: <i>Сонячний дощик надворі, як у художньому творі</i> Використання теми з образотворчого мистецтва «Уявлення про основні і похідні кольори» і тем з інших навчальних предметів (за вибором учителя).</p>
<p>Інтегроване заняття: <i>Дощик грибний накрапає, Гриб парасольку здійсмає</i> Використання теми з образотворчого мистецтва: «Виразальні можливості силуетної форми. Узгодження силуетної форми і декору» і тем з інших навчальних предметів (за вибором учителя).</p>

Таблиця 4

**Змістова лінія «День Діда: дитячого ігрового дизайну»
упрограмі «Дизайн і технології» (1 кл.)**

<p>Тема 2.8. День Діда: дитячого ігрового дизайну. <i>Є подібність у хмарини, у істоти і рослини</i> Дивосвіт неба, рослинного і тваринного світу у дитячому ігровому дизайні; конструювання фантастичних істот лісу і саду, створення пейзажної композиції.</p>	<p>Учні виявляють проектно-художню компетентність: поєднують мовленнєві, графічні і практичні уміння у процесі підготовки колективної виставки з фантастичними істотами та рослинними формами лісу і саду; виявляють натуралістичну здібність у середовищі дизайну ландшафтів.</p>
<p>Тема 3.5. День Діда: дитячого ігрового дизайну. <i>Ми образи утворим власні, душа і одяг наш – прекрасні</i> Колективне конструювання і моделювання іграшкових манекенів і лялькових костюмів, атрибутів різдвяних свят. Створення сюжетної композиції на площині.</p>	<p>Учні виявляють проектно-художню компетентність у середовищі новорічного і різдвяних свят: поєднують мовленнєві, графічні і практичні уміння у процесі підготовки колективної виставки з новорічних, різдвяних іграшок, карнавальних масок та костюмів; виявляють внутрішньо-особистісну (інтраперсональну) здібність у середовищі дизайну інтер'єрів.</p>

<p>Тема 4.4. День Діда: дитячого ігрового дизайну. <i>Всім у світі до вподоби український давній побут</i></p> <p>Ознайомлення із зразками давньої української архітектури і побуту. Художнє зображення пластики предметного довкілля у сюжетній композиції на площині.</p>	<p>Учні виявляють проектно-художню компетентність у середовищі музейних експонатів давнього українського побуту і архітектури: поєднують мовленнєві, графічні і практичні уміння у процесі підготовки колективної виставки дитячого дизайну інтер'єрів і екстер'єрів; виявляють просторову здібність або профіль практичної обдарованості, зумовлений середовищем етнічного дизайну інтер'єрів і екстер'єрів.</p>
<p>Тема 5.4. День Діда: дитячого ігрового дизайну. <i>Ми в конструкціях відродим досконалість форм природи</i></p> <p>Елменти дитячого індустриально-промислового дизайну. Колективне створення сюжетної композиції за темами розділу.</p>	<p>Учні виявляють проектно-художню компетентність у середовищі експонатів техніки, технічних конструкторів і наборів: поєднують мовленнєві, графічні і практичні уміння у процесі підготовки колективної виставки дитячого індустриально-промислового дизайну; виявляють просторову здібність у середовищі індустриально-промислового дизайну.</p>

Отже, змістові лінії «Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного» (програма «Літературне читання»), «Синтетичні мистецтва» (програма «Мистецтво»), «Інтегровані заняття» і «День Діда: дитячого ігрового дизайну» (програма «Дизайн і технології») забезпечують художньо-ігрове проектування учителя й учнів і вимагають сформованої готовності вчителя до ігрового дизайну з учнями початкових класів.

З іншого боку, нами з'ясовано, що у специфічних для ігрового дизайну вузівських дисциплінах «Трудове навчання з практикумом», «Образотворче мистецтво з методикою навчання» змістове наповнення не дозволяє забезпечити інтеграцію. У методиці трудового навчання зміст дозволяє формувати готовність майбутніх учителів до трудового навчання, але не сприяє інтеграції із методикою образотворчого мистецтва. Ще відчутніша різниця у змісті дитячої літератури із методиками образотворчого мистецтва і трудового навчання. Тобто вузівські курси образотворчого мистецтва і трудового навчання, дитячої літератури поки що не дозволяють розглядати їх як субдисципліни педагогіки початкової дизайн-освіти.

А відтак педагогічна умова інтеграції змісту мистецьких і технологічних дисциплін не сприяє формування готовності учителя до навчання ігродизайну учнів у початковій школі. Тобто має місце суперечність між потребами початкової школи у вчителів, здатних до ігрового дизайну з учнями, і недостатньою готовністю майбутніх учителів задовольнити таку потребу. Реалізувати творчий потенціал учнів здатний учитель, який сам працює у творчому режимі, постійно перебуває у

творчому пошуку, спроможний прогнозувати й конструювати дидактико-керівні системи, розробляти ефективні педагогічні умови для творчої самореалізації учнів.

Готуючи учителя до ігрового дизайну з учнями, варто дотримуватися застереження К. Ушинського про те, що придумані дорослими, а не створені самими дітьми ігри завжди носять на собі відбиток штучності, точно так же, як і підробка під народні пісні [7]. Тобто внутрішній «всесвіт» дитини повинен розвиватися у триєдиному вирі інтелектуальних – емоційних – предметно-маніпуляційних ігрових дій. Щоб майбутні вчителі були готовими до ігродизайну у педагогічному середовищі, могли разом з дітьми розробляти різні за формою і декором іграшки, пропонуємо орієнтовну програму інтегрованого спецкурсу «Ігродизайн».

Метою програми з ігродизайну є формування готовності майбутніх вчителів до навчання ігрового дизайну учнів початкових класів: оволодіння ними технологією методу ігродизайну, розвитку їх ігрових конструктивно-художніх дизайн-умінь; відчуття органічної єдності особистості із навчальним предметно-розвивальним середовищем, яке створюється на засадах краси і доцільності. Мета реалізується у завданнях: ознайомлення майбутніх учителів і вихователів з теоріями гри, наукове обґрунтування шляхів задоволення спадкових потреб особистості у процесі ігродизайну; оволодіння художніми техніками декорування і формотворення іграшок; розробка колективних проектів з різних напрямів ігродизайну; класифікація експонатів у музеях іграшок за видами ігродизайну; участь у розробці одного з перспективних напрямів педагогічної дизайн-освіти; з'ясування відповідності масової іграшкової продукції існуючим державним вимогам щодо її якості. Програма реалізується методом ігрових проектів у складі творчих дизайн-груп, учасниками яких є студенти з трьома типами сприймання: «слухачі-мислителі», «глядачі-художники», «діячі-майстри».

Авторська програма «Ігродизайн» для майбутніх учителів і програми шкільних курсів «Літературне читання», «Мистецтво», «Дизайн і технології» забезпечують реалізацію педагогічної умови інтеграції змісту мистецьких і технологічних дисциплін, сприятливу для формування готовності майбутніх учителів до навчання ігродизайну учнів початкових класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Mk. Clintock R. Toward a place for study in a world of instruction. Teachers College Record, 72, P. 405–416.
2. Ауробиндо Ш. Откровения древней мудрости. Веды. Упанишады.

- Бхагавадгита / Шри Ауробиндо. – Санкт-Петербург : Адити, 2001. – 615 с.
3. Савченко А. Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников / А. Я. Савченко. – К. : Рад. школа, 1982. – 176 с.
 4. Стрілець С. І. Теоретико-методичні засади підготовки вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. І. Стрілець. – Київ, 2005. – 20 с.
 5. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі 1 ступеня: теорія і практика : монографія / А. Д. Цимбалару. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 692 с.
 6. Цимбалару А. Д. Теоретичні та дидактико-методичні засади педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / А. Д. Цимбалару. – Київ, 2014. – 41 с.
 7. Ушинський К. Д. Праця в її психічному і виховному значенні // К. Д. Ушинський / Вибрані педагогічні твори : у 3 т. – К. : Радянська школа, 1983. – Т. 1. – С. 104–120.

УДК 378.22.013.32:792.8

Василь Чуба

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджуються особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі вищої освіти. Проаналізовано основні форми, методи організації і зміст навчання студентів-хореографів, значення педагогічної практики у процесі їх професійного становлення. Детально розкрито важливу роль самостійної роботи у підготовці майбутніх учителів-хореографів. В статті розкриваються професійні та особистісні якості педагога-хореографа, визначаються критерії професійної компетентності.

Ключові слова: професійні якості, педагог-хореограф, компетентність, особистісні якості, навчальні форми, самостійна робота.

В умовах сучасної тенденції до інтеграції України в європейський освітній простір відбувається суттєва зміна в системі вищої вітчизняної освіти з урахуванням нових вимог до її якості.

Сьогодні, важливим є не тільки об'єм знань, які отримуються випускником, а й формування у нього уміння ними оперувати. Фахівець повинен бути готовим до змін та вміти пристосовуватись до нових вимог, які пред'являються виробництвом та працедавцем, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя [1, с. 6]. Іншими словами, в освітній політиці наголошується на тому, що необхідно «формувати не лише носія знань, а й творчу особистість, здатну використовувати отриманні знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері життя» [2].

Проблеми професійної хореографічної освіти у вищих навчальних закладах в різних ракурсах розглядали науковці О. Філімонова [6], О. В. Мартиненко [9], Т. О. Благова [12], О. А. Бурля [11], Т. А. Медвідь та Н. В. Терешенко [13]. Наукові праці, присвячені проблемі, що досліджується, свідчать про складність і недостатню її вивченість. Історія і теорія хореографічного мистецтва і освіти викладені в працях Р. Захарова, Ж. Ж. Новерра та ін.; загальнотеоретичні основи професійної підготовки педагога-хореографа розглядаються в роботах А. Ваганової, Є. Валукіна, Ю. Громова, Т. Калашникової, А. Мессерера, С. Забрєдовського, Л. Цветкової та ін.

Мета статті: визначення професійних якостей педагога-хореографа, вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх хореографів та виділення актуальних проблем пов'язаних з цією підготовкою.

В Україні створена і інтенсивно розвивається система підготовки

педагогів хореографії у педагогічних і гуманітарних університетах. Поряд з цим, орієнтація переважно на традиційні форми і методи проведення спеціальних занять нерідко має своїм наслідком визнання фахових знань і виконавських навичок основним показником якості навчання. Але сьогодні пріоритетним напрямом підготовки фахівців з вищою освітою стають не лише знання і вміння як такі, а розвиток особистості, здатної вільно і самостійно мислити і діяти.

Отже, перед освітніми закладами сьогодні поставлено завдання – формування особистості, яка має цілісне світорозуміння. Крім того, нині треба дбати про такий розвиток особистості студента, який дасть йому можливість надалі випереджувати існуючу затребуваність знань завдяки власній пізнавальній активності, умінню поєднувати загальні знання з опануванням конкретних дисциплін. Тому загальне визнання отримала педагогічна парадигма, орієнтована на особистісний розвиток фахівця, виховання його особистісних якостей. Акцентування робиться не стільки на професійні знання й уміння, скільки на професійно значущі якості [3, с. 13].

Компетентність постає багатограним критерієм результативності. Але в тому, що потенційні можливості недостатньо використовуються є неабияка суперечність. Адже частіше акцент робиться на те, що мають засвоїти студенти, а не на те, як вони застосовують набуті знання і досвід.

Мистецька компетенція майбутнього викладача-хореографа передбачає синтез, єдність:

- Знань з історії, теорії, методики викладання мистецтва танцю;
- Умінь в галузі виконавства або практичного класу;
- Досвіду практичної художньо-освітньої діяльності,

що дає змогу майбутньому фахівцю успішно здійснювати в змінних соціокультурних умовах професійні функції, самостійно розвивати і реалізовувати набутий у процесі навчання фаховий потенціал.

Отже, комплексна професійна підготовка майбутніх учителів-хореографів передбачає не лише формування спеціальних знань, практичних умінь та навичок хореографічної роботи, але й створює необхідні умови для розвитку творчої активності студентів.

Професія хореограф – досить широке поняття, це може бути і танцівник у складі танцювального колективу, і постановник танців, і керівник дитячого або професійного колективу, і балетмейстер, постановник балетних спектаклів. Професійний хореограф з'єднує у своїй роботі функції педагога, репетитора й балетмейстера.

На думку більшості педагогів-хореографів, хореографічна освіта крім виконавської підготовки включає розвиток у студентів їх базових творчих здібностей, формування педагогічних умінь та навичок, а також навчання вмінням створювати власний хореографічний продукт. Ця галузь потребує вивчення протягом всього життя, тобто вона потребує постійної освіти та підвищення кваліфікації.

Сьогодні вища хореографічна освіта крім формування глибокої теоретичної бази знань, широкого спектра практичних умінь і навичок, необхідних у майбутній професії, вимагає виховання в студентів особистісних професійно значущих якостей.

На результат хореографічної освіти впливає наявність таких якостей, як образно-естетичне і психолого-педагогічне мислення, творча індивідуальність, творча активність (креативність), рефлексія, емпатія, духовність, артистизм, музичність, танцювальність, пластичність, емоційність при виконанні або показу танцю, загальнокультурний розвиток і фізичний розвиток, що, на нашу думку, складає високий рівень готовності до професійної діяльності у хореографічних кадрів.

Для підготовки педагога-хореографа нового покоління, універсального танцівника, дослідника і творця, необхідне інноваційне відношення до процесу професійної підготовки і свіже бачення освітньої моделі [4, с. 188–189].

Є. Валукін, висуває думку, що рівень освіти, виховання й культури сучасного учня хореографічної школи багато в чому буде залежати від того, яким буде сучасний педагог-хореограф, як він буде здійснювати свою професійну діяльність, від його вмінь реагувати на вимоги, пропоновані до нього суспільством, застосовуючи у своїй роботі теоретичні й практичні досягнення хореографічної науки” [5, с. 5].

Молодий фахівець-хореограф, випускник вузу повинен: вирішувати завдання, що відповідають його кваліфікації; уміти здійснювати процес навчання учнів у танцювальному колективі з орієнтацією на завдання навчання, виховання й розвитку особистості та з урахуванням специфіки предмета, що викладається; уміти стимулювати розвиток позаурочної діяльності учнів з урахуванням психолого-педагогічних вимог, пропонованих до освіти і навчання; уміти аналізувати власну діяльність, з метою її вдосконалювання і підвищення своєї кваліфікації.

Враховуючи специфіку вузівського навчання О. Філімонова [6] умовно виділяє три етапи становлення майбутнього хореографа.

Перший етап – адаптація студентів до умов навчального процесу у вузі. На цьому етапі здійснюється заповнення пробілів у знаннях недавніх випускників шкіл, пристосування до способів організації навчальної роботи, характерних вузові.

Другий етап – активне освоєння способів оволодіння методологічними вміннями і навичками.

Третій етап – професійна орієнтація студентів, що вимагає включення додаткових компонентів у процес навчання (наприклад, навчальної, педагогічної практики) і додання професійної спрямованості іншим формам і методам навчання.

Вищі навчальні заклади здійснюють професійну хореографічну підготовку за навчальним планом, який укладений відповідно до державних стандартів з обліком нормативних актів, рекомендацій

Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. На основі навчальних планів щорічно викладачами формуються робочі навчальні програми. Вони розраховані по кожному курсу та на кожен семестр. В цій програмі відображений чіткий розподіл годин відведених на вивчення дисципліни за різними видам занять й тижневим навантаженням.

Комплексний характер професійної підготовки майбутнього хореографа припускає вивчення студентами цілого спектра спеціальних курсів, спрямованих на формування основних якостей як педагога-балетмейстера, так і хореографа-виконавця. Основними серед профільних дисциплін є: «Теорія і методика викладання класичного танцю»; «Теорія і методика викладання народносценічного танцю»; «Український народний танець»; «Історія хореографічного мистецтва»; «Сучасний танець»; «Мистецтво балетмейстера», «Методика роботи з дитячим хореографічним колективом» та ін.

Крім того, специфіка вузівської освіти виявляється і у використуваних формах організації навчального процесу: лекціях, практичних заняттях, самостійної та індивідуальної роботи студентів, консультацій, рефератів, курсових робіт, а також різних видів педагогічних практик.

Сучасна лекція з дисциплін хореографічного циклу висвітлює основні теоретичні основи курсу, спрямованого на збагачення студентів новітньої наукової інформації, а також дає установку на самостійну роботу, аналіз і навчальний пошук [7, с 95]. Вона дає можливість майбутньому педагогу-хореографу знайомитися з сучасними ефективними професійними методиками, знати теоретико-методологічні підходи та методичні основи викладання хореографічних дисциплін, засвоювати наукові терміни хореографічних понять. Лекційне заняття також стимулює активність і самостійність студентів у навчанні, так як передбачає створення сприятливих умов для виявлення і розвитку у них творчих здібностей, формування здатності до пізнавальної діяльності, вміння аргументовано доводити свою точку зору.

Практичні заняття як форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів дозволяють практично оволодіти технікою виконання танцювальних елементів, фігур, методикою їх виконання. Такі заняття передбачають формування у студентів основ виконавської майстерності.

Ефективною формою організації навчання майбутніх педагогів-хореографів є проведення майстер-класів, яка передбачає запрошення відомого викладача або виконавця з метою передачі студентам творчого педагогічного досвіду і його технічної майстерності. В процесі таких занять студенти мають можливість ознайомитися з різними формами подачі матеріалу, сформуванню уявлення про поліваріативності методик проведення занять, здійснити їх порівняльний аналіз, узагальнення, визначити шляхи формування власної методики викладання хореографічних дисциплін з урахуванням передового педагогічного та хореографічного досвіду [8, с. 18].

До самостійної роботи студентів в навчально-виховному процесу у вищих навчальних закладах освіти належить науково-дослідницька робота: написання курсових робіт, рефератів, доповідей. Викладачі повинні направляти студента в певне русло, так, щоб його доповіді та реферати стали фундаментом для написання його курсової роботи, що потім може стати повноцінним ґрунтовним дипломним проектом.

Виконання таких реферативних та курсових робіт розширює науковий світогляд студента, формує його переконання, навички інформаційного пошуку, сприяє розвитку самостійного мислення, тренує пам'ять, здатність до аналізу та узагальнення. Адже задля успішної реалізації випускників у сфері професійної діяльності, їх подальшого творчого зростання саме під час навчання необхідно сформуванати у них уміння самостійно орієнтуватися у стильових, жанрових особливостях мистецтва танцю, аналізувати й розуміти зразки класичної та сучасної хореографічної культури тощо. Безперервна наукова діяльність студентів-хореографів є запорукою їх компетентності.

Сучасні тенденції професійної підготовки у вузі пов'язані зі скороченням аудиторних занять і збільшенням часу на самостійну роботу студентів. У таких умовах предметом особливої уваги стає якість спеціально-предметної підготовки майбутніх хореографів, оскільки, з одного боку, дефіцит аудиторних занять змушує підвищувати темп вивчення матеріалу з одночасною його концентрацією, а з іншого боку – самостійне оволодіння ним викликає серйозні труднощі в студентів. У цьому зв'язку виникає проблема пошуку раціональних методів викладання навчальних дисциплін, спрямованих на досягнення гармонічної єдності аудиторних і позааудиторних форм занять.

Використання під час викладання навчальних дисциплін різних традиційних та інноваційних методів і прийомів (проблемна бесіда, пізнавальні ігри, метод самостійної діяльності), логічних операцій, сучасних технологій (інтерактивного навчання), особистісно-орієнтованого навчання, інформаційно-комунікаційних технологій, створюють умови для творчого самовираження студентів.

При формуванні професійних якостей майбутнього хореографа необхідно пам'ятати про професійну етику. Хореограф повинен бути витонченим, вихованим, уважним та цілеспрямованим, який в певному разі передає свої знання учням, а також, є яскравим прикладом для них.

Професійна етика хореографа – це кодекс правил, яких викладач повинен дотримуватися та слідувати їй усім нормам, що визначає поведінку спеціаліста у службовій обстановці норм, які в певному розумінні без певних випадків відповідають існуючим законам та взагалі всім документаціям, також зв'язані з відношенням у колективі, а також кожен педагог повинен повністю бути впевнений за правильність своїх виконавчо-професійних обов'язків.

Педагог-хореограф повинен служити прикладом для своїх учнів. Він

повинен розуміти, що одне із головних завдань у роботі з молоддю – виховання гідних громадян України, для якої стійкий моральний вид є основним в житті і діяльності.

Викладач танцю – це вольова, витримана і вимоглива людина. Вона повинна мати проникливе око, бути здібною, помічати всі недоліки і помилки своїх учнів на уроках і репетиціях. В педагогіці немає «несуттєвих» дрібниць: із багатьох, інколи майже непомітних частинок складається характер, образ думок, весь зовнішній вигляд майбутнього спеціаліста.

Дуже важливо для педагога танцю вміти управляти своїми емоціями. Коли вчитель переступає поріг класу, він повинен за дверима залишити всі свої особисті переживання, навіть найтяжчі чи найхвилюючіші.

Викладач танцю неодмінно повинен бути хорошим організатором творчого процесу. Якщо у нього мало необхідних природних даних, він обов'язково повинен їх розвивати. Висока вимогливість до себе, а не лише до учнів, – одне з найпершочергових завдань хореографа.

Всі ці якості необхідно розвивати в умовах навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, орієнтуючись на універсальність спеціальності «Хореограф».

Хореографія, як вид мистецтва, має свою специфіку, яка, в свою чергу, визначає особливості професії педагога-хореографа. Крім досконалого знання свого предмета, педагог-хореограф повинен знати педагогіку, вивчити анатомію людини, музику, стати в якійсь мірі психологом, який аналізує душевний стан своїх підопічних. Від загальної культури і знань вчителя залежить дуже багато: світогляд, моральні та естетичні принципи його учнів; все хороше, як і все погане, що є у вчителя, переходить до них.

Використання під час викладання навчальних дисциплін різних традиційних та інноваційних методів і прийомів забезпечують якісну професійну освіту хореографів та розвиток особистості, здатної вільно і самостійно мислити і діяти.

Проблеми підготовки майбутніх хореографів у вузі, окреслені в даній статті, вимагають подальших наукових пошуків з метою виявлення нових педагогічних методів та засобів, організаційних форм навчання для вдосконалення фахової підготовки майбутніх хореографів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
2. Кремень В. Г. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України [Електроний ресурс] / В. Г. Кремень // Вісник НАН України. – 2001. – № 3. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07kvgdlo.htm>

3. Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 257 с.
4. Митакович Л. А. Подготовка будущих педагогов-хореографов к решению профессиональных задач [Электронный ресурс] / Л. А. Митакович. – Режим доступа : http://www.google.com/url?url=http://libold.herzen.spb.ru/text/mitakovich_116_185_189.pdf&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=L6yEVLcNAcWpyQO8wIGgBw&ved=0CBQQFjAA&usg=AFQjCNEhAEL4IIVPvx0y3tHpWuj_k1qe-w
5. Валукин Е. П. Мужской классический танец : [учеб. пособие] / Е. П. Валукин. – М. : ГИТИС им. А. В. Луначарского, 1987. – 103 с.
6. Філімонова О. Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх хореографів [Електронний ресурс] / О. Філімонова. – Режим доступу : <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1538>
7. Гаврилюк В. Ю. Творча активність старшокласників як психолого-педагогічна проблема / В. Ю. Гаврилюк // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. – К., 2005. – Вип. 8. – Кн. 1. – С. 95–100.
8. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю : підручник / Л. Ю. Цветкова. – К. : Альтерпрес, 2005. – 324 с.
9. Мартиненко О. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя хореографії до роботи в дитячому танцювальному колективі / Олена Мартиненко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 10(269). – Ч. II.
10. Андрощук Л. М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії / Людмила Михайлівна Андрощук // Збірник наукових праць. – К. : Міленіум, 2005. – Частина 2. – С. 9–16.
11. Бурля О. А. Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітньої діяльності» / Бурля Олена Анатоліївна. – К., 2004. – 20 с.
12. Благова Т. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Т. Благова // Вісник Житомирського університету. Випуск 50. Педагогічні науки. – Режим доступу : http://eprints.zu.edu.ua/4256/1/vip50_15.pdf
13. Медвидь Т. А. Формирование творческой активности студентов-хореографов в учебном процессе / Т. А. Медвидь, Н. В. Терешенко // Психология и педагогика в современном мире: вызовы и решение : VIII Международная научно-практическая конференция для студентов, аспирантов и молодых ученых (01.02.2014 г., Москва). – М. : Московский научный центр психологии и педагогики, 2014. – С. 156–159.

Вікторія Шимко

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

В статті розглядається питання розвитку творчої індивідуальності майбутнього спеціаліста у професійній освіті. Досліджуються питання впливу на розвиток майбутнього спеціаліста природніх задатків, творчості, творчої індивідуальності. А також тут розглядаються основні напрямки у моделі навчання майбутнього спеціаліста, які є актуальними для всіх напрямків професійної освіти.

Ключові слова: творчі здібності, формування індивідуальності, професійна освіта.

Розвиток суспільства вимагає нового підходу до вищої та середньої професійної освіти в галузі образотворчого мистецтва.

Особливу увагу потрібно акцентувати на застосуванні нових підходів у навчанні спеціалістів, що сприятимуть розвитку творчої індивідуальності та виробленню особливого індивідуального художньо-творчого стилю студента.

Питання розвитку творчої особистості тісно пов'язане із питанням професійної освіти.

Подібні питання, пов'язані із проблемами розвитку творчих здібностей і творчості привертати увагу багатьох вчених, зокрема М. Бахтіна, Д. Богоявленської, Г. Буша, Т. Волобуєвої, Дж. Гілфорда, А. Лука, І. Манохі, В. Моляко, Я. Пономарьова, А. Пуанкаре, В. Роменця, З. Сіверс, В. Століна, А. Шуміліна та ін.

Метою розгляду цієї публікації є дослідження проблем сучасної освіти у питанні розвитку творчої індивідуальності майбутніх молодших спеціалістів з образотворчого мистецтва, а також образотворча діяльність студентів, і розвиток творчого потенціалу майбутніх спеціалістів у системі професійної освіти.

У наш час за визначенням Академічного тлумачного словника української мови під поняттям «творчість» слід розуміти: діяльність людини, спрямовану на створення духовних і матеріальних цінностей; діяльність проияту елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку; те що створено внаслідок такої діяльності, сукупність створеного кимось. [1, т. 10, с. 54].

Творчість, взагалі можна охарактеризувати, як діяльність, що породжує щось якісно нове, що відрізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю. Творчість специфічна для людини, бо завжди передбачає творця – суб'єкта творчої діяльності.

Творчість необхідна для суспільства в культурній сфері, через вплив на свідомість та динамічний розвиток людства. Через це в усьому світі постійно працюють над розробкою теоретичних основ та методичних засобів активізації творчого мислення та пошуку нових рішень [7].

З поняттям творчості нерозривно пов'язане питання творчого розвитку особистості.

Розкриттю педагогічних та психолого-педагогічних аспектів творчого розвитку і самореалізації особистості присвячені праці Б. Ананьєва, В. Андрєєва, Р. Брушлінського, Л. Дроздікової, В. Загвязінського, А. Маслоу, М. Махмутова, В. Моляко, В. Риндак, Ю. Сенько, С. Сисоевої, М. Скаткіна, Т. Сущенко, Т. Шамова, Н. Яковлевої та ін.

Теоретичне осмислення психології творчості представлено в дослідженнях Б. Ананьєва, Д. Богоявленської, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Єльконіна, В. Клименко, Г. Костюка, В. Моляко, А. Леонтєєва, А. Матюшкіна, С. Полякова, Я. Пономарьова, К. Роджерса, В. Роменца, С. Рубінштейна, Б. Теплова, К. Юнга та ін.

На існуванні значного взаємозв'язку між творчістю і саморозвитком особистості наголошували в своїх дослідженнях К. Абульханова-Славська, В. Андрєєв, А. Асмолов, Ф. Баррон, Г. Батіщев, Н. Бердяєв, В. Біблер, Д. Богоявленська, В. Дружинін, А. Маслоу, І. Маноха, А. Меренков, Я. Пономарьов, Л. Попов, К. Роджерс, Н. Роджерс, С. Сіверс, Т. Титаренко, Г. Шпет, М. Ярошевський.

Розвиток творчої особистості, в цілому, – це процес становлення творчої індивідуальності особистості, вдосконалення її духовних прагнень та можливостей, що відбувається за допомогою зовнішнього впливу оточення (однолітків, викладачів, різних життєвих ситуацій) і внутрішнього життя людини. Саме цілеспрямоване виховання й навчання є одним із головних чинників, що формують і розвивають творчу особистість [3, с. 38–39].

Однією з основних умов розвитку творчої особистості є взаємодія між зовнішніми і внутрішніми чинниками, між генетично зумовленістю творчої обдарованості й умовами, які пропонує середовище індивідуума. [10, с. 30].

В розвитку творчої особистості головну роль відіграє її індивідуальність.

Проблему індивідуальності в різних аспектах досліджували: у філософському (М. Каган, І. Кон, Д. Лоуренс, Н. Михайловський, Ю. Орлов, И. Резвицкий, В. Тугарінов, Ю. Хабермас), в педагогічному (А. Абдуліна, Е. Бондарєвська, В. Ільїн, А. Пехота, В. Сластенін), в психологічному (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, В. Мерлін, С. Рубінштейн та ін.)

Специфіку творчої індивідуальності пояснювали А. Асмолов, М. Бахтін, В. Белов, І. Кон, В. Міріманов, В. Шадріков; гуманістичні концепції розуміння розвитку особистості як необхідної умови для

максимальної творчої самореалізації розробили А. Деркач, Л. Коханович, Н. Кузьміна, А. Маслоу, Л. Мітіна, Г. Олпорт, К. Роджерс, Л. Рябов та ін.).

Розвитку творчої індивідуальності присвячені праці М. Дяченко, Н. Куланіної, Г. Давідова, І. Семьонова, О. Іванової.

Індивідуальність, як сукупність зовнішніх та внутрішніх особливостей людини, що формують її своєрідність, відмінність від інших людей, виявляється у здібностях людини, в основних потребах, інтересах, схильностях, рисах характеру, у почутті власної гідності, у світобаченні, системі знань, умінь, навичок, у рівні розвитку інтелектуальних, творчих процесів, в індивідуальному стилі діяльності та поведінки, в типі темпераменту, в особливостях емоційної та вольової сфер тощо [3, с. 38]. Саме індивідуальність обумовлює особливості розвитку творчої особистості.

Формування творчої індивідуальності – важливе завдання розвитку і самовдосконалення особистості. «Індивідуальність – це своєрідність психіки і особистості індивіда, його неповторність. Поняття індивідуальність можна ототожнити з поняттям «особистість», яке застосовується тоді, коли індивід характеризується як суб'єкт соціальних відносин [10, с. 158].

В експериментальній психології індивідуальність (з латинської *individuum* – неподільне, особа) – поняття, що позначає унікальний набір більш менш стандартних психологічних якостей, що притаманні окремій людині. Індивідуальність проявляється в рисах темпераменту, характеру, в специфіці інтересів, якостей перцептивних процесів і інтелекту, потреб і здібностей індивіду. Передумовою формування людської індивідуальності слугують анатомо-фізіологічні задатки, які перетворюються в процесі виховання, що має суспільно обумовлений характер, породжуючи широку варіативність проявів індивідуальності.

Індивідуальність трактується також як неповторна своєрідність психіки кожної людини, що здійснює свою діяльність в якості суб'єкту розвитку суспільно-історичної культури [9].

Індивідуальність дає можливість проявитися людині як вільній, незалежній істоті (І. Кант). В *індивідуальності* людини розпочинається джерело його дій і вчинків. Індивід, у якого розвинута індивідуальність, повністю спирається і сподівається на свої сили, він володіє не тільки волею але і самостійністю. Людська індивідуальність розглядається як високий рівень розвитку людини в онтогенезі [2].

У Великому Енциклопедичному словнику індивідуальність трактується як неповторна своєрідність будь-якого явища, окремої істоти, людини; протилежність загального, типового, а в соціальній психології – колективного (групового) [8].

З точки зору філософії індивідуальність – це неповторний, самобутній спосіб буття конкретної особистості в якості суб'єкту самостійної діяльності, індивідуальна форма суспільного життя людини.

Особистість за своєю сутністю соціальна, але за способом свого існування вона індивідуальна. Індивідуальність виражає особистий світ індивіда, його особливий життєвий шлях.

Індивідуальність розкривається в самотності кожного індивіда, його здатності бути самим собою серед інших. Важливу роль в розвитку індивідуальності відіграють природні задатки, вродженні особливості. Індивідуальність – це єдність унікальності і універсальних якостей людини, що формуються в процесі взаємодії його якостей – загальних, типових (загальнолюдських природних і соціальних ознак), особливих (конкретно-історичних, формуючих) і одиничних (неповторних тілесних і духовно-психологічних характеристик).

Формування індивідуальності – з погляду філософії – найбільша цінність, через розвиток розмаїття індивідуальних здібностей і талантів, їх змагальності в історичному плані вона являє одну з необхідних умов соціального прогресу [5].

Проаналізувавши вищесказане можна зробити узагальнення, що індивідуальність, як сукупність особистісних якостей, що сформувалися під дією внутрішніх (фізично-анатомічних задатків, здібностей) і зовнішніх чинників (оточення, виховання), відіграє головну роль у формуванні творчої особистості.

Одним із головних питань професійної освіти є розвиток творчої індивідуальності майбутнього фахівця, що допоможе якісно модернізувати та вдосконалити та пришвидшити розвиток наукових основ творчості, а також розробка методик активізації творчого процесу, створення в організаціях, на підприємствах та у вищих навчальних закладах сприятливих умов для творчості у наш час є необхідністю.

Особливо це питання актуальне для творчих, і зокрема, художніх спеціальностей у вищих та професійно-технічних закладах.

Формування та становлення творчої манери учня багато в чому залежить від викладача, але цьому передують особистісний розвиток студента, його задатки, зовнішні та внутрішні умови розвитку. Саме тому сьогодні починають звертати все більше уваги на основні етапи розвитку особистості. У навчальній діяльності існує ряд технологій, які допомагають творчій особистості розкритися. До цих технологій належить навчання у співробітництві, індивідуальний та диференційований підхід, метод проектування, створення ситуацій, що стимулює пошукову діяльність, розвиває творчі можливості. Ситуація, яка спонукає до творчості, може скластися під час критичного аналізу проведеної роботи, під час розв'язання творчих завдань та навчальних проблем тощо.

Тобто, за відповідних умов кожна особистість, незалежно від вихідного рівня своїх творчих можливостей, піднімається на вищий рівень.

Однією з головних умов розвитку творчого мислення є створення атмосфери, яка сприяє появі нових ідей і думок [10, с. 47].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови / Словник української мови : в 11 томах [Електронний ресурс]. – К., 1970–1980. – Режим доступу до ресурсу : sum.in.ua/s/zbirka
2. Академічний тлумачний словник української мови (Індивідуальність) [Електронний ресурс] / Сінтон – К., 1970–1980 – Режим доступу до ресурсу : www.syntone.ru/library/psychology_dict/individualnost.php
3. Волкова Н. П. Педагогіка : [навчальний посібник] / Волкова Н. П. – К. : Академвидав, 2009. – 615 с.
4. Горlach М. І. Філософія (Проблема творчості в історії розвитку філософської думки) : підручник для вузів [електронний ресурс] / Горlach М. І. – Режим доступу до ресурсу : ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/772/88/
5. Міронов В. Філософія (Індивід, індивідуальність, особистість) : підручник для вузів [електронний ресурс] / Міронов В. – Режим доступу до ресурсу : www.e-reading-lib.org/.../Mironov_-_Filosofiya_Uchebnyk_dlya_v...
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : [навчальний посібник] / Г. М. Падалка. – К., 2010. – 274 с. – (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін).
7. Платон [Електронний ресурс]. – Х. : Фоліо, 2008. – 349 с. – Серія: Бібліотека світової літератури. – Режим доступу до ресурсу : http://platonanet.org.ua/load/knigi_po_filosofii/istorija_antichnaja/platon_dialogi/7-1-0-1498
8. Великий Енциклопедичний словник, 2000 [Електронний ресурс] / головний редактор Прохоров А. М. (73048 с.). – Режим доступу до ресурсу : dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/.../posibnyku.vntu.edu.ua/psihologiya/r272.htm
9. Сибірський педагогічний журнал : наукове періодичне видання [Електронний ресурс]. – Новосибірськ : НГПУ, 1923–1925, 2004. – Режим доступу до ресурсу : <http://libhspu.ru>
10. Шелестова Л. Як допомогти дитині стати творчою особистістю / Шелестова Л. – К. : Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. – 130 с.
11. Wikipedia (Творчість) [Електронний ресурс] / Вільна енциклопедія. – Режим доступу до ресурсу : uk.wikipedia.org/wiki/

ВИХОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ

УДК 37.018.26

Сергій Бадьора

ПРАКТИКА НАЛАГОДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ВЧИТЕЛЕМ ТА БАТЬКАМИ

У статті висвітлено проблему гуманізації стосунків між учителем та батьками його учнів. Акцентовано увагу на важливості побудови таких стосунків як для створення сприятливої атмосфери в школі та вдома, так і для розбудови суспільства в майбутньому. Доведено важливість налагодження співробітництва між вчителем та батьками. Розглянуті практичні поради (рекомендовані психологами та перевірені в процесі педагогічної діяльності автора та його колег). Показано особливості поведінки вчителя в ситуації, коли батьки демонструють зверхню, авторитарну, звинувачувальну позицію або ж навпаки, пасивну позицію. Розглянуті «покрокові» дії вчителя: спочатку емоційно не стати на бік батька чи матері, зберігши власну, до певного часу нейтральну позицію, а потім вести розмову на рівних. Зазначено важливість дотримання вчителем 3-х позицій: розуміння, визнання і прийняття у ході спілкування з батьками для налагодження позитивної, відкритої, щирої взаємодії в майбутньому.

Ключові слова: особистісно-орієнтоване виховання, гуманізація, співпраця, співробітництво.

Створення і розбудова української держави в умовах сьогодення потребує кардинальних змін усього суспільного життя. Кожен новий етап у розвитку країни як соціального організму передбачає переосмислення суспільних цінностей, перебудову життя та функціонування практично всіх суспільних інституцій, реформування та удосконалення діяльності не тільки всіх галузей народного господарства, економіки, політики тощо, а й системи передусім освіти, адже, найважливішими є внутрішні, духовні реформи, які відбуваються у свідомості кожної людини, котра усвідомлює необхідність цих перетворень та прагне змінитися сама, цим самим реорганізуючи світ навколо себе. Такі трансформації є складними і довготривалими, але дають стабільні й ефективні результати, які успадковуються майбутніми поколіннями. У системі сучасної шкільної освіти визначальними є налагодження позитивних стосунків між учителем та батьками учнів.

Проблема демократизації стосунків між суб'єктами навчальної

діяльності сьогодні особливо актуальна з огляду на те, що століття, яке закінчилося, і століття, яке розпочалося, характеризуються значним зростанням науково-технічного прогресу, інтенсифікацією виробництва, механізацією й особливо інформатизацією суспільних відносин між суб'єктами діяльності, спілкування, виробництва. Загалом, це позитивні процеси, проте, варто зазначити, що вони, опиняючись на першому плані, немовби автоматично «відводять» другорядну роль людині як соціальному індивіду. У педагогічному процесі, де б мали гуманізуватися та демократизуватися стосунки між суб'єктами навчальної діяльності, увага переважно акцентується на змісті інформації, її кількості, шляхах, методах, способах, формах навчання, однак часто нівелюється власне дитина.

Тому сьогодні надзвичайно важливим є розв'язання проблеми гуманізації стосунків не тільки між учителем і учнями, але й між учителем та батьками учнів, оскільки лише разом вони можуть сприяти формуванню вільної, активної, самостійної, відповідальної як за своє власне життя, так і за найближче оточення та суспільство в цілому.

Аналіз наукових джерел підтверджує, що проблема відносин між суб'єктами педагогічної взаємодії та особливості становлення дитини як суб'єкта виховання є міждисциплінарною і привертає увагу багатьох українських та зарубіжних учених як предмет вивчення. Головними напрямками їх дослідження є: а) теоретико-методологічні засади формування відносин (О. Бодальов, О. Киричук, С. Рубінштейн); б) загальнопедагогічні концепції нових технологій виховання (Ш. Амонашвілі, О. Савченко, О. Сухомлинська, П. Щербань – особистісно гуманна педагогіка, І. Бех – особистісно орієнтоване виховання, Є. Бондаревська, О. Вишневський – ціннісні засади особистісно орієнтованого виховання).

Проте особистий досвід автора статті, а також спостереження студентів під час педагогічної практики свідчать про актуальність розгляду питання про налагодження ефективної взаємодії вчителя з батьками.

Метою статті є розгляд актуального на сьогодні питання взаємодії вчителя з батьками учнів та подання практичних порад, що допомагають зробити таку взаємодію конструктивною.

Як правило, у сучасній школі спілкування вчителя з батьками зумовлене негативною поведінкою або ж неуспішністю учнів та господарчо-побутовими питаннями, як от ремонт чи благоустрій класного кабінету. Таке спілкування часто буває малоефективним, оскільки нагадує педагогіку «реагування», а батьки не відчують себе повноцінними, рівноправними членами педагогічного процесу.

Відомий педагог В. О. Сухомлинський створив цілісне вчення про зв'язок школи із сім'єю, їхню невичерпну та багатогранну працю. На його думку, школа повинна домогтися того, щоб батьки бачили у своїх дітях себе, розуміли сутність розвитку дитини, а для цього їх треба озброювати

знаннями важливих закономірностей педагогіки, вікової психології та фізіології [6, с. 43]. Саме тому педагог проводив бесіди з батьками не тоді, коли сталася неприємна подія, а набагато раніше, попереджуючи її. Він організовував психолого-педагогічні семінари для батьків, на яких розглядав актуальні питання розвитку дітей певного віку, а також питання, що випереджають розвиток дітей. На такі заняття приходили майже всі батьки.

Надзвичайно цікавим для розгляду питання взаємодії вчителя з батьками є досвід грузинського педагога-новатора Ш. Амонашвілі. Він рекомендує педагогу стати вчителем сім'ї, окультурюючи найближче, а тому найефективніше середовище дитини. На зустріч батьків він запрошує не записом у щоденнику, а за допомогою запрошень, які пишуть своїм батькам самі діти.

Аналіз спадщини відомих педагогів-гуманістів (Я. А. Коменського, В. Сухомлинського, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського, Ш. Амонашвілі та ін.) дозволяє зробити висновок про те, що всі вони рекомендували замінювати педагогіку «реагування» на педагогіку «випередження», «профілактики». Отже, варто зацентувати на порадах, розглянутих зі студентами упродовж актуального періоду їхньої педагогічної діяльності, тобто на педагогічній практиці.

Кожен учитель знає, як нелегко вести бесіду з батьками своїх учнів. Як правило, вони приходять з наперед обраною позицією, від якої не спішать відмовлятися. Найчастіше це оборонна позиція, проте при цьому батько чи мати може виправдовувати власне невтручання у виховання дитини: «Ми зайняті на роботі, у нас немає часу, щоб виховувати», «Ми випробували всі засоби, нічого не виходить». Часто в школу приходять батьки, котрі відразу ідуть у наступ: «Школа повинна виховувати, а не ми!», «Школа винна в тому, що наша дитина така невихована». Рідко, проте буває, що просять про допомогу: «Дитина нас не слухає, допоможіть нам!», «Ми розгублені, не знаємо, що робити». Лише незначний відсоток батьків налаштовані на співпрацю.

Як свідчить досвід, учитель може або починати виправдовуватися, або перейти в наступ («це ваше завдання – виховувати, а не школи») за умов, коли батьки демонструють зверхню, звинувачувальну позицію, або ж суто з людських міркувань, пожалівши маму, заспокоїти її («не хвилюйтеся, я щось придумаю»). Обидва варіанти є «програшними», адже вчитель залишається сам-на-сам з проблемами учня.

На першому етапі спілкування з батьками, які агресивно налаштовані, як радять психологи, бажано зберегти свою позицію, не піддаючись емоційному впливу співрозмовника. Для цього варто відразу не включатися емоційно в розмову, а психологічно відсторонитися від неї, зберігати спокій. Як доводить досвід, педагогу необхідно «протриматися»

приблизно 10–15 хвилин, протягом цього часу батько чи мати або буде висловлювати свої претензії до школи й особисто вам, або ж скаржитися на свою безпорадність у вихованні. У першому випадку слід мовчки вислухати і залишитися спокійним, впевненим у собі; при цьому варто не втрачати ввічливої доброзичливості й не звинувачувати батьків у відповідь. Достатньо спокійно кивати своєму співрозмовнику головою, вставляючи деякі фрази, як, наприклад, «не хвилюйтеся», «я вас слухаю», «я вас розумію». Відчувши вашу нейтральну позицію й емоційну відчуженість, батько чи мати поволі почнуть заспокоюватися. А це означає, що в них почне формуватися психологічна готовність до розсудливої, вдумливої розмови.

Коли ж мати демонструє пасивну позицію, говорячи, що виховує сина чи дочку сама, коштів не вистачає, працює на кількох роботах, а тим часом дитина виходить з-під контролю і мама вже нічого не може вдіяти, вчителю важливо досягти реальної, змістовної взаємодії з батьками, залучити їх до виховання власної дитини. За умов досягнення цього, зусилля школи та сім'ї поєднуються і вдається успішно здійснювати виховання дитини.

Після досягнення згоди необхідно організувати рівноправну взаємодію з батьками. Для цього педагог має переконати батьків у важливості їхнього активного залучення до виховання своєї дитини. Як цього досягти? Щоб уникнути конфліктів з батьками, педагогу необхідно зрозуміти і прийняти тривоги і побоювання батьків свого учня, більше того, намагатися знайти в них опору для побудови спільних виховних дій. Не варто відштовхувати від себе батьків, які прийшли до школи; крім емоційної стриманості, варто виявити доброзичливість, відкритість. Особисте позитивне ставлення до співрозмовника буде виявом доброї волі і першим кроком назустріч до співробітництва. Відомо, що виховання учня базується на сумісних зусиллях школи і сім'ї. Поєднання зусиль педагога й батьків можливе лише за умови взаємного визнання ними позиційної рівності один одного. Перший крок у цьому напрямі, на думку В. Сухомлинського, має зробити педагог.

Ефективний спосіб залучити батьків до виховання – наголосити на їхній значущості в цьому процесі. Учитель повинен докласти всіх зусиль, щоб пояснити батьку чи матері їх реальну допомогу у вихованні і розвитку дитини.

Готових рецептів, дієвих для успішного врегулювання всіх проблем і перешкод, що виникають в діалозі вчитель-батьки, немає. Проте, пропонуємо конкретні поради, що довели свою ефективність під час проходження студентами НПУ імені М. П. Драгоманова педагогічної практики. Виконання основних правил і порад, сформульованих ними, допоможе як учителям, так і батькам під час організації ефективної

комунікативної взаємодії.

1. Не намагайтеся будь-якою ціною відстояти власну позицію.

Якщо в процесі спілкування кожен співрозмовник прагне тільки того, щоб відстояти власну думку, то результати такого спілкування не передбачувані: можливо, учителю і вдасться організувати сумісну діяльність з батьками, а можливо, і ні. Успіх бесіди залежить не від того, чи вдалося йому довести свою думку, а від того, чи зумів він залучити батьків до участі у вихованні дитини, а також чи показав приклад високої культури спілкування, чи покращилися після бесіди його стосунки з батьками. Отже, основна мета бесіди вчителя з батьками полягає не в тому, щоб укріпити своє домінантне положення і показати, яка погана дитина, а в тому, щоб організувати спільну виховну діяльність, поєднавши зусилля школи і сім'ї.

2. Обговорюйте проблему, а не особисті якості учня.

Ця вимога забороняє учасникам бесіди «переходити на особистості». Позитивних результатів бесіди вчителя з батьками не буде, якщо її учасники почнуть обговорювати риси характеру дитини, а закінчать «дискусією» щодо особистісних особливостей один одного. Розмова буде сконцентрована на взаємних докорах, звинуваченнях, підозрах, і співрозмовники розійдуться ворогами. У результаті вчитель остаточно залишиться без підтримки батьків і найчастіше в таких випадках він стане застосовувати адміністративні важелі впливу.

На жаль, немало ще вчителів охоче користуються «силовою дією» – викликають учня до директора або на педагогічну раду, скаржаться у міліцію, вимагають провести психіатричну експертизу тощо. При цьому вони, на жаль, забувають, що залучення адміністративних засобів до «способів виховання» є повним визнанням своєї професійної некомпетентності.

Щоб уникнути такого результату, варто спрямувати бесіду на обговорення проблеми виховання, сформулювати перед батьками ваш психолого-педагогічний діагноз: внаслідок яких об'єктивних і суб'єктивних причин учень погано вчиться або порушує дисципліну і які виховні заходи потрібно організувати, щоб покращити становище. Доцільно показати корисність участі батьків у спільних виховних заходах, Виразити впевненість у тому, що при сумісних зусиллях сім'ї та школи актуальна виховна проблема буде успішно вирішена.

3. Враховуйте особисті інтереси батьків.

Дуже часто в ході бесіди з батьками вчитель вимагає, щоб вони різко посилили свій вплив на дитину. Наприклад, радить, щоб мати або пішла з роботи, або ж перейшла працювати на половину робочого дня і повністю присвятила себе вихованню дитини. Або ж висловлюється умова, щоб батько покинув усі свої захоплення і зайнявся тільки дитиною. Проте навряд чи можна серйозно розраховувати на те, що батьки, котрі довгий

час займалися тільки своїми справами, після бесіди з учителем миттєво змінять стиль свого життя. Часто вони щиро хочуть цього, але не знають, як конкретно потрібно починати правильне виховання дитини, вважаючи, що час втрачено й у них нічого не вийде.

Більш мудрою і ефективною дією з боку вчителя є визнання права батьків на цікаве і змістовне життя. Запропонуйте їм не відмовлятися від своїх захоплень, а залучити до них дитину (йде мова тільки про змістовні і культурні захоплення батьків). Порадьте також батькам разом із дітьми займатися домашніми й хатніми справами: ремонтувати машину, будувати дачу, робити ремонт у квартирі, доглядати за хворою бабусею тощо.

4. «Не вірте генетиці».

Не варто розуміти цю пораду безпосередньо. На жаль, учителі часто висловлюють таку думку: «Невже цей учень буде гарно вчитися і добре поводити себе в школі, адже у нього батьки... (п'яниці, сидять в тюрмі тощо)».

Безперечно, вплив спадкових особливостей і сімейних умов на формування характеру і здібностей дитини значний. Проте потрібно пам'ятати, що цей вплив не безмежний. Кожен учитель, спираючись на свій досвід, зможе розповісти чимало випадків, коли з «поганої» сім'ї виходила «гарна» дитина і навпаки.

Чому? Справа в тому, що ставлення до дитини людей, які мають для неї значення, їхня оцінка її характеру і здібностей мають навіюючий характер. Якщо до дитини з першого класу в школі ставляться як до дитини «з поганої сім'ї», то вона справді починає погано вчитися й порушувати дисципліну. І навпаки, вдається вирівняти успішність і поведінку такої дитини за допомогою позитивного, довірливого ставлення до неї з боку вчителя.

Отже, будь-яка бесіда з батьками учня відбудеться успішно, якщо, по-перше, вдасться уникнути протистояння і конфронтації. По-друге, якщо вдасться утриматися самому педагогові і втримати батьків від взаємних дорікань і звинувачень. По-третє, якщо успішно буде сформульовано проблему виховання і батьки зрозуміють та приймуть таке формулювання. І, по-четверте, якщо вдасться обговорити всі сумісні дії для розв'язання виховної проблеми. Тільки після цього вчитель зможе відчути професійне задоволення від розмови з батьками, бо вдалося об'єднатися з ними проти спільного «ворога» – виховної проблеми, і розробити план конкретних сумісних дій для її розв'язання.

Отже, ми розглянули актуальне на сьогодні питання взаємодії вчителя з батьками учнів та подали практичні поради, що допомагають зробити таку взаємодію конструктивною.

Експериментальне дослідження впровадження поданого підходу до налагодження конструктивної взаємодії вчителя з батьками стане метою нашої наступної розвідки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш. А. Как любить детей (опыт самоанализа) / Ш. А. Амонашвили. – Донецк, 2010. – 128 с.
2. Андрущенко В. П. Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В. П. Андрущенко. – К., 2011. – 1099 с.
3. Богуславский М. В. Формирование учения гуманно-личностной педагогики Ш. А. Амонашвили / М. В. Богуславский // Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 110–123.
4. Вовк Л. П. Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки / Л. П. Вовк. – К., 2012. – 331 с.
5. Подласый И. П. Педагогика : в 3-х кн., Кн. 3: Теория и технологии воспитания : учеб для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И. П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2007. – 463 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / ред. колегія: О. Г. Дзевєрін (голова), М. В. Черпінський та ін. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська шк., 1976. – Т. 2. – 670 с.

Denic Suncica

THE ART OF LITERATURE AS AN IMPORTANT FACTOR IN TEACHING AND EDUCATION

У статті обговорюються можливості належного використання літературних текстів у навчальних та позанавчальних заходах. Основна мета роботи полягає у визнанні ролі літературного змісту в процесі розвитку ціннісних якостей у молодого покоління. Тенденція полягає в пробудженні їх ставлення до світу і навколишнього середовища, а також до самого себе. В цьому відношенні, «використання» літературного тексту має важливе значення для розробки цілої низки важливих компетенцій, в тому числі індивідуального критичного мислення та естетичного досвіду, істинної освіти дітей, молоді та учнів.

Ключові слова: літературні тексти, вчення, цінності, критичне мислення, естетичний досвід, просвітництво.

The following anecdote could illustrate this work:

A mother took her nine-year-old son, a potential «genius» to Albert Einstein to give her advice on the way in which her son could improve his knowledge of mathematics. «Tell him stories», recommended Einstein.

It is a challenge to talk about the state and tendencies in curricular and extracurricular activities when it comes to literature, be it a story or story-telling, a poem or poetry, drama or play. Among numerous teaching, scientific and expert presentations, as well as certain disciplines which, although significant in the education of a child and orientation of teachers and faculty curricula and syllabi, have been less applied, shifting the responsibility to this side or even regressing would be destructive if there were not the adequacy of the core of a teacher and the studying process.

What is the scope of the work on this subject?

Namely, there is a trend to recognize literature and literary texts as a valuable main point in the system of teaching and education.

In this work both education and teaching are treated as ontological creations. These creations do not only direct towards knowledge and learning, but they also call for practical virtues, courage and love, freedom of an individual who is in the center of everything.

Which place do literary texts occupy in curricular and extracurricular activities?

They are more adequate when serving some of the above mentioned disciplines in teaching at Teacher Training faculties.

It is generally known that one of the most valuable and most fruitful

characteristics of a literary work is to awaken imagination, explain human relations, develop personal traits, enrich the vocabulary, make readers adopt new terms and ideas, regardless of a literary genre (an aphorism, a fable or a novel).

Teaching practice has shown that through an interest in literature from the earliest childhood not only is the aim of a child's need for listening to interesting content fulfilled, but the aim of using those contents to teach values is also fulfilled. And the idea, from a **purely** artistic and **rigidly** didactic point of view, that art, in this case literature, is void of function, seems paradoxical and creates contradiction. In the earliest childhood, children do not have a developed notion of the real world. For them fairy tales are meetings with the unsurprising sphere of extraordinariness, imagination and flickering images of life.

The fairy tale is not the only literary work for children, although it is often treated in that way.

Studies have been confirming that, in this era of the Internet, children rarely read fairy tales and they are more attracted to fantasy literature. Due to a huge number of computer games and the obsession with the Internet, persistence among children and young people is necessary for acquiring literary values. Success can be achieved by persistent work and cooperation with teachers, and by suitable or desired study programs.

It is necessary to highlight the importance of those literary works which, apart from the idealized world, direct to «the bare reality».

As the process of education is becoming more complex, the literary works of school readings also follow the same trend. This leads to the complexity of emotional learning, too. «Literature is probably the first **home** of emotional intelligence», writes Peter Salovey in the book «Emotional Development and Emotional Intelligence».

What does emotional development and intelligence consist of, which could be based on the application of the role of the literary text in the general human development, children and the young specifically? Some of the ideas will be confirmed by the ideas of Daniel Goleman, a psychologist, who places emotional intelligence above the rational one, believing these are the preconditions for the success and happiness of a human being in contemporary society. He says: «Emotional intelligence consists of recognizing, defining and understanding one's own emotions, recognizing and understanding other people's emotions, the development of the sensitivity for people's needs, the ability to subject one's own emotions to the achievement of a desired goal» [1].

It is real welfare to have compassion for people, emotional self-control, establishing good relations in the social environment for living in a school community and any other type of community, the presence of which brings obvious fulfillment. These methods, to which Goleman referred in this study, offer important solutions for the problem of educating children and the young, for the school life, and for the life in business or marital relationship.

Literary and artistic texts may represent both the real and a possible

world, which is also a significant model of the initiation of many tasks and the purpose within the emotional intelligence issue, thus including the emotional development of children and youth.

In addition, the ethical principles, i.e. the differentiation between the good and the evil and the inclination towards the good are most easily adopted by children through the reading of literary texts, stories first of all, because children easily identify themselves with a given situation, a character, a moral... A writer addresses a child from the position of an older person and gives an educational message. Maxim Gorky said that «everything that is great in literature, that will remain to be present through the future centuries, does not remain only because of its fine service to art, but also because of its fine service to life, too».

Studies show that the models of learning characterized by individualism and competition are dominant in daily schoolactivities. It is not in the nature of literature to influence either the individualism or the competition (especially the latter one)! Above everything else, it creates and influences emotional, social and working competencies. A well-known Serbian critic and aesthetician Bogdan Popovic says that in «everyday life, which is full of selfishness and ruthless competition, a human being is not always capable of cherishing the heart, delicate feelings and sympathetic emotions. Life is harsh; in that struggle, the tougher and stronger dominate at least over a period of time. The characteristics developed in such an atmosphere are not always those of sensitivity and sympathy. However, those are characteristics that should prevail in the end (...); and establish a society in which people will not slaughter one another like wolves any more (...)».

Imposition and persistence, in order to introduce a literary text to a child, are related to those who should conduct that process – teachers and other factors important for the education and orientation of teachers.

«The mission of literature is not only to say some things, but to create an atmosphere in which a reader reads between the lines. (...) It begins where propaganda does not have access. (...) Literature is the last resort for honorable people and reliable witnesses», says Slobodan Vladusic, a writer and literary critic, in an interview for the B 92 television channel [1].

The main point of the existence of literature is in founding one's own way, and not just following another's. Thus, by means of a literary work, an individual is developed, and that is the first and foremost mission of those who educate teachers.

In the current existence of overwhelming general deception (creating inverse models, quasi-poetics, quasi-didactics, quasi-science), literature offers and asks critical awareness from its readers.

«Poetry cannot solve problems, but it can enlighten», states Mirko Magarasevic, a writer, in the book «Turkish letters». A literary work can offer moral strength and tranquility, but also redirection. It changes a human being inwardly, makes us face ourselves, and the outer world. A tendency towards

«modeling» in curricular and extracurricular activities represents a distinctive search for regeneration as a sacred task. This is not just the belief of literary critics and protagonists, and authors of significant books. The legendary philosopher of teaching Arthur Libert and famous Maria Montessori also considered the notable role of literature as an important directive.

There should not exist any doubt that literary texts and works offer engaging ideas and have a visionary quality! Its «revelation» phenomenon is precious for each civilization. Creative poets as well as creative teachers, and then creative children are the best aeriels of every nation.

All this directs to the enlightenment as a result of a good application of a literary work in the teaching process, and the life of every person. The enlightenment is viewed as a possibility of getting rid of one's own ego and as a discovery of true happiness. Teaching staff should be more engaged in these discoveries and this kind of education, rather than be concentrated solely on teaching classes.

This is especially visible in children's literature.

In the early childhood, the literary text is one of the models of communication with children and young people. A work designed for them has a common and familiar starting point- the sphere of childhood as a real measure for understanding the world. The writer speaks on behalf of the child, from the aspect of possible. The miraculous in children's literature is often transformed into humor, and learning becomes a game and pleasure. The beauty of children's literature is not only in the moral, but also in the invitation to «discover the undiscovered». It is important that those poetic works for children and the young give questions and answers, amazement and joy. They are the product of esthetic experience of readers and listeners.

Regardless of its form and structure, a literary work changes, depending on the recipient. Be it a printed material or a well-illustrated picture book, it becomes a toy in a child's «hands». In a diversity of aspects, a book serves a child as a material for spiritual playing, «confabulating», creating the world of imagination and adventure... «There is a huge role of a child's identification with a hero, who matches their traits and wishes; during and after reading, through the identification, a child experiences strength, importance, and the victory of justice and personal wishes» [2]. In this sense, poetry has a significant role and place, particularly if we have in mind symbolic games in children's poetry and symbolic games as specific activities for preschool children. When it comes to children's poetry, as a distinguished lyrical kind (the same goes for contemporary Serbian poetry and the beginnings of lyrical articulation), there is an appearance of combining linguistic forms. A child comes in touch with poetry very early, before any other kinds of literature, a fairy tale or a fable, for instance. Since its basic appearance and primary uses, the role and/or task of poetry has been to provide a beneficial influence on a child, quietly preparing them for a dream and the world of imagination. Certain connected sonants were rhythmically transformed into something that looked like an organized poem,

and its rhythmic unification contributed to understanding it as an artistic work, and therefore a kind of literature. First lullabies were creating the first literature. There is an assumption that it was the connected group of sounds RO, RO, RO...

Rhyming of sound groups pleases children, because «life starts with a verse». At the beginning of our lives, we are all poets, and only later do we learn to talk and create prose works.

Due to those phonetic games, which appear in the form of rhythmical and melodious repetitions of sounds, a child compares a word with an object. This conceptualization and personification creates a possibility of appearing of other images, formed by a children's construction. Agreeable symbolism and conception of a poem enable children «to discover and learn what they do not know to know» (D. Radovic).

Relying on the intuition, a child makes a real measure when it comes to understanding, accepting and forming their own image of a literary work. This is the phenomenon- fundament of special importance for the creative personality of a child and a human being in general.

The hope for a more gentle world, more tolerant to various differences, living more in accordance with the eternity, and less for temporary needs and interests (maybe this is an unpopular statement in current presence of enormous hedonism and apathy) can be powerfully and impressively transmitted with only a couple of verses of Branko Copic's poem (practically an archaic work) about a boy lost in the world. It's more about the matter of the moral than about numerous analytical dogmas and a complicated rule. Here is how the poet finds a lost and good boy, even the best boy in the world and gives the vision of an ideal, but possible community or society:

My house full of diverse people,
the yard filled with joyful hubbub,
when finally comes my Paja.

I stand before him in amazement:
«Kiddo, where on earth have you been?!»
«Been picking pears at Mr. Mica's»

«What are we going to do know, my dearest,
Do you see these friends of yours.
Tell me now: who is the best among them?»
And Paja reads one letter after another
And says calmly «we are all equal
Which is why we don't envy a soul».

I nodded, what could I do,
When young people unite around the world,
they best build a a happy life.

(The Best Boy)

What the modern model of education significantly lacks, especially in the early period of school «development» (age is intentionally omitted and replaced) is an image of that possible world, which can be transferred through art, picture, word, hint...

This small search represents also my rebellion. It is not a rebellion without cause, but the one which has its aim – creating a possibility of resisting «the charm» of bright advertisements and the never-ending party as the never-ending delusion, in order not to create those «who are capable of performing misdeeds in a nice way».

In that way, as Chesterton says in the essay *The Boy* «each murderer who can murder in a funny way would be permitted to do so».

A good literary work and its appropriate «application» enable reaching an important level of enlightenment. Education as enlightenment, for which the problem of ignorance is not as grave as the problem of conformity, indecisiveness, lack of motivation, lifelessness...

Let's tell stories to children and sing songs, let's give them puzzles and rebuses, as well as equations with unknowns to solve them, in order to enable children to search not only the real and visible, but also the possible!

BIBLIOGRAPHY

1. Vladusic Slobodan. Pornography is an Allegory of Our Time / Slobodan Vladusic: site. – Access mode : http://www.b92.rs/kultura/intervjui.php?nav_category=1082&nav_id=784117. – Title screen. – Date of appeal : 19.10.2012.
2. Copic Branko. Poems, Pioneer Poems / Branko Copic. – Prosveta – Belgrade, Svjetlost – Sarajevo, Veselin Maslesa – Sarajevo, Belgrade, 1964. – S. 55–69.
3. Goleman Daniel. Emotional Intelligence / Daniel Goleman. – Belgrade : Geopoetika, 2012. – 165 s.
4. Dotlic Ljubica. Literature in Preschool / Ljubica Dotlic, Emil Kamenov. – Novi Sad : Zmajevе decije igre, 1996. – 215 s.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 371.67:81'243(091)«1946/1960»

Вікторія Булгакова

**ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ
ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ
УЧНІВ 5–7-Х КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (1946–1960 РОКИ)**

У статті схарактеризовано історіографію дослідження змісту підручників з іноземних мов для учнів 5–7 класів загальноосвітніх навчальних закладів у 1946–1960 роки. Виявлено, що дослідження характеризуються однотипністю. Обґрунтовано спроби авторів з удосконалення підручників з іноземних мов.

Ключові слова: навчальна програма, підручник, іноземна мова, видання, структура, зміст.

Важливою методологічною умовою повноти будь-якого наукового дослідження є вивчення сукупності праць, за допомогою яких висвітлюється історія дослідження проблеми. При цьому можна керуватися розумінням історіографічного аспекту досліджуваної проблеми як у широкому, так і у вузькому сенсі. Широке розуміння спонукає до аналізу великого масиву літератури. У вузькому сенсі виділяються історіографічні праці, присвячені безпосередньо предметові наукового дослідження.

Сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її до європейського та світового простору зумовлюють розглядати іноземну мову як важливий засіб міжкультурного спілкування. Україна орієнтується на перехід до демократичного процесу навчання. Одними з перших під час реформування освіти зазнають змін навчальні програми й підручники.

Наукова література багата на праці, які безпосередньо стосуються предмета нашого дослідження. Вони не лише становлять вагоме історико-педагогічне підґрунтя для розкриття особливостей навчально-виховного змісту підручників з іноземної мови для учнів 5–7-х класів загальноосвітніх навчальних закладів кінця 1940 – початку 1960-х рр., а й дають змогу, по-перше, виявити ті аспекти, які вже набули всебічного опрацювання та потребують урахування в процесі сьгоднішніх дослідницьких пошуків, а, по-друге, ті, які розглядалися лише побіжно, у контексті вивчення іншої проблематики, але можуть стати в нагоді для більш повного розкриття обраної нами теми.

Мета статті – схарактеризувати історіографію дослідження змісту

підручників з іноземних мов для учнів 5–7 класів загальноосвітніх навчальних закладів у 1946–1960 роки.

У другій половині 1940-х рр. у галузі навчання іноземних мов основна увага фокусувалася навколо методичних проблем. Важливу джерельну базу щодо висвітлення різних питань, пов'язаних з вивченням іноземних мов у школі, зокрема, щодо призначених для цього підручників, становив журнал «Иностранные языки в школе», у редакційній статті якого (№ 1 за 1948 р.) повідомлялося про відновлення роботи цього науково-методичного видання (видавався з 1934 до 1941 р.), формулювалися його основні завдання: стати справжньою зброєю у боротьбі за передові ідеї у галузі методики навчання іноземним мовам; висвітлювати з правильних, принципових партійних позицій усі питання теорії і практики навчання мов; популяризувати передовий досвід школи, давати теоретичне обґрунтування, знайомлячи читачів із досягненнями і методами роботи кращих учителів іноземних мов [6].

Аналізу нової програми з іноземних мов присвячено публікацію І. Рахманова [17]. Наголошуючи на таких ознаках нової програми, як визначення обсягу і характеру знань, умінь і навичок з цього навчального предмета, а також послідовності розташування навчального матеріалу в підручниках, науковець бачить її важливість у тому, що вона значною мірою зумовлювала «успішність проведення занять..., правильний відбір і правильну побудову підручників і навчальних посібників» [17, с. 3].

На важливості підручника як основної навчальної книги, що забезпечує виконання програми з іноземної мови наголошували О. Косова та Л. Ронська [10]. Основну увагу вони фокусують на порівнянні старих і нових підручників, визначенні характерних для них недоліків і переваг.

На недоліках, характерних для підручників з англійської мови (5–6 класи), наголошувалося у звітній доповіді І. Нелідової в Москві. Особлива увага приділена підручнику Ю. Годлинник та Д. Кузнець, який за словами доповідачки, не дає школярам «систематизованого знання правил читання і письма». Як наслідок, «школярі 4–6 класів не мають можливості оволодіти технікою читання; вони можуть читати лише тексти, які вміщені в самому підручнику. Якщо дати їм прочитати щось інше, вони виявляються повністю безпорадними» [16, с. 100].

Аналізу підручника з німецької мови для 5-го класу (автори М. Петренко, М. Ястржембська, 1947 р.) присвячено статтю за підписом Л. Б., яка була надрукована у № 5 журналу «Иностранные языки в школе» за 1949 р. [13, с. 121]. Недолік структури підручника, на який вказується у статті, стосувався переобтяження лексики маловживаними словами, які навіть не входили до 4000-го словника-мінімуму, затвердженого для середньої школи.

У статті І. Кисиної та С. Калиніної розкрито методику роботи над окремими словами на уроках французької мови [9, с. 97].

У статті І. Карпова сформульовано загальні теоретичні вимоги до підручника іноземної мови для середньої школи [8, с. 62]. Ці вимоги розглядаються як єдина система, в якій кожна з них має певне значення.

Серед інших вимог, що висувалися до текстів підручника з іноземної мови, слід назвати таку, як відбір текстів з огляду на їхній зміст. Вважалося, що тексти підручника покликані «забезпечувати учням можливість оволодівати за їх допомогою та на їхній основі у найбільш раціональній системі фонетикою мови, що вивчається, лексикою і граматику» [8, с. 71]. І саме підручник має забезпечити засвоєння учнями фонетики, лексики і граматики іноземної мови.

На думку А. Монігетті, доцільним було б створення для кожного року навчання іноземної мови підручників двох типів: для учнів і для вчителів з детальним методичним коментарем [14, с. 48].

Важливе значення у побудові підручника надається розподілу навчального матеріалу. Висувається вимога обов'язкового повторення матеріалу, який вивчався в минулому році, як у змісті текстів, так і у вправах [14, с. 49].

Про структуру і зміст підручників з іноземної мови, що діяли протягом 1946–1949 рр., дають уявлення рецензії та матеріали для обговорення, вміщені на сторінках журналу «Иностранные языки в школе».

Так, у № 1 за 1949 р. представлена інформація Т. Басової «О содержании учебников по английскому языку для средней школы» [1].

У № 2 за 1949 р. надруковано рецензію на підручник з німецької мови для 6-го класу (автори М. Петренко, М. Ястржембська), у якій, загалом з позитивного погляду, окреслюється його структура [2].

Поряд із рецензіями на підручники з іноземної мови на сторінках журналу «Иностранные языки в школе» подавалося орієнтовне планування роботи за ними. Так, у № 5 за 1950 р. автори рубрики «Запитання і відповіді» І. Нелідова та Р. Адлер подають детальні розробки уроків та орієнтований план розподілу матеріалу з урахуванням параграфів підручника [15].

Особливо інтенсивно питання підручників з іноземної мови обговорюються в періодичних і спеціальних виданнях, що виходили в 1950–1960-х роках.

Вагому допомогу в реалізації навчально-виховного змісту підручників з іноземних мов надавали спеціально розроблені методичні вказівки. Наприклад, методичні вказівки до підручника німецької мови для 5-го класу [5] складено таким чином, щоб «полегшити вчителю, особливо молодому, роботу за новим підручником і допомогти йому досягти добрих наслідків у виконанні програми 5-го класу з німецької мови» [5, с. 4].

«Методичні вказівки до підручника німецької мови для VII класу» [4] мали на меті ознайомити вчителів з побудовою та матеріалами підручника, показати основні принципи роботи над

матеріалом, дати розробки уроків за параграфами.

Завдання методичних вказівок (автори О. Кудрявцева, Р. Златогорська, Л. Стродт) полягало в наданні вчителю допомоги у підготовці та проведенні уроків за підручником німецької мови у 6-му класі [12].

Розкриваючи досягнення у викладанні іноземних мов на початку 1960-х рр., Г. Трубій зупиняється на тому, що діючі підручники «мало придатні для розвитку навичок усного мовлення». Підручники переобтяжені граматичним матеріалом, текстами для читання, вправами на переклад [18, с. 46].

Основні напрями переробки нового підручника англійської мови для 5-го класу відповідно до вимог програми, зокрема в плані посилення уваги до навчання учнів усного мовлення від самого початку вивчення іноземної мови, окреслено в публікації З. Цветкової та Ц. Шпигель [19].

Подаючи характеристику нового підручника для 5-го класу з німецької мови, Д. Іванов зупиняється на таких змінах, як: зменшення кількості параграфів до 38; скорочення лексико-граматичного матеріалу, посилення практичної спрямованості підручника [7].

Найбільш інтенсивно загальна теорія підручника розвивалася у період 1970–1980-х рр.

Певний внесок у розробку питань, пов'язаних з особливостями вивчення іноземної мови, впливом політичних і соціокультурних процесів на зміст шкільного навчання і виховання зробили сучасні дослідники.

Періодизація етапів іншомовної освіти учнів загальноосвітніх шкіл України другої половини ХХ ст. запропонувала Л. Кравчук [11]. Особливий інтерес для нашого дослідження становить перший з виокремлених Л. Кравчук періодів – 1949–1959 рр. – навчання іноземної мови в умовах семирічної школи (прийняття Закону про семирічну освіту). Отже, нижня межа цього етапу зумовлена створенням єдиного типу школи: трудової, загальноосвітньої, політехнічної школи-семирічки. Спостерігається глобальна політизація школи, відсутність демократичного підходу уряду до сфери іншомовної освіти, недостатня кількість фахівців для забезпечення потреб учнів в іншомовній освіті.

Верхня межа заявленого періоду, за словами дослідниці, збігається з вагомими змінами в підходах до змісту освіти та прийняттям Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР», який у кінцевому рахунку передбачав зміну «школи навчання» на «трудова школу».

З позицій сучасності до визначення факторів, які зумовлюють специфіку підручника з іноземної мови звертаються Н. Гальскова та З. Никитенко. Усі фактори вони поділяють на три групи (соціокультурні фактори, соціально-педагогічні фактори, методичні фактори), уточнюючи змістове наповнення кожної з них [3].

Отже, проведений нами історіографічний аналіз наукових джерел

щодо змісту підручників з іноземних мов для учнів 5–7 класів загальноосвітніх навчальних закладів у 1946–1960 роки дозволяє стверджувати, що, з одного боку, ці дослідження характеризуються певною однотипністю, а з іншого – спостерігаються намагання відійти від усталених питань, внести в теорію підручника нові ідеї, спрямовані не лише на його вдосконалення, а й на підвищення ефективності самого процесу навчання іноземної мови.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є характеристика базових понять дослідженої теми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басова Т. И. О содержании учебников по английскому языку для средней школы / Т. И. Басова // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 1. – С. 123–125.
2. Бинович Л. Э. Неудачный учебник / Л. Э. Бинович // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 2. – С. 125–128.
3. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе : учебное пособие / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – М. : Айрис Пресс, 2004. – 240 с. – (Методика).
4. Гоголева В. А. Методичні вказівки до підручника німецької мови для VII класу : посібник для вчителів / В. А. Гоголева, Д. А. Шефер. – К. : Рад. шк., 1959. – 129 с.
5. Григор'єва В. М. Методичні вказівки до підручника німецької мови для 5-го класу / В. М. Григор'єва, Д. В. Иванов. – К. : Рад. шк., 1956. – 115 с.
6. За коренное улучшение постановки преподавания иностранных языков в школе // Иностранные языки в школе. – 1948. – № 1. – С. 3–5.
7. Иванов Д. В. Как работать по учебнику немецкого языка для V класса / Д. В. Иванов // Иностранные языки в школе. – 1960. – № 4. – С. 17–23.
8. Карпов И. В. К вопросу о построении учебника по иностранному языку для средней школы / И. В. Карпов // Иностранные языки в школе. – 1948. – № 6. – С. 60–75.
9. Кисина И. С. В. Из опыта работы над лексикой в 5–7 классах средней школы / И. С. Кисина, С. В. Калинина // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 4. – С. 91–98.
10. Косова О. Как работать с учебниками по иностранным языкам / О. Косова, Л. Ронская // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 6. – С. 89–95.
11. Кравчук Л. Періодизація етапів іншомовної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл України другої половини ХХ ст. (1950–2006) [Електронний ресурс] / Лілія Кравчук // Історико-педагогічний альманах. – 2008. – Вип. 2. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2008/2008_2_3.pdf.

12. Кудрявцева О. Є. Методичні вказівки до підручника німецької мови для 6-го класу : посібник для вчителів / О. Є. Кудрявцева, Р. Л. Златогорська, Л. М. Стродт. – К. : Рад. шк., 1958. – 126 с.
13. Л. Б. Недостатки учебника немецкого языка для V класса / Л. Б. // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 5. – С. 120–123.
14. Монигетти А. Н. К вопросу о теории построения учебников по иностранным языкам для средней школы / Ан. Монигетти // Иностранные языки в школе. – 1948. – № 4. – С. 47–57.
15. Нелидова И. А. Вопросы и ответы / И. А. Нелидова, Р. М. Адлер // Иностранные языки в школе. – 1950. – № 5. – С. 105–115.
16. Нелидова И. А. Некоторые итоги преподавания английского языка в школах г. Москвы / И. А. Нелидова // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 6. – С. 96–104.
17. Рахманов И. В. Новая программа по иностранным языкам / И. В. Рахманов // Иностранные языки в школе. – 1948. – № 2. – С. 3–7.
18. Трубий Г. Г. Актуальні питання викладання іноземних мов / Г. Г. Трубий // Радянська школа. – 1960. – № 3. – С. 45–48.
19. Цветкова З. М. Методичні вказівки до підручника з англійської мови для V-го класу : посібник для вчителів / Зоя Михайлівна Цветкова, Цецілія Григорівна Шпігель. – К. : Рад. шк., 1957. – 111 с.

Віра Калабська

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОЛЕКТИВНОГО
МУЗИКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА В УДПУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ**

У статті досліджуються історичний та виховний аспекти інструментального колективного музикування студентів денної форми навчання зі спеціальності «Музичне мистецтво» в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Автор висвітлює історію створення, творче становлення, склад, репертуар інструментальних колективів УДПУ імені Павла Тичини: «Музичні візерунки», «Акварелі», «Класик +» та дуету викладачів кафедри інструментального виконавства В. Калабської та Т. Радзівіл.

Ключові слова: *інструментальне колективне музикування, інструментальний ансамбль, народний аматорський ансамбль «Музичні візерунки», народний аматорський ансамбль «Акварелі», тріо «Класик +», інструментальний дует.*

Законом України «Про вищу освіту» (2014) було сформульовано принципи державної політики у сфері вищої освіти, одним з яких є підготовка конкурентнопоможного людського капіталу [2]. Тому підготовка майбутнього вчителя на сучасному етапі потребує особливої уваги та якості усіх ланок навчального та виховного процесів ВУЗу. Одним із важливих компонентів підготовки саме майбутнього учителя музичного мистецтва є інструментальне колективне музикування.

Аналіз публікацій виявив диференціацію проблеми інструментального музикування за віковими категоріями. У наукових дослідженнях висвітлюються організація та управління музикуванням: дошкільного (А. Буреніна, Т. Тютюникова [1]), шкільного (В. Сотова [7], В. Лебедев [4]), вузівського (В. Калабська [3], Ю. Пономарьов [6], В. Федоришин [9]).

Мета нашої статті – розкрити історичний та виховний аспекти інструментальної колективної форми музикування студентів УДПУ імені Павла Тичини.

Інструментальна колективна форма музикування у стінах навчального закладу «Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини» існує не один десяток років, має багаторічну історію та плідний досвід.

Під «інструментальним колективним музикуванням» ми розуміємо інструментальний ансамбль. Уточнімо поняття «ансамбль» яке ми будемо використовувати у нашому дослідженні.

За Музичним енциклопедичним словником (головний редактор Г. Келдиш) дефініція «ансамбль» (від французького *ensemble* – разом) має декілька значень: група виконавців, які виступають разом (в залежності від кількості виконавців виокремлюють: дует, тріо (або терцет), квартет, квінтет та інше); узгодженість та злагодженість спільного виконання; музичний твір для ансамблю виконавців: дует, тріо, квартет та інше; закінчений номер опери, ораторії, кантати, що виконує група співаків у супроводі оркестру або без супроводу [5]. Наша розвідка буде спиратися на перше та друге значення цієї дефініції.

Інструментальне колективне музикування студентів денної форми навчання зі спеціальності «Музичне мистецтво» в УДПУ імені Павла Тичини здійснюється у навчальному процесі, а саме: на заняттях «Оркестровий клас», «Ансамбль» та репетиціях і концертних виступах народних аматорських колективів «Музичні візерунки», «Акварелі».

Кожен творчий колектив – виключний, неповторний та незамінний. У цих колективах студенти вдосконалюють свою творчу майстерність, здобувають навички публічних виступів, знайомляться з особливостями роботи в творчому колективі та гідно представляють університет на Всеукраїнському та Міжнародному рівнях [8].

Огляд *історичного аспекту* інструментального колективного музикування студентів нині мистецько-педагогічного факультету не можливо не розпочати з народного аматорського вокально-інструментального ансамблю «Музичні візерунки». Адже це перший колектив університету, який започаткував інструментальне музикування та сформував гарні виконавські традиції, які сьогодні продовжують інші колективи.

Створив ансамбль «Музичні візерунки» у 1989 р. кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений працівник освіти України, завідувач кафедри музикознавства та вокально-хорових дисциплін Дмитро Балдинюк. Під його керівництвом за короткий час ансамбль досяг високого рівня художньої майстерності: став лауреатом Всеукраїнського фестивалю самодіяльних художніх колективів профспілок, Всеукраїнського огляду народної творчості; успішно виступав на Всеукраїнських студентських фестивалях «Лесина пісня» (м. Луцьк), «Червона калина» (м. Полтава), концертах в інших вузах України [8].

За час існування колективу, а він є діючим вже чверть століття, його очолювали після Д. Балдинюка декілька художніх керівників: з 1989–2004 рр. – лауреат міжнародних конкурсів Микола Рибченко; з 2004–2010 рр. – Заслужений працівник культури України Юрій Пономарьов; з 2010–2012 рр. – лауреат міжнародних та всеукраїнських конкурсів Тетяна Радзівіл; з 2012 р. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментального виконавства, лауреат міжнародних та всеукраїнських конкурсів Віра Калабська.

Ансамбль веде активну концертну діяльність, пропагує українське мистецтво. Виступи колективу користуються заслуженим успіхом і

популярністю [8]. Також ансамбль співпрацює з народним аматорським хором «Кобзар» – забезпечує музичним супроводом, як на концертах, так і під час проведення державного іспиту з хорового диригування (напрямок підготовки «спеціаліст»). У колективі беруть участь студенти та викладачі. Незмінними учасниками вже досить тривалий час є викладачі та концертмейстера кафедри інструментального виконавства: Олена Коваленко (скрипка I), Станіслав Бригневич (кларнет) та В'ячеслав Раушенбах (баян), Анатолій Карчов (скрипковий контрабас). В залежності від набору на денну форму навчання до складу ансамблю долучаються кращі студенти-виконавці на скрипці, альту, флейті, сопілці, кобзі ритм, ударній установці.

Окремо слід відзначити солістів-вокалістів лауреатів Всеукраїнських фестивалів і конкурсів старшого викладача кафедри музикознавства та вокально-хорових дисциплін Надію Балдинюк та кандидата сільсько-господарських наук, доцента Олександра Осадчого, які є незмінними солістами колективу з часу його створення. Спільна праця з солістами дає можливість учасникам колективу доторкнутися до шедеврів світової та національної культури.

Народний інструментальний ансамбль «Акварелі» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини створений у 2001 р. кандидатом педагогічних наук, доцентом кафедри інструментального виконавства, лауреатом міжнародних та всеукраїнських конкурсів Вірою Калабською. У його складі талановиті студенти та викладачі мистецько-педагогічного факультету. У 2006 р. колективу було присвоєно звання «народний». Ансамбль постійний учасник обласних, районних, міських та університетських культурно-мистецьких заходів, пропагує українське інструментальне мистецтво.

«Акварелі» – лауреат I-го відкритого Всеукраїнського конкурсу «Вічний рух» (Дрогобич, 2008), VI Міжнародного конкурсу «PerpetuumMobile» (Дрогобич, 2013), Всеукраїнського конкурсу-фестивалю «Кубок Надросся» (Ракитне, 2013) та інших конкурсів-оглядів, фестивалів.

Інструментальний склад ансамблю: Віра Калабська (домра прима), Тетяна Радзівіл (баян), Тамара Міловановіч (кобза тенор), Богдан Козоріз (кобза ритм), Костянтин Степура (ударні інструменти), Ярослав Бакал (скрипковий контрабас).

Концертний репертуар колективу складається з творів класичних, романтичних, сучасних композиторів. Особлива увага приділяється обробкам народних пісень та танців. Колектив щороку навесні звітується сольною концертною програмою.

Ми згодні з Ю. Пономарьовим, що гра в ансамблі виховує у студентів низку професійних якостей: сприяє розвитку мелодійного, поліфонічного, гармонійного та тембрального слуху; дисциплінує ритмічні здібності виконавця, дає відчуття необхідного темпу; виховує впевненість

та допомагає досягти стабільності у виконанні [6].

Виховний аспект інструментального колективного музикування запроваджується під час концертів, конкурсів та інших заходах, де беруть участь студенти мистецько-педагогічного факультету. У результаті такі заходи стимулюють інтерес до інструментів, прищеплюють любов до колективної творчості, а також виховують колективну творчу і музично-виконавську дисципліну. На нашу думку, виховний вплив мають не тільки концерти з безпосередньою участю студентів на сцені, а й ті, що виконуються саме для них. Так, зокрема, на факультеті діють ще два інструментальних колективи зі складу викладачів мистецько-педагогічного факультету: тріо «Класик +» та інструментальний дует.

Тріо «Класик +» було згуртовано десять років тому (2004 р.) його незмінним керівником старшим викладачем кафедри музикознавства та вокально-хорових дисциплін Анатолієм Купчиком. Тоді до складу ансамблю входили викладачі-виконавці: Владислав Гусак (акордеон), Станіслав Бригневич (кларнет, сопілка, гітара) та Анатолій Купчик (скрипковий контрабас). З часом В. Гусака замінив концертмейстер кафедри інструментального виконавства В'ячеслав Раушенбах (баян).

У репертуарі тріо біля ста різноманітних за жанрами та стилями творів, про що свідчить назва колективу «Класик +» – класична, романтична, сучасна та народна музика, а виконавський рівень дозволяє у такому складі виконувати вдалі перекладення й оркестрових творів. Родзинкою колективу є концертні виступи у Національному дендрологічному парку «Софіївка». Жителі та гості міста, які є постійними відвідувачами вже собі не уявляють павільйон «Флори» без чудового музичного супроводу учасників тріо «Класик +».

Дует у складі викладачів кафедри інструментального виконавства В. Калабської (домра) та Т. Радзівіл (баян) був створений на базі народного аматорського ансамблю «Акварелі» у 2012 р. На початку викладачі виступали як солісти вище названого ансамблю, але згодом концертні та конкурсні досягнення дуету виявила його дієздатність як окремої концертної одиниці. Так, зокрема, восени 2013 р. ними було підготовлено концертну програму на 2 відділення, яку було виконано в Уманській дитячій школі мистецтв. Дует є лауреатом міжнародних конкурсів: XXIII Міжнародного конкурсу баяністів-акордеоністів «Premio della citta Lanciano» (Ланчіано, 2013), XVIII Міжнародних зустрічей акордеоністів (Санок, 2014), IX Міжнародному конкурс-фестивалі мистецтв «Закарпатський едельвейс – 2014» (Ужгород, 2014).

Таким чином, інструментальна колективна форма музикування є важливим компонентом у підготовці майбутнього учителя музичного мистецтва. На базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини створені усі умови для реалізації студентів-інструменталістів: участь у творчих народних колективах («Музичні візерунки», «Акварелі») та концертне відвідування інструментальної

музики, під час яких розвиваються музичні здібності, естетичний смак, збагачується духовна культура майбутніх учителів музичного мистецтва.

У даному напрямку вважаємо перспективним видання репертуару народних інструментальних ансамблів у навчальних посібниках, хрестоматія, антологіях, а також дослідження вокальних колективних форм музикування в УДПУ імені Павла Тичини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буренина А. И. Тутти. Программа музыкального воспитания детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / А. И. Буренина, Т. Э. Тютюникова. – Режим доступа : <http://www.orff.ru/applicat/tutti.pdf>
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/>
3. Калабська В. Використання творчої спадщини українського народу як важливої складової формування патріотизму майбутнього вчителя музичного виховання / Віра Калабська // Слов'янське музичне мистецтво в контексті європейської культури : зб. матер. III міжн. наук.-практ. конф. молодих учених та студентів / ред. кол. : С. В. Подолянчук (голова) [та ін.]. – Вінниця : Вид-во ВДПУ імені М. Коцюбинського, 2009. – Ч. 1. – С. 26–28.
4. Лебедев В. К. Використання народних музичних інструментів у загальноосвітній школі : навчально-методичний посібник зі спеціальності «Музична педагогіка та виховання» / В. К. Лебедев. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 112 с.
5. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г. В. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с. : ил.
6. Пономарьов Ю. Д. Колективна форма музикування як важливий компонент розвитку музично-виконавських умінь та навичок майбутнього учителя музики [Електронний ресурс] / Ю. Д. Пономарьов. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/zbirnik_nayk_praz/2007_2_23.pdf
7. Сотова В. Ю. Методические особенности организации коллективного музицирования в ДМШ (народные инструменты) [Електронний ресурс] / В. Ю. Сотова. – Режим доступу : http://as-sol.net/publ/metodicheskie_osobennosti_organizacii_kollektivnogo_muzicirovanija/1-1-0-202
8. Студентський портал Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://stud.udpu.org.ua/kultura-sport-dozvillya/>
9. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музики і музичного виховання» / В. І. Федоришин. – К., 2006. – 20 с.

УДК 37(09)

Тетяна Кочубей

ФІЛОСОФІЯ ДИТИНСТВА У СПАДКУ ПЕДАГОГІВ-МИСЛИТЕЛІВ XVII–XX СТОЛІТЬ

У статті прослідковано тенезу проблеми філософії дитинства у філософських та педагогічних системах з XVII до XX ст., висвітлено погляди англійських матеріалістів XVII ст., просвітителів XVII–XVIII ст., французьких матеріалістів XVIII ст., представників класичної німецької філософської і педагогічної думки XVIII–XIX ст., вітчизняних і зарубіжних педагогів XIX–XX ст. на освіту і дитинство, а також простежено розвиток ідеї дитинства в Україні.

Ключові слова: *дитина, дитинство, англійські матеріалісти, просвітителі, французькі матеріалісти, класична німецька філософська і педагогічна думка XVIII–XIX ст., педагогічні погляди вітчизняних і зарубіжних учених.*

Дитинство явище історичне, адже у кожную історичну епоху філософи і педагоги зверталися до проблеми дитинства, її навчання і виховання. Зміст і тривалість дитинства змінювалися зі зміною історичних епох. Періоди дитинства, форми і методи навчання і виховання із переходом людства від однієї формації до іншої зазнавали трансформацій. У первісному суспільстві дитинство було коротким, у середньовіччі тривалість його була вже більша, а в сучасному світі – воно значно розтягнулося у часі, несе інше змістове наповнення, опанувало складні види діяльності. Тобто проблема дитинства завжди була, є і буде у полі зору педагогів – теоретиків і практиків.

Ретроспективний аналіз засвідчує, що протягом віків, незважаючи на різне ставлення і різні підходи до дитинства, славетні вчені з різних галузей людинознавчих наук вносили свій посильний вклад у розвиток даної проблеми. Чим більше дізнавалися філософи, педагоги, психологи про сутність дитини, тим менш категоричними ставали їхні судження про неї, тим більш загадковою й гідною особливої уваги ставала для них дитина, а звідси і світ, в якому вона живе, – дитинство. Все це вказує на актуальність, теоретичне і практичне значення піднятої проблеми.

Проблемі дитинства присвячено чимало наукових праць, серед авторів яких слід виділити І. Беха, А. Богуш, В. Кременя, В. Кузя, І. Зязюна, Н. Побірченко, Т. Поніманську, О. Савченко, О. Сухомлинську та ін. Але поза межами досліджень залишилися історична ретроспектива розвитку ідеї дитинства у філософських та педагогічних системах.

Мета статті – прослідкувати генезу ідеї дитинства у філософських та

педагогічних системах, починаючи з XVII ст. і завершуючи XX ст. та показати вплив цих ідей на подальший розвиток проблеми дитинства.

Щоб зрозуміти особливості сприйняття дитинства на певних історичних етапах, наступність у розвитку поглядів на його природу, виявити константи, притаманні усім поколінням філософів, педагогів та представників інших людинознавчих наук звернемося до висвітлення поглядів на дитинство представників означених періодів.

Ідеї англійських матеріалістів XVII століття, що стосуються дитинства, освіти та виховання представлені у поглядах мислителів Ф. Бекона та Т. Гоббса.

Ф. Бекон (Bacon, 1561–1626 pp.) виступав проти схоластичної, відірваної від життя системи освіти. Щоб навчання було успішним, вважав за необхідне при проведенні педагогічного процесу враховувати розумовий розвиток дитини. Для цього вчитель зобов'язаний добре вивчити і зрозуміти характер природних здібностей учнів. Великого значення Ф. Бекон надавав розвитку мислення дитини, врахуванню вікових особливостей дітей у навчально-виховному процесі. Педагогіка, на його думку, допомагає позбавитися «розумових дефектів» подібно до лікувальної фізкультури, «яка виправляє тілесні недоліки».

Т. Гоббс (Hobbes, 1588–1679 pp.) був переконаний, що природа «створила людей рівними стосовно фізичних і розумових здібностей і тому жодна людина не повинна претендувати на якесь благо для себе» [4, т. 2, с. 93]. Доки дитина не оволодіє мовою, вважав Т. Гоббс, вона не наділена здатністю до міркувань. Але разом з тим дитину визнають розумною істотою в силу очевидної можливості володіти здатністю до міркувань у майбутньому.

Звернемося до педагогічних поглядів на проблему дитинства просвітителі XVI–XVII ст.

За Яном Амосом Коменським (Komensky, 1592–1670 pp.), чеським педагогом-гуманістом, засновником нової прогресивної педагогічної системи, дитина – частина природи, живий образ Бога, тому навчатися і виховуватися вона повинна у відповідності з принципом природо-відповідності. Ним вперше науково і всебічно обґрунтовано значення періоду дитинства у житті людини. Багаторічний педагогічний досвід дав можливість Я. Коменському зробити висновок про те, що виховання необхідно починати у ранньому дитинстві, у процесі якого необхідно враховувати природні, вікові, психологічні особливості дитини. Ним запропонована чітка періодизація дитинства.

На думку Лейбніца Готфріда Вільгельма (Leibniz, Leibnitz, 1646–1716 pp.), німецького вченого, математика, філософа-ідеаліста, дитина – соціальна монада, малий всесвіт, на якому відбивається все оточення, бо вона народилася, щоб стати членом громадянства. В українській психологічній науці монадного принципу притримувалися Г. Челпанов,

В. Зеньківський, Г. Костюк, С. Рубінштейн.

Дідро Дені (Diderot, 1713–1784 pp.), французький філософ-матеріаліст, просвітитель, письменник, визнавав наявність природних здібностей у дитини. Завдання виховання вбачав у розвитку того, чим наділила природа дитину. Обов'язок вихователя – вивчати природні задатки вихованців і розвивати їх далі.

Значний внесок у розвиток науки про дитину зробили французькі матеріалісти XVIII століття Клод Адріан Гельвецій та Поль Анрі Дітріх Гольбах.

Гельвецій Клод Адріан (Helvetius, 1715–1771 pp.) розвивав думку, що людина – продукт природи і соціального середовища. З цього приводу він писав: «Людина – це модель виставлена перед очі різних митців – кожен розглядає тільки якусь сторону її; ніхто не обіймає її всебічно» [3, с. 23]. Вона народжується без пристрастей і потреб, за своєю природою від народження – ні добра, ні зла, все залежить від виховання. Гельвецій висунув ідею «рівності розумових здібностей» та впливу середовища на їх розвиток, яка вразила Вольтера, Руссо, Дідро. Вважав, що дитинство – спеціально призначений природою час для виховання людини.

Запропонована К. Гельвецієм педагогічна система мала демократичний характер. Виховання, на його думку, може все. Завдання виховання він вбачав у створенні умов, які б примусили розвинути задатки розуму і здібності. Мету виховання вбачав у розкритті «серця дитини для гуманності, а розуму – для правди» [5, с. 40].

Гольбах Поль Анрі Дітріх (Holbach, 1723–1789 pp.), особливого значення надавав вихованню дитини у ранньому віці. «У дитинстві людський розум найбільш схильний до сприйняття вражень» [7, с. 58]. У цьому віці, вважав він, дитина найкраще піддається впливові. Він писав: «Наші батьки і вихователі роблять нас добрими і злими, поміркованими або безрозсудними, працелюбними або лінивими, серйозними або легковажними і пустими» [6, т. 1, с. 291].

Класичну німецьку філософську і педагогічну думку представляють Іммануїл Кант, Йоганн Песталоцці, Георг Гегель, Роберт Оуен, Адольф Дістервег та Людвіг Фейєрбах. Звернемося до їхніх поглядів на процес навчання і виховання у дитинстві.

Іммануїл Кант (Kant, 1724–1804 pp.) один із основоположників класичної німецької філософії, вважав, що людина «може стати людиною лише завдяки вихованню». Підкреслював, що виховання має «розвивати людську природу так, щоб та досягла свого призначення». Його педагогічні погляди базувалися на постулаті принципової здатності людини до виховання.

Йоганн Генріх Песталоцці (Pestalozzi, 1746–1827 pp.), швейцарський педагог-демократ, один із зачинателів дидактики початкового навчання, завдання виховання, вбачав у тому, щоб розвинути природні задатки та

здібності дітей. Песталоцці був переконаний, що у природу дитини закладені тенденції до саморозвитку. На відміну від Ж. Руссо, висунув ідею раннього виховання дитини. Був упевнений, що розумова, фізична і моральна сфери повинні розвиватися у тісному зв'язку. Розвинув теорію «елементарної освіти», завданням якої є гармонійний розвиток дитини та ідею розвиваючого навчання, яке дає можливість навчити дитину самостійно мислити. У пізнанні брав за основу чуттєве сприйняття світу.

Значний внесок у розвиток теорії виховання та ідеї дитинства вніс Гегель Георг Вільгельм Фрідріх (Hegel, 1770–1831 pp.), німецький філософ-ідеаліст. Він був переконаний, що людину визначає виховання. Виступав за права дитини. З цього приводу писав, що «із всіх взагалі аморальних відношень – відношення до дітей як до рабів є саме аморальнее» [2, т. 7, с. 202–203]. Рушійною силою виховання, на його думку, виступає свобода і дисципліна. Ним уперше висунута ідея свободи дитини і прагнення її до подорослішання.

Роберт Оуен (Owen, 1771–1858 pp.) дитинство вважав періодом допитливості, інтересу, новизни, адже дитина вперше стикається з усіма явищами навколишнього світу, які вона сприймає через органи почуття. Чуттєве сприйняття світу, на його думку, властиве самій природі дитини. Дитина в його уяві – «суміш різних якостей, із яких може бути утворений будь-який характер. Всі діти без винятку є пасивною і дивно утвореною сумішшю, із якої при уважному догляді, основаному на повному знанні справи, можна утворити особистість з будь-яким характером» [13, с. 150]. Оскільки діти наділені великою пластичністю, то ціленаправлене навчання і виховання у дитинстві, може сформувати особистість за бажанням педагога, вважав він.

Педагогічні погляди Дістервега Адольфа Вільгельма (Diesterweg, 1790–1866 pp.), німецького педагога-просвітителя, «вчителя німецьких вчителів», формувалися під впливом ідей Й. Песталоцці. Завдання педагогіки він вбачав у тому, щоб зрозуміти закони природного розвитку людини, допомогти ранньому розкриттю її здібностей. Досліджуючи цю проблему, прийшов до висновку, що кожна дитина носить у собі зародок здібностей і закон свого розвитку.

Педагогічні ідеї німецького філософа-матеріаліста Людвіга Андреаса Фейєрбаха (Feuerbach, 1804–1872 pp.) досить актуальними є й сьогодні. Л. Фейєрбах підходив до життя як до самодіяльного буття. Звідси і його бачення дитини. Її він вважав досконалою від природи. Дитина народилася – і її осяює світло радості, що вона може і повинна виконати призначену їй програму, хоча б на даному етапі свого розвитку. Він писав: «Для чого дитина є? Хіба її призначення знаходиться по ту сторону дитинства? Ні, бо для чого вона була б тоді дитиною? Природа кожним кроком, який вона робить, завершує свою справу, досягає цілі, вдосконалює, бо в кожен момент вона є і значить стільки, скільки вона

може, а отже, вона є в кожен момент, скільки вона повинна і хоче бути. Дитина існує не ради того, щоб стати дорослою – скільки людей помирає, будучи дітьми! – дитина існує ради самої себе, тому вона і задоволена, і знаходить насолоду сама в собі» [17, т. 1, с. 338].

Досліджуючи розвиток ідеї дитинства у філософських і педагогічних системах варто звернути увагу на ідеї вітчизняних і зарубіжних педагогів XIX ст., таких як К. Д. Ушинський, Л. М. Толстой, С. Т. Шацький, Я. Корчак, Ж. Піаже.

Ушинський Костянтин Дмитрович (1823–1870 рр.), засновник вітчизняної наукової педагогіки, прихильник антропоцентризму. Мету виховання вбачав у підготовці дитини до праці і життя. Свою педагогічну концепцію він виклав у праці «Людина як предмет виховання», яка є «теоретико-педагогічним узагальненням наукових даних, філософії, педагогіки» [18, с. 93]. За його переконанням, необхідною умовою життя людини виступає діяльність як джерело вдосконалення. Тому і дитина виступає для нього як діяльна істота, як система, що динамічно розвивається. Вона народжується без будь-яких слідів у своїй пам'яті. Через те вона дійсно являє собою «чисту дошку» (*tabula rasa*), на якій ще нічого не написано, але від властивостей самої таблиці залежить усе. К. Ушинський визнавав право дитини на дитинство. У зв'язку з цим зауважував, що педагог у своїй діяльності має керуватися правилом, що дитина не готується жити, а вона вже живе повним і яскравим життям, яке має свої права, правила, потреби. Слід нагадати, що цю ідею у 50–60 роках XX століття активно розвинув В. Сухомлинський. Вона лягла в основу його педагогічного експерименту. Як зазначає, у передмові до двотомного видання творів К. Ушинського, російський дослідник спадщини Павлиського педагога М. Мухін: «Прикладом творчого використання педагогічної спадщини (Констянтина Дмитровича. – Прим. наша. – Т. К.) був директор Павлиської середньої школи, що на Кіровоградщині ... В. О. Сухомлинський» [16, т. 1, с. 6].

На думку Льва Миколайовича Толстого (1828–1910), російського письменника, педагога, період дитинства є філософською фазою людського життя. Тому що саме в цьому періоді людина намагається зрозуміти таємницю самого буття, яке «дається у гостроті сприймання дитячих почуттів». Дитину вважав досконалою від народження, першообразом гармонії краси, добра, правди. На його думку, саме життя руйнує початкову гармонію. Через це мету виховання він вбачав у вдосконаленні моральних якостей, які із самого початку притаманні дитині.

Цікавим і зовсім протилежним є погляд на дитинство російського педагога-практика Станіслава Теофіловича Шацького (1878–1934 рр.). У «Сетлементі» він закликає: «Повернути дітям дитинство, прагнути допомогти їм стати дітьми, не задумуючись, що їм принесе майбутнє» [20, т. 3, с. 28]. Дитина, на його думку, – соціальна істота. Педагог не має права

працювати з дітьми, якщо він не усвідомить, «де закінчується дитина і починається середовище», бо дитини самої по собі не існує.

Педагогічні погляди польського педагога, письменника, лікаря Януша Корчака (Korczak, справжнє прізвище Гольдшмідт Генрік, 1878–1942 рр.) мали великий вплив на формування педагогічної концепції В. Сухомлинського. Головні ідеї, що стосуються виховання викладені у основній його праці «Як любити дітей» (1914). Педагогіку він вважав наукою про розвиваючу людину. Зазначав, що педагогіка – це наука про людину, а не дитину, бо дітей немає, а є люди з іншим виміром понять, запасом досвіду, зі своїми потягами, прагненнями, грою почуттів. Як не прикро, але ми їх не знаємо. Він писав: «Дитина істота розумна, вона добре знає потреби, труднощі і перешкоди свого життя» [8, с. 87]. Вважав, що між інтересами та прагненнями дитини і тим, що їй дозволяють робити, існує велика прірва. На думку Я. Корчака, зазначає Г. Різз, діти – це «уже», «зараз» люди, а не «колись там», «іще ні...», «завтра» будуть ними. «І їх душа – не світок, а світ людських цінностей, гідностей, властивостей, бажань» [14, с. 69]. Він вважав дитинство важливим етапом у житті людини, бо дитина вже живе, а не готується до життя завтра. Вона сама пізнає світ методом проб і помилок. «Поважайте чисте, ясне, непорочне, святе дитинство, ба навіть схиляйтеся перед ним» [9, с. 105].

Думка про те, що дитина – це мала людина, «недокінчений, ще не цілком розвинений образ дорослої людини» панувала довго. Її сповідувало не одне покоління філософів та педагогів.

Дослідження Жана Піаже (Piaget, 1896–1980 рр.), французького психолога, привели до іншого висновку. Він стверджував, що дитина – це не маленька доросла людина. В неї свої потреби, свій склад розуму, приноровлений до цих потреб, свої особливості розвитку.

Окремого висвітлення потребує розвиток ідеї дитинства в Україні, починаючи з Х до ХХ ст., які заклали підґрунття для розробки концепції дитинства, запропонованої В. О. Сухомлинським.

Значний внесок у розвиток шкільництва зробив великий князь київський Ярослав Мудрий (бл. 980–1054 рр.). Заснована ним школа діяла при Софіївському соборі. Поширенню грамотності також сприяла створена князем в храмі Софії Київської бібліотека, основу якої склали грецькі книги перекладені на рідну мову за сприянням Ярослава Мудрого. Функціонували також монастирські школи, засновником яких був Феодосій Печерський (1034–1074 рр.), ігумен Києво-Печерського монастиря.

XI століття ознаменувалося появою так званих «шкіл грамоти» («навчання грамоти»). Це були початкові школи, метою яких було навчити дітей читати, писати, рахувати. Тобто завдання школи полягало в тому, щоб дати елементарну освіту. Ці та інші школи Київської Русі відзначалися тим, що заняття в них проводилися рідною мовою, а не латинню, як тоді було прийнято в інших країнах.

До перших вітчизняних педагогічних творів слід віднести «Повчання Володимира Мономаха дітям» (1096). Великий князь київський (1113) Володимир Мономах (1053–1125 рр.) залишив слід в історії педагогіки також тим, що створив державні школи «книжного навчання» закритого типу. Вони ввійшли в історію педагогіки під назвою «двірцеві школи». Разом з будівництвом церков, соборів будувалися і школи. Контингент дітей у них складав біля 300 осіб. За свідченням літописця, діяв указ князя Володимира, за яким у знатних людей відбирали дітей і віддавали їх на «навчання книжне». Батьками такий указ був сприйнятий неоднозначно. Матері оплакували дітей як померлих.

З часом виникають братські школи (найбільш відомі Львівська та Київська). Заснування їх почалося у другій половині XV ст. Іваном Федоровим була видана «Азбука» (1574) для «учеников» Львівської братської школи. Діяльність братських шкіл будувалася на гуманістичному та демократичному підходах до дитини. Функціонувала мережа «скудопитательных домов», де проживали діти бідних верств населення та система патронування дітей (дітей розміщували у заможних сім'ях, в обов'язки яких входило їх виховання). Школи були засновані на безстановому підході, тобто не виділялися багаті і бідні діти. За Статутом вони навчалися разом і ставлення до них було однакове. Єдине, що могло їх різнити, – це знання.

Слід також відзначити один з перших друкованих педагогічних творів невідомого автора – трактат «О воспитании чад» (1609), що побачив світ у Львівській братській друкарні. У ньому викладені ідеї морального виховання дитини, де значна роль відводиться батькам. Вирішальна роль у становленні моральних якостей особистості, на думку автора, належить освіті і вихованню, а не природним задаткам. Наголос робиться на тому, що виховний процес необхідно починати у дитинстві («начала возраста»). Автор підкреслює, що набуті у дитинстві звички впливають на поведінку людини і у наступні періоди її життя.

Прогресивними поглядами на людину та процес її навчання і виховання у XVII–XVIII ст. прославилися Памво (Павло) Беринда, Інокентій Гізель, Іоанікій Галятовський, Іоасаф Кроковський, Стефан Яворський, Стефан Калиновський, Феофан Прокопович, Михайло Козачинський, Григорій Сковорода, Я. Козельський. Вони відстоювали однакові права на освіту всіх дітей, незалежно від їх соціального стану.

Так, Гізель Інокентій (Кисіль, 1600–1683 рр.), культурний і духовний діяч, історик, філософ, у передмові психологічної праці «Мир с богом человеку» обґрунтовує повагу до людини, віру у людський розум, інтерес до людського життя і знань. Людину він розглядав як творця власної долі і щастя. Займався проблемами пізнання людиною навколишнього світу, особливостями людського мислення, співвідношення практики і чуттєвого пізнання. Стверджував: «Нічого немає в інтелекті, чого не було б у

почуттях» [12, с. 110]. Цієї ж точки зору притримувався і Я. А. Коменський.

Окремо слід зупинитися на педагогічному спадку видатного мислителя, педагога-практика Григорія Савича Сковороди (1722–1794 рр.). Серед його педагогічних творів цінною для нас є притча «Вдячний Еродій», в якій висвітлена проблема протистояння двох систем у вихованні: системи, побудованої на народних традиціях, та західноєвропейської, якій притаманне було запрошувати чужоземних вчителів для навчання дітей. Значне місце у ній відведене і ролі батьків у вихованні дитини. Розвиває ідею «виховання серця», бо серце, за Г. Сковородою, є джерелом, з якого течуть чисті струмені думки. Виховання серця має бути міцно пов'язане з вихованням розуму.

XIX століття в Україні відзначається збагаченням педагогічної теорії і практики, зокрема розвитком ідеї дитинства, науковими наробками А. Прокоповича-Антонського, О. Духновича, Т. Шевченка, К. Ушинського, М. Пирогова, І. Франка та ін.

Прокопович-Антонський Антон Антонович (1762–1848 рр.) педагог-практик, займався проблемами розумового і морального виховання. Піддавав критиці теорію «сну розуму» Ж. Руссо. На його думку розвиток розуму повинен починатися ще у ранньому дитинстві. Визнаючи наявність природних задатків, вважав, що їх необхідно розвивати у процесі навчання і виховання. Моральному вихованню відводив особливе місце у формуванні особистості.

Духнович Олександр Васильович (1803–1865 рр.), український письменник і педагог, виступав за підпорядкування навчально-виховного процесу віковим та індивідуальним особливостям дітей. Писав, що педагогічний процес мусить «позорствовати на возраст», враховувати «природні склонності дітей». Слушними є його рекомендації не перенавантажувати учнів, а при перевтомі змінювати вид діяльності. Завдання вчителя вбачав у тому, щоб навчити дітей думати, мислити. Навчання «мусить бути приспособлено уму дитинському», – наголошував він. Педагогічний процес має будуватися на взаємодії і співпраці вчителя та учня, принципі природовідповідності.

Творчість видатного українського поета, мислителя-гуманіста Тараса Григоровича Шевченка (1814–1861 рр.) пронизана педагогічними ідеями. Як зазначає дослідник його творчої спадщини М. Лукич, Т. Шевченко «не був педагогом у прямому розумінні цього слова, проте у своїх творах висловив надзвичайно цінні думки з питань освіти і виховання дітей, багато з яких не втратили актуальності і сьогодні» [10, с. 19]. Любов до дітей пронизувала все життя Тараса Шевченка і яскраво відбилася у його творчості. Дитина для нього – милість божа.

На думку Софії Русової (1856–1940 рр.), протяжність дитинства у людини є фактом соціальним, «бо для охорони безпорадної дитини

потрібно було створити родину і родинне життя» [15, с. 177]. Дитинство вважала ранком життя людини, який обов'язково має бути щасливим. Досліджуючи дитину в онто- і філогенетичних аспектах, виділила періоди її росту і розвитку, які назвала «ритмами росту». С. Русова вважала дитину «зовсім окремим фізичним і духовним організмом». Дитина, на її думку, дуже відрізняється від дорослої людини перш за все анатомо-фізіологічними особливостями, які знаходяться у стані постійного розвитку і росту. Заперечує твердження Дж. Локка, що дитина являє собою «*tabula rasa*». Вона впевнена, що мозок дитини «від самого народження має ті лінії (борозки), ті сліди, які прокладалися в людському мозкові на протязі довгих віків культурного поступу» [15, с. 179].

Педагогічні погляди українського письменника, філософа, вченого Івана Яковича Франка (1856–1916 рр.) знаходимо у його педагогічних статтях та висловлюваннях, які вийшли у 1960 р. окремою збіркою. Аналізуючи їх можна зробити висновок, що він добре знав і розумів дитинство. Як відзначає Д. Орехов, у творчій лабораторії епістолярної спадщини І. Франка значне місце займають твори, присвячені дитинству. Їх можна розділити на дві групи: написані для дітей і про дітей. Його творча спадщина знайомить нас з чудовими етюдами дитячої психології, цінними зауваженнями щодо філософської суті дитинства. Він цікавиться внутрішнім світом дитини, розкриває чутливість і вразливість дитячої душі, вказує на обставини, за яких формується її характер. І. Франка гнітить те, що вбиваються природні задатки обдарованих селянських дітей. У його полі зору були такі проблеми, як вплив соціального середовища та домашнього виховання на формування психіки дитини. Дитинство розглядав як цінність. Визнавав право дитини на власне бачення світу, формування своєї субкультури. У листі до В. Білецького І. Франко стосовно рецензії на його твір «Звірі» писав, що «...не бачу я ані нічого неестетичного, ані нічого срастичного в вираженню «під хвостом». Що се не салонове, се признаю, але дитська мова і дитський круг понять – признаєте – сильно різниться від салонового, а в дитській конверсії (мові) такі слова, ...мають повне право горожанства» [19, с. 218]. Досить актуальною є його ідея про те, що школа функціонує «для життя, а не життя для школи» [19, с. 185], тобто вона має бути екологічним середовищем дитинства. На думку І. Франка, найскладніші університети життя людина проходить саме у дитинстві. Добре знаючи передові педагогічні ідеї свого часу, він виступав проти покарань і приниження гідності дитини.

Ващенко Григорій Григорович (1878–1967 рр.), відомий вчений-педагог, психолог, засновник української національної педагогіки відзначав, що «кожна людина являє собою щось нове, своєрідне і неповторне. Вона є вічна і богоподібна індивідуальність. А тому не просто народжується, а твориться богом» [1, с. 142]. Був впевнений, що без знання

властивостей людини (вікових, статевих, індивідуальних) говорити про виховання дитини не можна. Підкреслював, що багато дітей можуть мати від природи «зародки» негативних, хворобливих рис, а тому завдання педагогіки – вносити корективи, змінювати їх на позитивні. Головну проблему педагогіки майбутнього вбачав у тому, «щоб поєднати вільний розвиток дитини з педагогічним керівництвом вихователів» [1, с. 14]. Г. Ващенко стояв на педоцентристських позиціях, згідно з якими дитина є суб'єктом педагогічного процесу. Надаючи великого значення дитинству, особливо його ранньому періоду у процесі становлення та розвитку людини, вважав за необхідне створення системи переддошкільного та дошкільного виховання. На його думку, дитина розвивається згідно зі своєю програмою.

Відомий педагог і письменник Антон Семенович Макаренко (1888–1939 рр.) вважав: «Дитина – це жива людина. Це зовсім не орнамент нашого життя, це окреме повноправне й багате життя. За силою емоцій, за тривожністю та глибиною почуттів, за чистотою та красою вольових напружень дитяче життя незрівнянно багатше від життя дорослих» [11, т. 4, с. 24]. Розвиваючи ідею перспективних ліній, А. Макаренко вважав завданням вихователя бачити дитину у перспективі, проектувати, ким вона буде завтра, де можуть реалізуватися її природні здібності, талант. Визнавав природне начало у дитини, через те мету педагогіки вбачав у коректуванні і розвитку його. Основний принцип виховної системи А. Макаренко виразив у формулі: «Якомога більше поваги до людини і якомога більше вимогливості до неї», в якій закладено двояку спрямованість: з одного боку – гуманістичну, з другого – протест проти теорії «вільного виховання».

Отже, аналіз історії розвитку проблеми філософії дитинства засвідчує, що дитинство завжди було в полі зору педагогів-мислителів, сприйняття дитинства було різним на певних історичних етапах, простежується наступність у розвитку поглядів на природу дитини, процес її навчання та виховання. Розмаїття і розбіжність набутих філософсько-педагогічних поглядів на дитину та дитинство є свідченням численності та інтенсивності спроб осягнути людину в її сутності. Категорія дитинство у сучасному його розумінні з'явилася в ХІХ ст., а найбільш аргументований її аналіз здійснив В. Сухомлинський у 50–60 роках ХХ ст.

Перспективою подальших розвідок вважаємо проблему раціоналізму і картезіанства у педагогічній спадщині Георгія Кониського.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г. Ващенко. – вид. 1-е. – К. : Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
2. Гегель Г. В. Сочинения : в 9-ти т. / Г. В. Гегель. – М., 1959.
3. Гельвецій К. А. Про людину, її розумові здібності та її виховання /

- К. А. Гельвецій ; пер. з фр. В. Підмогильний. – К. : Основи, 1994. – 416 с.
4. Гоббс Т. Сочинения : в 2-х т. / Т. Гоббс ; сост., ред., авт. примеч. В. В. Соколов ; пер. с лат. и англ. – М. : Мысль, 1991. – Т. 2. – 731 с.
 5. Історія педагогіки / за ред. Гриценка М. С. – К. : Вища школа, 1973. – 447 с.
 6. Гольбах П. Избранные произведения : в 2-х т. / П. Гольбах. – М. : Соцэкгиз, 1963. – Т. 1. – 715 с.
 7. Гольбах П. Письма к Евгении. Здравый смысл / П. Гольбах. – М. : АН СССР, 1956. – 455 с.
 8. Корчак Я. Мысли о воспитании / Я. Корчак // Народное образование. – 1978. – № 11. – С. 86–87.
 9. Корчак Я. Як любити дітей / Я. Корчак. – К. : Видавництво «Радянська школа», 1976. – 159 с.
 10. Лукич М. Шевченкова педагогіка / М. Лукич // Рідна школа. – 1999. – № 3. – С. 19–23.
 11. Макаренко А. С. Твори : в 7-ми т. / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1953–1955. – Т. 1–7.
 12. Огородник І. В. Українська філософія в іменах : навчальний посібник / І. В. Огородник, М. Ю. Русин ; за ред. М. Ф. Тарасенка. – К. : Либідь, 1997. – 328 с.
 13. Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Р. Оуэна. – М. : Государственное учебно-педагогическое изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 263 с.
 14. Ризз Г. И. Я. Корчак: ребенка нужно уважать / Г. И. Ризз // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 69–72.
 15. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. : кн. 1 / С. Русова ; за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – 272 с.
 16. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. Т. 1–2 / К. Д. Ушинський ; редкол. : В. М. Столетов (голова) та ін. ; пер. з рос. – К. : Радянська школа, 1983.
 17. Фейербах Л. Избранные философские произведения : в 2-х т. Т. 1 / Л. Фейербах. – М. : Гос изд-во «Политической литературы», 1955. – 676 с.
 18. Философия и педагогика: проблемы взаимосвязи : сб. науч. трудов / редкол.: А. М. Коростелев (отв. ред.) и др. ; Свердлов. пед ин-т. – Свердловск, 1988. – 111 с.
 19. Соколов Д. Ю. Сказки и сказкотерапия / Д. Ю. Соколов. – 2 изд., испр. и доп. – М. : Класс, 1997. – 160 с.
 20. Шацкий С. Педагогические сочинения : в 4-х т. Т. 1–4 / С. Шацкий ; под ред. А. И. Каирова и др. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1963–1965.

Олена Устименко-Косоріч

**ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ СЕРБСЬКОЇ
БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ШКОЛИ
(КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)**

У статті визначено особливості становлення сербської баянно-акордеонної школи, що виникла в межах просвітництва та музично-побутових форм музикування. Історико-педагогічний аналіз становлення сербської баянно-акордеонної школи дав можливість з'ясувати умови та національні особливості її формування, проте висновки та результати дослідження можуть слугувати підґрунтям для подальшого поглибленого вивчення тенденцій розвитку музично-освітнього явища Сербії.

Ключові слова: баянно-акордеонна школа, музична освіта, аматорство, просвітництво, національний характер, творчий потенціал.

В умовах інтернаціоналізації світового простору, політичного, економічного й культурного зближення країн викликає занепокоєння сучасний стан української музичної культури, яка сьогодні, за визначенням культурологів, соціологів, музикознавців і педагогів, знаходиться на межі втрати її традиційних основ, «єдиного тону мови й музики» (за Б. Асаф'євим). Цей факт свідчить про зниження в музичній культурі характерних національних ознак, що може призвести до їхнього зникнення з культурних обріїв країни.

Ефективним інструментом у розв'язанні складної ситуації може стати баянно-акордеонна школа, адже зароджуючись у межах традиційної музичної культури, залишаючись довгий час (майже до 1990-х років) суто народним (масовим) музичним напрямом, її представники (баяністи-акордеоністи) виконували важливу соціокультурну місію – виховання суспільства засобом традиційних форм музикування. Активна просвітницька діяльність баяністів-акордеоністів дозволила сучасним науковцям (Р. Безугла, А. Куліш, З. Ракіч) розглядати баянно-акордеонну галузь у контексті системи культурних координат, а творчість баяністів-акордеоністів – як дієвий засіб художньо-естетичного виховання суспільства.

Проте, починаючи з 1990-х років, в умовах інтенсивної академізації вітчизняної баянно-акордеонної школи та її інтеграції до світової музичної практики традиційні форми музикування баяністів-акордеоністів поступово пересуваються в бік професійного виконавства. Процес реформування вітчизняної баянно-акордеонної галузі, з одного боку, спричинив суттєве підвищення педагогічного та виконавського рівня баяністів-акордеоністів,

а з іншого, – зниження зацікавленості суспільства до баянно-акордеонного мистецтва і, як наслідок, – зменшення контингенту за фахом на всіх ланках музичної освіти.

З метою подолання проблем, що виникли в системі вітчизняної баянно-акордеонної освіти, та відродження соціального статусу професії вважаємо за доцільне звернутися до вивчення баянно-акордеонної школи Сербії, яка сьогодні на міжнародному рівні займає провідні позиції за різними показниками: підготовкою баяністів-акордеоністів до виконавсько-педагогічної діяльності; чисельністю контингенту за спеціальністю «Баян-акордеон» на всіх ланках музичної освіти; популярністю баянно-акордеонного виконавства в суспільстві; ефективною організацією системи баянно-акордеонної освіти, яка дає можливість готувати фахівців за напрямками народний/професійний; кількістю проведення міжнародних конкурсів баяністів-акордеоністів та інших культурно-масових заходів за участю видатних діячів у межах країни; організацією альтернативних форм музичної підготовки баяністів-акордеоністів (літні та зимові баянно-акордеонні школи).

Дослідження різних аспектів розвитку освітньої галузі, підготовки фахівців завжди були в колі уваги науковців. Методологічні засади сучасної філософії освіти розкрито в працях Д. Вукотича, І. Гердера, М. Ілича, М. Кагана, Б. Коротяєва, В. Курила, О. Лосева, С. Савченка. Різні аспекти підготовки музикантів розглянуто в роботах з естетики музичної освіти (В. Бехтерев, Ю. Борев, Р. Пейович, Д. Плавша, Ю. Рагс, М. Ранкович, А. Сохор, Л. Столович, Г. Шевченко); музичної психології (Т. Адорно, П. Антохін, В. Априєва, М. Арановський, В. Білоус, Д. Кірнарська, Є. Климов, К. Миркович-Радош, П. Огненович, В. Панич, Б. Теплов, Г. Ципін; соціології мистецтва М. Бровко, Ю. Давидов, М. Івкович, М. Ілич, С. Литвиненко, А. Мудрик, Ж. Ристич, Б. Смирнов.

Проблеми становлення та розвитку інструментальних шкіл розглянуто в студіях А. Бородіна, Р. Вовка, Н. Гуральник, М. Давидова, Ж. Дедусенко, П. Ковалика, А. Козир, А. Кушніра, С. Ліпської, Л. Масол, О. Михайличенка, А. Ніколаєвої, О. Олексюк, Г. Падалки, В. Посвалюка, О. Ростовського, О. Рудницької, Л. Садової, В. Сумарокової. Окремі аспекти розвитку української баянно-акордеонної школи висвітлено в дисертаціях Р. Безуглої, І. Єргієва, В. Князева, Д. Кужелева, А. Чернованенко та ін.

Наукові розвідки з проблем реформування системи музичної освіти належать сербським дослідникам М. Анжелкович-Пешич, М. Антоловичу й В. Петкович, Я. Арсенієвич, В. Бабич, Д. Батавельичу, А. Бірашев, Д. Бранковичу, Г. Вуксанович, Н. Грубору, М. Джукич, Дж. Джуричу, Н. Дикич, С. Ігнатієвич, М. Йованович-Кранець, С. Качапору, С. Кітич, Б. Комненичу, А. Контичу, Р. Кузмановичу, Р. Мартиновичу, Р. Николич, Г. Павловичу, С. Панович-Джурич.

Окремим аспектам розвитку сербської баянно-акордеонної школи присвячено дисертаційні роботи сербських дослідників З. Ракича й Я. Рамича та українського науковця А. Куліша, проте їхні роботи виконано в галузі мистецтвознавства.

Аналіз вітчизняної й зарубіжної філософської, педагогічної, спеціалізованої літератури й дисертаційних робіт, у яких висвітлено актуальні питання розвитку сербської баянно-акордеонної школи та підготовки фахівців у її межах, дає підстави констатувати, що цілісного історико-педагогічного дослідження, у якому було б розглянуто процеси становлення сербської баянно-акордеонної школи здійснено не було.

Отже, метою статті є визначення тенденцій становлення сербської баянно-акордеонної школи Сербії.

Кінець XIX – початок XX століття – важливий період в контексті розвитку сербської музичної освіти, який відмічається збільшенням інструментарію, як наслідок, – формується виконавська практика на досконалих академічних інструментах. В цей час при Белградському співочому товаристві розпочато практику гри на *хармоніумі* (нім. Harmonium; рос. гармоніум, фісгармонія) – старовинний музичний клавішно-пневматичний інструмент. За звучанням нагадує орган, зовні схожий на фортепіано. Звук видобувається за допомогою повітря, що нагнітається міхами і коливанням металевих язичків, пов'язаних з клавіатурою. Міхи приводяться в рух двома великими ножними педалями. З початку XIX століття інструмент стали називати фісгармонією (від грец. *phusa* – «міхи») [2, с. 5]. У сербському музичному побуті використовувався саме для проведення занять з хором для точного інтонування вокальних партій, пізніше у якості акомпануючого інструмента на святах та культурно-масових заходах.

Представлений органологічний екскурс дає можливість припустити, що сучасна «*хармоніка*» здобула «національний характер» на теренах Сербії завдяки існуючому виду виконавської майстерності на гармоніумі кінця XIX століття. Відзначимо, що інструмент не існував у сербському художньому побуті до середини XX століття, але культурна прапам'ять нації зберігала, судячи з усього, довіру до цього варіанту «портативного органа», який мав свої гілки-продовження в різних країнах Європи і Латинської Америки.

Поняття «*хармоніка*» увійшло до сербського наукового термінологічного обігу через етимологічний смисловий компонент, який живить інтуїтивне, співзвучне і, до речі, достатньо вивірене розуміння кореневого слова «*хармоніум*». Підкреслюємо, що термін «*хармоніка*» використовується саме в сербській органології у визначенні сучасного баяну-акордеону та не має аналогів в жодній країні світу (в країнах СНД – баян-акордеон, країнах Западу та Сходу – акордеон). Історико-культурний екскурс та етимологічна спорідненість двох полярних, розведених часом

понять наводить нас на думку, що поширеність баяну-акордеону в Сербії, стрімкий розвиток виконавства та освіти за фахом у другій половині ХХ століття відбувся на національно-ментальному рівні у історико-культурній трансформації музично-інструментальної традиції країни.

На формування педагогічної думки, започаткування освіти за фахом значний вплив мала виконавська практика. Слухацький досвід збагачувався за рахунок численних виступів сербських аматорів та іноземних виконавців. Їх творчість привертала інтерес до інструментальної музики та до окремих музикантів. Ці обставини створювали умови для започаткування музичної освіти, яка поступово набувала змін та відступала від форм аматорського музикування. З цих сприятливих обставин виникав прошарок освічених людей, які були здатні виконувати і компонувати музику, навчати інших формам музичного мистецтва. Безперервний обмін зразками музичного мистецтва позитивно впливав на формування різних виконавських шкіл, музичної освіченості, теоретично-методологічної бази, організаційних координат виконавських закладів. Стимулом до організації державних музичних установ стала приватна музично-педагогічна практика та мережа приватних музичних шкіл. Тривалий час подібні освітні установи залишались вузькопрофільними, тобто викладання обмежувалось одним музичним інструментом, як правило, – скрипка або фортепіано. Іноді власник школи уособлював один і директора, і педагога інструмента, і викладача теоретичних дисциплін.

Період (1909–1940 років) – характеризується зверненням професійних музикантів до баянно-акордеонного музикування, детальніше досліджуються характерні особливості інструмента та його можливості. Це етап узагальнення творчих можливостей баяністів-акордеоністів. Інтенсивно продовжує розвиватись мережа приватних музичних шкіл. Активно розробляється теорія музичної освіти за фахом, обговорюються такі питання як емоційно-слуховий досвід виконавців, асоціативне мислення, репертуарна політика, інтелектуально-творчий розвиток баяністів-акордеоністів.

До цього періоду відноситься започаткування власного виробництва баянів-акордеонів Сербії (1930 р.). Першим майстром виробництва баянів-акордеонів в Сербії став А. Цолич [2, с. 86], який офіційно у 1930 році розпочав виготовляти інструменти у власній майстерні Белграда. З часом А. Цолич об'єднав навколо себе групу майстрів, любителів-виконавців, які з великим ентузіазмом займалися цим складним ремеслом.

Здобутком баяністів-акордеоністів Сербії стала шестирядного права клавіатура інструмента, яка повністю відповідала запитам народної сербської музики. На цих моделях відтворюються можливості транспонування у різні тональності, що значно поширило технічні атрибути виконавців у позиційному (аплікатурному) та гармонійному аспектах. Унікальна для інших країн клавіатура мала три основних і три допоміжних ряди

розташовані у хроматичній послідовності звуків. З одного боку, – позитивний технологічний аспект сербської моделі інструмента сприяв швидкому оволодінню виконавською технікою гри на інструменті, з іншого, – механічна зміна тональностей гальмувала розвиток слухових якостей, гармонійного мислення сербських виконавців. Тільки розвинута система освіти за фахом, що з'являється пізніше, поступово витиснула «народні» методи з творчо-виконавської практики сербських баяністів-акордеоністів.

Затвердження баяна-акордеона як сербського національного інструмента в період між двома світовими війнами відбувалось завдяки діяльності першого віртуоза, талановитого виконавця народної музики А. Тодорович-Крневаца (1905–1942).

А. Тодорович-Крневац музикував на італійському інструменті фірми «Даллапе» (Dallape). Це був перший баян з шестирядним правою клавіатурою, виготовлений за спеціальним замовленням [2, с. 15]. Саме завдяки А. Тодорович-Крневацу ця клавіатура стала користуватися великим попитом у виконавців народної музики. На ньому можливо було виконувати практично все те, що виконується і на сучасних інструментах, які обладнанні системою «готового» акомпанементу. Баян цього типу поширений й сьогодні, але переважно для виконання народної музики. Виконавці народної музики, як правило, визначають подібну модель «сербським» інструментом. Цікаво, що запроваджений титул інструмента відбиває не процес конструктивної еволюції інструмента, а нинішнє унікальне, й по суті, національно-ментальне побутування баянно-акордеонного мистецтва в Сербії. З. Ракич стверджує, що в 1920–1930 роках ця модель інструмента була поширена у музичній практиці держав Скандинавського півострова, Чехії та країн СНД [2, с. 12]. Проте, сьогодні шестирядний баян існує тільки в Сербії та є інструментальним атрибутом виконавців та шкіл народної музики.

У процесі дослідження історії розвитку баяну-акордеону в Сербії ми дійшли висновку, що на процес становлення баянно-акордеонної школи важливий вплив мав міжнародний культурний досвід, проте сербським баяністам-акордеоністам вдалося побудувати якісну національну баянно-акордеонну музично-освітню систему з високими показниками педагогічної та виконавської майстерності її представників.

Відкриття перших музичних навчальних закладів у 1940-х роках ХХ століття стало першим кроком на шляху до професіоналізації баянно-акордеонного мистецтва. Якщо баян-акордеон в період 1900–1940 років був пристосований для побутового музикування, то з 1942 року відбуваються зміни його статусу – на теренах Сербії стверджується система академічної баянно-акордеонної освіти. Першими педагогами баяна-акордеона були піаністи за фахом, які привнесли в процес підготовки баяністів-акордеоністів високу академічну виконавську культуру.

Отже, на підставі аналізу передумов становлення сербської баянно-акордеонної школи визначимо такі тенденції цього процесу:

- перехід аматорських форм музикування на рівень масової просвітницької діяльності баяністів-акордеоністів, активізація приватної баянно-акордеонної практики як альтернативної організаційної форми музичної освіти;
- вивчення міжнародного досвіду та обмін кращими педагогічними технологіями, що сприяло підвищенню музично-освітнього рівня сербської баянно-акордеонної школи;
- активна просвітницька діяльність баяністів-акордеоністів, яка стала складником змісту та організації музичної освіти за фахом.

Отже, на основі історико-педагогічного аналізу становлення сербської баянно-акордеонної школи ми зробили такі висновки: формування баянно-акордеонної освіти в Сербії розпочато на тлі просвітництва та музично-побутових жанрових форм музикування; органологічний зміст розвитку баяна-акордеона став стимулом у формуванні музично-педагогічної думки та виконавських проєктів музикантів; обмін міжнародним творчо-педагогічним досвідом дозволив побудувати національну баянно-акордеонну школу з власними педагогічними та виконавськими здобутками її представників.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів заявленої проблеми. Подальших наукових розвідок потребують питання, пов'язані із вивченням педагогічного досвіду сербських колег з метою запровадження ефективних освітніх технологій в процес вітчизняної підготовки музикантів за фахом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Егоров Б. О некоторых акустических характеристиках процесса звукообразования на баяне / Б. Егоров // Баян и баянисты. – М. : Советский композитор, 1981. – Выпуск № 5. – 115 с.
2. Ракич З. Особенности развития баянно-акордеонной культуры в Сербии : дис. ... кандидата искусствоведения : 17.00.02 / Ракич Зоран. – М., 2004. – 180 с.
3. Devic D. Skripta za studente / D. Devic // Etnomuzikologija. – Beograd : FMU, 1980. – 154 s.
4. Devic D. Narodna muzika Crnoredja. Beograd: Kulturno-obrazovni centar Boljevac / D. Devic. – Beograd : FMU, 1990. – 134 s.
5. Terzic V. Izbor kompozicija za klavirsku harmoniku / V. Terzic. – Knjazevac : Nota, 1990. – 125 s.

Лариса Філатова

**«ТЕОРІЯ МУЗИКИ» Г. ГЕССА ДЕ КАЛЬВЕ:
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

У статті висвітлюється значення наукової праці «Теорія музики» Г. Гесса де Кальве для вивчення історичного досвіду професійної підготовки музикантів і вчителів музики в Україні на початку ХІХ ст., характеризуються чинники, які впливали на стан музичної освіти і морально-естетичного виховання дітей та молоді, вказується на актуальність для сучасного періоду розвитку української музичної культури та освіти проблем піднятих автором два сторіччя тому.

Ключові слова: теорія музики, професійна підготовка вчителів музики, музична освіта, морально-естетичне виховання.

Переосмислення з сучасних позицій вітчизняного історичного досвіду створює передумови для реалізації принципу єдності та наступності історико-педагогічного процесу. У зв'язку з цим особливо важливим видається звернення до творчої та педагогічної спадщини представників іноземної інтелігенції, які обрали своєю другою батьківщиною Російську імперію і котрі зробили значний внесок у розвиток української музичної культури, виконавства, освіти, науки.

Творчість композитора, піаніста-віртуоза, диригента, музичного критика і публіциста, музично-громадського діяча, угорця за походженням Г. Гесса де Кальве (1784–1862) розглядалася перш за все музикознавцями, культурологами. Спадщину композитора, автора варіацій в романтичному віртуозному стилі на тему української народної пісні «Як сказала матуся», які належать до небагатьох яскравих фортепіанних творів перших десятиріч ХІХ ст., вивчали Т. Булат, М. Дремлюга, М. Загайкевич, І. Зінків, Н. Кашкадамова, Л. Корній, О. Немкович, Н. Семененко, Б. Фільц., Т. Шеффер, О. Шреєр-Ткаченко та ін. У виконавський обіг цей твір ввели М. Дремлюга, Г. Курковський, М. Степаненко – укладачі збірників української фортепіанної музики ХІХ століття. Виконавську, культурно-просвітницьку діяльність Гесса де Кальве як піаніста й диригента, теоретика музики, музично-громадського діяча висвітлювали М. Загайкевич, О. Кононова, Ю. Лошков, Й. Миклашевський, О. Немкович та ін. Однак, енциклопедична праця митця «Теорія музики» залишається, на нашу думку, недостатньо вивченою з позицій сучасного значення поглядів Гесса де Кальве на музичну педагогіку, морально-естетичне виховання, вплив музики на особистість, професійну підготовку вчителя музики тощо. Висвітлення цих питань є метою нашої розвідки.

Відкритий у 1805 р. Харківський університет став культурно-

освітнім осередком не тільки для міста, а й всієї Слобожанщини. Необхідно сказати, що до складу викладачів університету на початку його заснування увійшла велика група іноземних вчених – вихідців з Німеччини, Франції та інших держав [9, с. 28]. Засновник університету В. Н. Каразін, як відзначав Д. І. Багалій, мав подвійний погляд на проблему виховання молоді. Будучи гарячим прибічником західноєвропейської науки, він виступав проти виховання юнацтва іноземцями. Однак, В. Н. Каразіну була чужою вузько національна обмеженість у питаннях освіти. Прогрес вітчизняної науки і культури він бачив у розвитку національних традицій, запліднених передовими європейськими досягненнями [2].

Суть питання полягала не в національній приналежності лекторів, а в тому, які школи і культуру вони презентували. Так, запорукою високого рівня освіти, в тому числі музичної, і, в цілому, культури студентів Харківського університету було те, що в його стіни увійшла європейська освіта, яка впроваджувалась інтернаціональним професорсько-викладацьким колективом, який став поборником енциклопедичної освіти молоді й представляв кращі наукові і культурні традиції. Так, наприклад, поляк І. М. Вітковський – носій класичної віденської музичної традиції, І. С. Рижський – вихованець вітчизняної школи словесності, за його підручниками логіки і риторики навчалися студенти кількох поколінь трьох провідних університетів – Харківського, Московського, Казанського. І. Шад – представник німецької філософської науки, якому Рада Університету, високо оцінюючи його музичні знання, незмінно доручала разом з Вітковським проводити найбільш відповідальні іспити з музики [6, с. 106].

Більшість іноземних професорів університету мали прекрасну європейську освіту, авторитет в наукових колах, високий рівень культури, нерідко були добре підготовленими музикантами-аматорами. Так, наприклад, найбільш відомими вченими початкового періоду історії навчального закладу були: економіст і юрист професор Л. К. Якоб – автор 35 робіт в галузі філософії, богослов'я й психології; професор фізики та математики Й. Гут, який видав ряд робіт з математики, механіки, фізики, астрономії, архітектури; професор хімії Ф. Гізе, дослідник корисних копалин Слобожанщини, автор зразкового для свого часу п'ятитомного підручника «Всеобщая химия для учащихся и учащихся» (1813–1817); професор філософії І. Шад, який опублікував в Росії декілька наукових праць, у тому числі «Чисту логіку» (1812), «Природне право» (1814) [1, с. 52].

Відомий європейський вчений К.-Д. фон Роммель, згадуючи в мемуарах свою наукову і педагогічну діяльність на посаді професора Харківського університету (1811–1814), перш за все підкреслював просвітницьку місію іноземних вчених. Його особистим прагненням було «заснувати в центрі України новий постійний центр літературної і гуманістичної освіти» [8, с. 153]. Разом з І. Шадам К.-Д. Роммель підготував до видання дві частини «Хрестоматії німецької мови в прозі та віршах».

Отже, вся потужна науково-творча атмосфера в колективі професорів Харківського університету сприяла появі наукових і методичних праць у галузі музичної освіти. Окрім учителів музики І. Вітковського та І. Лозинського, одним із найавторитетніших музикантів в університеті й Харкові у 1810–20-х рр. був Густав (Адольф) Густавович Гесс де Кальве. Його праця «Теорія музики або роздум про це мистецтво, що висвітлює історію, мету, дію музики, генерал-бас, правила створення (композиції), опис інструментів, різні роди музики і все, що її стосується, в подробицях» (1818) має, на нашу думку, не тільки історичне значення. Її вивчення допоможе виявити важливі для сучасності аспекти думок митця з педагогічних, морально-естетичних, музикознавчих, історичних, соціально-культурних, методичних проблем тощо.

До Г. Гесс де Кальве ніхто в Російській імперії не ставив мети ознайомити аматорів з європейською музичною естетикою, а також осмислити культурні еволюційні процеси у суспільстві крізь призму цієї естетики. У зв'язку з тим, що в країні не було музичних закладів подібних західноєвропейським, а професійна освіта здобувалася, переважно, приватним шляхом, то наукова праця музиканта викликала великий інтерес як навчальний посібник, сприяючи утвердженню професійних музичних знань в середовищі українських і російських музикантів. Так, в 1823 р., коли О. С. Грибоедов, який був композитором-аматором, жив у Тбілісі, він, звертаючись до свого друга князя В. Ф. Одоєвського, писав у Москву: «Поблизу тебе в книжковій крамниці чи не знайдеться Гесс де Кальве «Теорія музики»?..» [3, с. 313; цит. за: 7, с. 64]. І це лише одне з свідоцтв великої популярності праці музиканта в освічених колах суспільства.

В своїй праці, яку складають два томи, Г. Гесс де Кальве порушив багато теоретичних, музикознавчих та педагогічних проблем і так визначив її мету: «...надати аматорам музики в Росії засоби для кращого розуміння цього мистецтва...» [4, с. 4]. У «Вступі» автор говорить про завдання, яке він поставив: «Мета моєї праці полягає в тому, щоб дати любителям музики в Росії засоби до кращого розуміння цього мистецтва». У першому томі митець розкрив особливості музичного мистецтва, історію його розвитку й стилі, на основі праць чеських і німецьких музикознавців пояснив правила композиції, дав відомості про інструментальні й вокально-інструментальних жанри і форми (наприклад, оперу, ораторію, кантату, баладу, романс, симфонію, концерт, сонату, варіації, фугу тощо), музичні інструменти та ін.

Багато сторінок автор присвячує тлумаченню морально-виховної ролі музики, що обумовлює педагогічне значення праці. Визначаючи музику як засіб «віддалити будь-яку неприємну думку», Гесс де Кальве так пояснював її властивості: «...Музика... не залишає пустоту в душі, але займає її приємністю без найменших труднощів. Вона облегує серце після тяжкої праці, тамує сильні спонукання, не допускаючи людину до розпусних вправ, як то гри, Бахуса, Венери... Якщо музика застосовується

для пояснення благородних предметів, вона має якість виправлення душі та пристрастей...» [4, с. 79].

Маючи європейську університетську освіту і будучи близьким до колективу Харківського університету, де він у 1812 р. у присутності всіх професорів захистив дисертацію на тему «*Dissertatio inanguralis de genunio philosophiae caractere*» на здобуття звання доктора філософії [7, с. 66], Гесс де Кальве обстоював необхідність викладання музики в «Університетах та Академіях», обгрутовуючи це її високою виховною місією. Звідси ті високі вимоги, що висуває автор трактату до вчителя музики, який «має бути освіченим та в словесності знаючим, щоб міг спрямувати своє вчення також на моральну освіту свого учня, оскільки музика й сама по собі має великий вплив на естетичну освіту» [4, с. 24].

На початку ХІХ ст. активізувалися музично-освітні процеси, зросла потреба у вчителях музики. Рівень професійної підготовки музичних наставників, які давали любителям навички достатні для побутового музикування, був різний. За умов зростаючої потреби у вчителях, коли не вимагалися документи, що підтверджували рівень професійних знань, на музично-педагогічній ниві зустрічалися також і випадкові люди. Ці проблеми музичної освіти й виховання привернули увагу громадськості лише у середині ХІХ ст., а спостереження Гесса де Кальве в 10-ті рр. за їх станом в Україні були винятком. Надзвичайно влучно автор праці дав характеристику музичної домашньої освіти, мети, до якої прагнули у цій освіті, розкривав її недоліки та їх причини. Звернувши увагу на популярність домашнього навчання музиці, він відзначив «що мало який будинок знайдеться без фортепіано, мало яка родина без вчителя музики» [4, с. 231].

Музикант підкреслив недостатню кількість професійно підготовлених вчителів, відсутність високохудожнього педагогічного репертуару як основних чинників, що негативно впливали на всебічний розвиток талантів. Так, Гесс де Кальве писав: «Між російськими дамами є багато таких, які свій музичний хист довели до досконалості, але більша частина не може придбати ґрунтовних знань про музику чи то за відсутністю книг, чи за браком добрих вчителів, що частіше трапляється з дітьми сільського дворянства. (...) Там не знають Моцарта, Гайдна, Бетховена або Клементі; марші, вальси, екозеси і досить сухі варіації – ось тло, на якому вони відзначаються» [4, с. 23].

Про своїх сучасників він, іноді, відгукувався досить саркастично: «В наш час навчання музики також вважається потрібною частиною хорошого виховання, але це є швидше прикрасою для молодих людей ніжного походження, аніж справжнє виховання почуття. У нас задоволені бувають, коли донька бренькає кілька екозесів на фортепіано, син свистить хвацький марш на флейті, а племінник скрипить зворушливу пісеньку» [4, с. 23].

Важливою заслугою Гесса де Кальве був критичний аналіз стану не лише музичної освіти, а й музичної культури, в цілому, в Росії та Україні, особливо тих явищ, які мали повсюдне поширення. Так, проникнення в усі

сфери суспільного життя країни західної культури мало подвійний вплив – і позитивний, і, нажаль, негативний. Саме негативний бік цього явища і поверховий характер сприйняття і розуміння частиною суспільства іноземної культури помітив і критично розкрив Г. Гесс де Кальве: «Росіянин не задоволений чудовим своїм наспівом, або малоросійською ніжною піснею, він вважає себе набагато щасливішим..., якщо вивчить французький романс... Російський танок, або козачок... недостатні для освіченої ноги; треба полірувати і привчати її до кадрили, вальсів, екосезів, мазурок» [5, с. 60].

Виняткова музична обдарованість «росіян», яку відзначав Гесс де Кальве, примусила його з особливим обуренням говорити про тих дилетантів, які, маючи хороші музичні здібності, не йшли далі аматорства. «Я жалію тільки тих зарозумілих молодих панків, – писав музикант, – які ледве починають сяк-так грати на деяких інструментах, враз хапаються за авторське ремесло, сподіваючись аби як зляпанними варіаціями, польськими або екосезами, викликати подив простого народу, і бувають настільки переконані в своїй геніальності, що кепкують з найкращих знавців, якщо ті здумають виявляти їх погрішності і забажають їх виправити... Найбільше нещастя для цих людей те, що нічому вже більше не вчаться, бо вони переконані в своїх знаннях» [4, с. 21–22]. Таким чином, Гесс де Кальве підкреслив, що аматорство там, де мають бути глибокі професійні знання, починає гальмувати становлення і розвиток професійної освіти і, особливо, в такій галузі як композиція.

Особисті спостереження дали змогу митцю зробити висновки відповідно стану оркестрового виконавства і необхідності вчитися вмінно керувати колективом музикантів. Так, Гесс де Кальве підкреслив: «Найкращий оркестр по невправності директора (диригента – Л. Ф.) може вийти з ладу, і посередній, при гарному нагляді, з точністю виконуватиме свої обов'язки. Стосовно цього вже велика самовпевненість на свою вправність, коли який-небудь музикант, ледве навчившись грати на скрипці, або іншому інструменті... відразу стає перед оркестром... і хоче управляти ним...» [4, с. 219].

Гесс де Кальве висловив також важливі думки стосовно проблем музичного виконавства, які залишаються актуальними і сьогодні. Він різко негативно засуджує «вільне» ставлення до авторського тексту: «...Багато хто з віртуозів дуже помиляються при виконанні п'єс, коли не звертають уваги на силу ноти, яку їй дав творець, ... або в адажію додадуть безліч нот без міри й порядку, про які автор навіть і не гадав. Таке свавілля є найбільшою кривдою, яку тільки може віртуоз заподіяти творові...» [4, с. 218]. Таким чином, всупереч існуючій практиці «вільного» ставлення до авторського тексту, Г. Гесс де Кальве, спираючись на європейські естетичні позиції, висловив необхідні критерії його відтворення.

Гесса де Кальве ми можемо вважати одним із правдивих і об'єктивних документалістів епохи, який так сказав про побутування української народної пісні: «Одна тільки чернь передає ще від батька до

сина... національні пісні, а без простоти цього класу народу ми вже давно б забули мелодію наших прабатьків... Якщо народна пісня... потрапляє в п'яну кімнату надутого багатія, то вона служить більше насмішкою, а ніж душевним задоволенням» [4, с. 70]. Цими словами підкреслюється значення фольклору для автора і його освічених сучасників, які почали збирати народні пісні, а також роль народу у збереженні цих скарбів. Співчуття гуманної людини високої культури до пригнобленого народу і його мистецтва прочитується в оцінці ставлення до народної пісні в багатому середовищі. В своїй праці Гесс де Кальве також подав відомості про музичне життя Києва, Харкова, Одеси, Казані, Ревеля, Риги, про рогові оркестри, які він чув у Миколаєві.

Отже, одна з перших в Україні наукових праць, а саме «Теорія музики» Г. Гесса де Кальве, історично закономірно з'явилася в Харківському університеті – визначному вітчизняному культурно-освітньому центрі XIX ст. На увагу сучасних науковців вона заслуговує тому, що автор окрім історико-теоретичних положень про музичне мистецтво, висвітлив питання музичної освіти та морально-естетичного виховання на початку XIX ст., дав їм об'єктивну оцінку як професійний музикант і педагог, підкреслив значення всебічної професійної підготовки вчителя музики, вказав на значення фольклору, необхідність його збереження і вивчення, що є актуальним і сьогодні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багале́й Д. И. Опыт истории Харьковского университета: (По неизданным материалам) : в 2 т. Т. 2: (1815–1835) / Д. И. Багале́й. – Х., 1904. – С. 52.
2. Багале́й Д. И. Харьковские университетские тожества в первые годы существования университета / Д. И. Багале́й. – Харьков : Типография Губернского Правления. – 1892. – 31 с.
3. Булич С. А. С. Грибоедов – музыкант / Булич С. // Полн. собр. соч. А. Грибоедова. – СПб., 1911. – Т. 1. – С. 313.
4. Гесс де Кальве Г. Теория музыки / Г. Гесс де Кальве. – Харьков : В Университет. тип., 1818. – Ч. 1. – 304 с.
5. Гесс де Кальве Г. Теория музыки / Г. Гесс де Кальве. – Харьков : В Университет. тип., 1818. – Ч. 2. – 369 с.
6. Миклашевський Й. М. Музична і театральна культура Харкова кінця XVIII – першої половини XIX ст. / Й. М. Миклашевський. – К. : Наукова думка, 1967. – 160 с.
7. Муха А. І. Композитори України та української діаспори : довідник / А. І. Муха. – К. : Муз. Україна, 2004. – С. 66.
8. Роммель К.-Д. Спогади про моє життя та мій час / К.-Д. Роммель. – Х., 2001. – 153 с.
9. Харківський Національний університет ім. В. Н. Каразіна за 200 років / В. С. Бакіров, В. М. Духопельников та ін. – Х. : Фоліо, 2004. – 750 с.

НАШІ АВТОРИ

Афанасьєв Юрій	доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри дизайну Київського університету імені Бориса Грінченка
Бадьора Сергій	кандидат педагогічних наук, заступник начальника кафедри тактико-спеціальної підготовки Національної академії внутрішніх справ України
Банкул Лариса	доцент кафедри музики та образотворчого мистецтва Ізмаїльського державного гуманітарного університету
Бонь Ігор	спеціаліст вищої категорії, старший викладач, викладач циклової комісії народних інструментів Канівського коледжу культури і мистецтв Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Брюханова Галина	викладач Київського університету імені Бориса Грінченка
Будник Олена	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
Булгакова Вікторія	методист комунального вищого навчального закладу «Харківська академія неперервної освіти»
Васильківська Олена	кандидат технічних наук, доцент кафедри дизайну Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка
Гаврілова Людмила	докторант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
Гулько Наталія	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри вокалу та хорових дисциплін Херсонського державного університету
Гусак Владислав	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та вокально-хорових дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Дермельова Наталія	старший викладач кафедри музики і хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
Зайцева Вероніка	викладач кафедри дизайну Інституту мистецтв Київського університету ім. Бориса Грінченка

Збожимська Надія	викладач кафедри інструментального виконавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Калабська Віра	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментального виконавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Косенко Павло	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного виховання Бердянського державного педагогічного університету
Кочубей Тетяна	доктор педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Кремешна Тетяна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інструментального виконавства дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Курач Микола	докторант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
Кутова Ольга	кандидат педагогічних наук, науковий співробітник відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Лимаренко Лідія	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри культурології Херсонського державного університету, заслужений працівник культури України
Медвідь Тетяна	кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музичного мистецтва і хореографії Херсонського державного університету
Мельничук Наталія	викладач-методист, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т. Г. Шевченка
Михальчук Вадим	кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри мистецтвознавства та експертизи Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв
Мозговий Віктор	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Мосенко Наталія	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Музика Ольга	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого мистецтва Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Ночовка Ольга	старший викладач кафедри музики і хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
Пиж'янова Наталія	викладач кафедри музикознавства та вокально-хорових дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Пічкур Микола	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Плахотна Світлана	викладач вищої кваліфікаційної категорії Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т. Г. Шевченка
Радзівіл Тетяна	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Руденченко Алла	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну Київського університету імені Бориса Грінченка
Семенова Олена	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Сивак Тетяна	викладач вищої категорії, викладач-методист циклової комісії народних інструментів відділення музичного мистецтва Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т. Г. Шевченка
Сирота Всеволод	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Сирота Зоя	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та вокально-хорових дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Скрипченко Оксана	аспірант Бердянського державного педагогічного університету
Смірнова Оксана	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди»

Сухецька Оксана	викладач кафедри музикознавства та вокально-хорових дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Тищенко Володимир	доктор педагогічних наук, професор, учений секретар Відділення професійної освіти освіти дорослих НАПН України
Устищенко-Косоріч Олена	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інструментального виконавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Філатова Лариса	докторант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
Чуба Василь	Заслужений працівник культури України, відмінник освіти України, професор кафедри музичного мистецтва і хореографії Херсонського державного університету
Шабага Степан	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики технологічної освіти Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка
Шимко Вікторія	викладач Миргородського художньо-промислового коледжу імені М. В. Гоголя Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка
Suncica Denic	Ph. D. Professor, tenured professor Teacher Training Faculty in Vranje University of Nis Republic of Serbia

АННОТАЦИИ

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

Юрий Афанасьев

Художественное образование: вопросы эффективности и художественно-эстетического развития

Характерные особенности и тенденции состояния национального художественного образования рассматриваются в контексте системной целостности художественной культуры. Освещаются негативные последствия нарушения взаимодействия составляющих в системе художественной культуры. Приходится объективно отметить необходимость системной целостности художественного образования и художественно-эстетического развития всего широкой общественности

Ключевые слова: художественная культура, художественное образование, системная целостность, художественно-эстетическое развитие.

Игорь Бонь

Формирование творческой личности в процессе обучения

В статье рассматривается проблема формирования творческой личности в процессе обучения. В ней раскрывается понятие личности как субъекта преобразования общества, природы и себя, а также творчество как особая форма духовной деятельности человека. Автор исследует характерные черты творческой личности, условия и факторы, обеспечивающие ее формирование и развитие в процессе обучения.

Ключевые слова: личность, творчество, творческая личность, процесс обучения, формирование творческой личности.

Елена Васильковская

Пластическое решение плоскостных форм в графическом дизайне средствами квиллинга

Рассмотрены особенности пластической разработки плоскостных форм с применением техники квиллинга. Осуществлен анализ существующих видов квиллинга и их роли в проектировании современных объектов графического дизайна. Предложена классификация квиллинга в зависимости от графического решения исходной плоскостной композиции для внедрения в учебный процесс. Определена необходимость проведения дальнейших исследований технологий ручного творчества для эффективного применения в современном проектно-графическом моделировании.

Ключевые слова: дизайн, квиллинг, design education, практическое обучение.

Людмила Гаврилова

Реализация современных требований к электронным учебным средствам в мультимедийных учебниках по истории музыкального искусства

Статья посвящена актуальной проблеме современного высшего образования – обеспечению учебного процесса электронными учебными средствами. Автор проанализированы существующие подходы к определению понятий «электронное учебное средство», «электронное учебное издание», дана собственная трактовка понятия «электронный учебник (пособие) по истории музыкального искусства». Сделана попытка определить, как в современных мультимедийных учебниках и пособиях по истории музыки реализованы общедидактические требования к электронным учебным средствам, в чем состоит специфика мультимедийных средств по музыкально-историческим дисциплинам, каковы специфические музыковедческие требования к ним.

Ключевые слова: электронные учебные средства, электронный учебник (пособие) по истории музыкального искусства, обще-дидактические требования к созданию электронных учебных средств.

Владислав Гусак, Татьяна Кремешная

Перспективы применения метода музыкотерапии в процессе профессионального становления педагогов-музыкантов

В статье рассматривается проблема применения метода музыкотерапии в процессе профессионального становления педагогов-музыкантов. Рассматривая различные подходы использования данного метода в процессе музыкальной подготовки, автор исследует основные формы музыкотерапии: рецептивную и активную, рассматривает активные методы и условия исследуемого образования, предлагает ряд музыкальных произведений, которые способствуют образованию необходимых качеств личности будущего педагога-музыканта.

Ключевые слова: музыкотерапия, методы музыкотерапии, педагог-музыкант, музыкально-исполнительская деятельность.

Павел Косенко

Членение мелодии по аналогии со словесной речью как вспомогательный способ овладения инструментальным исполнительским искусством

В статье рассматривается один из методов овладения инструментальным исполнительским искусством – членение мелодии по аналогии со словесной речью, – суть которого состоит в подстановке стихотворного текста к нотному тексту инструментального музыкального произведения. Анализируется опыт использования этого метода в музыкальной педагогике; предлагаются авторские варианты подтекстовок, которыми могут воспользоваться ученики и студенты специализированных учебных заведений (те, кто готовится к профессиональной исполнительской или музыкально-педагогической деятельности), а также любители музыки, которые знакомятся с инструментальной музыкой на уровне чувственного восприятия.

Ключевые слова: членение мелодии, стихотворный подтекст, логика творческого процесса, вербальный смысл, симбиоз поэзии и музыки.

Николай Курач, Степан Шабага

Компоненты педагогической концепции формирования целостного художественно-проектного знания будущего учителя технологий

Выявлены и обоснованы основные компоненты педагогической концепции формирования целостного художественно-проектного знания будущего учителя технологий. Предложено включения мотивационного, когнитивного, деятельностного и творческого компонентов в содержание указанной концепции. Особое внимание уделено мониторинговому компоненту педагогической концепции формирования целостного художественно-проектного знания будущего учителя технологий, охарактеризованы его составляющие и роль в художественно-проектной подготовке будущих учителей.

Ключевые слова: будущие учителя технологий, художественно-проектное знание, художественно-проектная подготовка, педагогическая концепция, компоненты педагогической концепции, педагогический мониторинг.

Ольга Кутовая

Интегрированное использование искусства в практическом опыте преподавателя высшего учебного заведения

В данной работе исследуется актуальность интегрированного использования искусства в практическом опыте преподавателя высших учебных заведений как один из путей повышения эффективности обучения. Практика работы показала плодотворность интеграции, обнаружила перспективы дальнейшего развития и совершенствования такого подхода к обучению. Применение интеграционных форм использования

искусства в обучении способствует налаживанию взаимопонимания и улучшению сотрудничества преподавателя и студентов в процессе обучения, дает возможность шире использовать потенциальные возможности содержания учебного материала и развить их способности.

Ключевые слова: интеграция, искусство, практический опыт преподавателя, педагогическая деятельность, эстетика.

Лидия Лимаренко

Закономерности использования синтеза искусств в спектаклях студенческого театра

В статье исследуется проблема синтеза искусств как эффективного средства подготовки будущего педагога. Подчеркивается важность использования феномена взаимодействия искусств в учебно-воспитательном процессе вузов с целью эстетического и всестороннего развития индивидуальности студента, формирования его педагогического мастерства и эстетического опыта. Автор убежден, что наиболее перспективной, полихудожественной и интегративной формой художественно-педагогической практики, основанной на взаимодействии и синтезе искусств является студенческий театр. Поэтому в центре внимания ученого – закономерности использования синтеза искусств в спектаклях студенческого театра.

Ключевые слова: взаимодействие и синтез искусств, студенческий театр, спектакль, закономерности, эстетический опыт.

Татьяна Медведь

Значимость дисциплины «История хореографического искусства» в системе подготовки будущих хореографов

В статье определяются теоретические основы профессиональной подготовки будущего хореографа и значимость дисциплины «История хореографического искусства» для подготовки квалифицированных специалистов. Раскрывается содержание программы по дисциплине и проводится междисциплинарная связь. Определяется цель и основные задачи учебной дисциплины. Отмечаются потенциальные возможности курса по направлению студентов на дальнейшую научно-исследовательскую деятельность, а также по развитию творческого потенциала будущих специалистов.

Ключевые слова: история хореографического искусства, хореограф, компетентность, педагог-хореограф, учебная дисциплина.

Наталья Мельничук

Формирование рефлексивных умений в контексте методической подготовки будущего учителя английского языка

В статье освещается суть понятия профессиональной рефлексии и проанализировано ее место в методической подготовке будущих учителей английского языка в высших учебных заведениях I–II уровня аккредитации. Раскрыто роль наблюдения и анализа как составляющих рефлексивного подхода. Представлены виды, объекты и методы системного рефлексивного анализа педагогической деятельности на этапе прохождения педагогической практики в начальной школе.

Ключевые слова: профессиональная рефлексия, рефлексивные умения, педагогическая деятельность, наблюдение и анализ, методическая компетентность.

Вадим Михальчук

Дефинитивные и функциональные аспекты исследования художественных галерей в измерении динамики культуры и образования

В статье осуществлен образовательный анализ феномена художественной галереи с точки зрения социодинамической концепции «мозаичной культуры» А. Моля. Методология работы представляет собой синтез информационных, социологических, культурологических и педагогических подходов. Автор раскрывает воспитательные

функции галереи через коммуникативные и семиотические аспекты ее деятельности в условиях культурных циклов. Галерея выступает как часть трансляции смыслов культуры через средства массовой информации. Основные элементы ее культурного цикла: художник, салон, микросреда и макросреда.

Ключевые слова: галерея, мозаичная культура, функция, культурный цикл, салон, микросреда, макросреда.

Виктор Мозговой

Функциональность целостного операционного комплекса режиссуры педагогического действия

В статье обосновано функциональную сущность целостного операционного комплекса режиссуры педагогического действия. На основе образовательно-педагогического прогноза проведено анализ основных компонентов целостного операционного комплекса методики подготовки будущих учителей к режиссуре педагогического действия. Акцентируется внимание на содержательном и функциональном блоках целостного операционного комплекса как исходных позициях формирования обобщенной ориентации режиссерско-педагогических действий будущих учителей.

Ключевые слова: режиссура педагогического действия, целостный операционный комплекс, подготовка будущих учителей.

Ольга Музыка

Роль эмоционально-волевого фактора в активизации художественно-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства

Статья посвящается актуальной проблеме художественно-педагогического образования: роли эмоционально-волевого фактора в активизации художественно-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства. Подчеркивается необходимость использования в учебно-воспитательном процессе определенных психолого-педагогических условий, которые будут способствовать реализации поставленных заданий, раскрытию творческого потенциала студентов, саморазвитию и самосовершенствованию.

Ключевые слова: эмоционально-волевой фактор, художественно-творческая деятельность, психолого-педагогические условия, будущие учителя изобразительного искусства.

Наталья Пыжьянова

Теоретические аспекты музыкального восприятия в детском возрасте

В статье рассматриваются отдельные аспекты восприятия музыки детским хоровым коллективом. Автор указывает на особенности восприятия музыкальных произведений детским хором. Сформулировано понятие музыкального восприятия, как базового компонента музыкально-коммуникативного действия. Предложены направления активизации восприятия музыки детским хоровым коллективом.

Ключевые слова: восприятие музыки, влияние музыки, детский хор.

Николай Пичкур

Метод стилизации как средство творческого развития будущего дизайнера на занятиях с композицией

В статье определена сущность метода художественной стилизации, теоретически обоснованы место и роль стилизации в системе художественно-проектной деятельности дизайнера, разработаны содержание и алгоритм выполнения отдельных творчески-развивающих заданий с элементами стилизации (с соответствующим иллюстративным материалом) в программе занятий теоретико-практического курса композиции, который входит в учебный план профессиональной подготовки будущего дизайнера.

Ключевые слова: метод стилизации, творческое развитие, будущий дизайнер, композиция.

Зоя Сирота, Всеволод Сирота

Активизация познавательно-творческой деятельности учеников в учебно-воспитательном процессе школы

В статье рассмотрена сущность активизации познавательно-творческой деятельности личности в процессе учебы. Отражено понятие деятельность. Виды деятельности: превращающая, ценностно-ориентационная, познавательная, творческая, учебно-творческая. Обоснован принцип синтеза учебно-творческой деятельности – генетический и функциональный. Раскрыта репродуктивно-подражательная активность, поисково-исполнительская и творческая. Определена учебно-творческая деятельность как одна из форм высшей активности учеников.

Ключевые слова: активизация, деятельность, познавательно-творческая деятельность.

Оксана Скрипченко

Структурные компоненты развития профессионального мастерства будущих учителей художественных дисциплин

В статье на основе интегративного, культурологического и технологического подхода определены структурные компоненты развития профессионального мастерства будущих учителей искусств, к которым отнесли: когнитивный (профессиональные знания, самосознание), мотивационный (развитие мотивационной сферы), эмоциональный (формирование самооценки, развитие креативных и эмпатических качеств, развитие коммуникативных навыков) и технологический (умения и навыки, владение методами, формами и приемами традиционных и инновационных технологий). Основываясь на анализе научной литературы раскрыто содержание понятий «структура», «структурные компоненты», «будущие учителя искусства».

Ключевые слова: структура, структурные компоненты, будущие учителя искусства.

Оксана Сухецкая

Онтология музыкального исполнительства и искусство управления хором

В статье освещена проблема музыкального исполнительства и роли музыканта-интерпретатора в музыкальном искусстве. Автор исследует задания и функции музыканта-исполнителя, а именно дирижера-хормейстера, в процессе передачи музыкального материала слушателям. Проводится параллель между понятиями «исполнительство» и «артистизм». Изучена специфика искусства управления хором в контексте музыкального исполнительства.

Ключевые слова: онтология, исполнительство, дирижирование, интерпретатор, артистизм.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Галина Брюханова

Информатизация профессиональной подготовки будущих специалистов по дизайну печатной продукции в Украине

В статье рассматриваются вопросы внедрения информационных технологий в образование будущих педагогов по дизайну печатной продукции.

Внедрение информатизации, совершенствования профессиональной дизайнерской, художественной и полиграфической образования соответствует общим тенденциям создания информационного общества и развития образования. Современное общество не может развиваться без высокой компетентности специалистов в сфере их деятельности, которая должна быть обеспечена средствами информатизации образо-

вания. Внедрение информационных технологий станет весомым вкладом в развитие информационного общества Украины.

Ключевые слова: художественная и педагогическое образование, художественно-проектная деятельность, профессиональная подготовка специалистов, информационные технологии, электронный учебник, компьютерные дизайн-технологии, дизайнерские компетенции.

Вероника Зайцева

Внедрение инновационных технологий в процессе преподавания дисциплин специальности «дизайн»

В данной статье освещается необходимость внедрения и умение применять современные инновационные технологии направлено на улучшение и закрепление теоретических и практических знаний, творческого мастерства студентов, развитие навыков самостоятельной творческой работы, в которой раскрываются знания, умение, мастерство студента, полученные и достигнутые на протяжении предыдущего и поточного периода обучения.

Ключевые слова: инновационные технологии, знания, мастерство, навыки, дизайн.

Алла Руденченко

Этнодизайн как междисциплинарный феномен создания творческой образовательной среды

В данной статье показаны актуальные проблемы использования этнодизайна, как одного из видов творческой художественно-проектной деятельности, которая основывается на художественных истоках народного искусства и современного дизайна, имеет большие обучающие и воспитательные возможности. Представлена точка зрения, о том что удачное объединение этнического подхода к образовательному процессу на основе новых технологий даст возможность качественно поднять уровень образования, насытив учебный процесс тесной связью с практической деятельностью и внесет духовную составляющую.

Ключевые слова: этнодизайн, одаренные студенты, дизайн-образование, обучение.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Елена Будник

Мониторинг личностно-профессиональной готовности будущих учителей к социально-педагогической деятельности

В статье отражены результаты экспериментальной апробации разработанной автором модели системы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к социально-педагогической деятельности. Согласно программы экспериментальной работы с помощью выделенного методического инструментария определено и представлено уровень сформированности личностно-профессиональной готовности студентов к социально-педагогической деятельности в начальных классах по пяти компонентах (когнитивному, мотивационному, социально-коммуникативному, морально-эстетическому и деятельностно-технологическому).

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, профессиональное образование, подготовка будущих учителей, личностно-профессиональная готовность.

Наталья Гунько, Лариса Банкул

Пути оптимизации формирования вокально-исполнительской надежности будущего педагога-музыканта

В статье рассматривается проблема формирования вокально-исполнительской надёжности будущего педагога-музыканта в контексте его профессиональной подготовки. Предлагается экспериментальная методика, которая направлена на оптимизацию

процесса формирования вокально-исполнительской надёжности у студентов и поэтапное достижение качественной художественно-образной интерпретации вокальных произведений в условиях учебной и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: вокально-исполнительская надёжность, педагог-музыкант, профессиональная подготовка.

Наталья Дермелева, Ольга Ночевка

Пути формирования искусствоведческой компетентности будущих учителей начальных классов

Статья посвящена актуальной проблеме современной высшего педагогического образования – формированию профессиональной компетентности будущих учителей, в частности ее искусствоведческой составляющей. Авторы определяют критерии искусствоведческой компетентности учителя начальных классов и педагогические условия ее формирования на примере работы со студентами факультета подготовки учителей начальных классов ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет».

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель начальных классов, художественное образование, педагогические условия.

Надежда Збожимская

Развитие творческой самостоятельности студентов в процессе инструментально-исполнительской подготовки

В статье раскрывается сущность творческой самостоятельности студентов в работе над музыкальным произведением, рассматриваются основные аспекты ее развития, как важной составляющей профессионального становления специалиста. Подчеркивается значение индивидуальности личности, а также необходимость применения теоретических и исторических знаний, аналитических способностей для создания заданной интерпретации произведения.

Ключевые слова: творческая самостоятельность, инструментально-исполнительская подготовка, будущий учитель музыкального искусства.

Наталья Мосенко

Музыкально-исполнительская компетентность в контексте задач современного художественного образования

Аннотация. В статье рассматриваются разнообразные научные подходы к проблеме профессиональной компетентности, показана актуальность изучения этого феномена. Представлены основные подходы к определению понятия «компетентность». Указанные причины, которые характеризуют неудовлетворительное состояние музыкально-исполнительской подготовки будущих специалистов профессиональной школы в классе основного инструмента в колледже культуры и искусств.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная компетентность, музыкально-исполнительская компетентность, компетентностный подход.

Светлана Плахотная

Конфликтологическая компетентность как средство усвоения позиции сотрудничества в процессе взаимодействия «учитель-ученики»

В статье раскрыты проблемы педагогического взаимодействия, определяются те особенности, которые могут повлиять на возникновение и процесс прохождения разнообразных конфликтов во взаимодействии «учитель-ученики». Определены пути преодоления педагогических конфликтов. Рассматривается конфликтологическая компетентность как определенный уровень развития знаний о диапазоне возможных

тактик поведения в конфликте. Проанализированные навыки реализации этих тактик в конкретных педагогических ситуациях.

Ключевые слова: педагогический конфликт, конфликтологическая компетентность, профилактика конфликтов, конфликтная ситуация, педагогическое взаимодействие, причины конфликтов, участники конфликтов.

Татьяна Радзивил

Готовность студентов педагогического колледжа к обучению музыке младших школьников

В статье раскрывается вопрос готовности студентов педагогического колледжа к обучению музыке младших школьников. Автор рассматривает этапы исследования проблемы готовности и знакомит со взглядами различных ученых относительно готовности к педагогической деятельности. Определяет информативные, проективно-конструктивные, коммуникативные и дидактически-организационные требования к профессиональной деятельности учителей музыки в начальной школе.

Ключевые слова: готовность, готовность к профессиональной деятельности, требования к профессиональной деятельности.

Елена Семенова

Сущность и специфика художественно-творческой компетентности как залог профессионализма учителя изобразительного

В статье рассматривается сущность художественно-творческой компетентности учителя изобразительного искусства. Предложенные характеристики понятий «компетентность», «творческая компетентность», «художественная компетентность». Конкретизировано понятие «художественно-творческая компетентности», рассматривается нами как удовлетворение потребностей профессиональной самореализации и духовного самосовершенствования.

Ключевые слова: компетентность, творческая компетентность, художественная компетентность, учитель изобразительного искусства

Татьяна Сивак

Формирование концертмейстерских умений будущих учителей музыки в классе баяна

В статье освещена проблема концертмейстерской подготовки студента-баяниста в высших педагогических учебных заведениях, раскрывается содержание экспериментально проверенных технологий поэтапного усовершенствования данной методики. Автор предлагает оптимальные приемы формирования профессиональных умений будущего учителя музыки.

Ключевые слова: аккомпанемент, концертмейстер, аккомпаниатор, ансамбль, гармонизация, транспонирование.

Оксана Смирнова

Этнокультурное направление обучения будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения декоративно-прикладного творчества

Статья раскрывает сущность и значение декоративно-прикладного искусства как регенератора национального сознания будущих учителей изобразительного искусства. Акцентируется внимание на особенностях внедрения украинского декоративно-прикладного искусства как одного из важных способов привлечения молодежи к наследству народной педагогики. Осуществлен историографический и психолого-педагогический анализ теоретических и практических аспектов усовершенствования

системы возрождения декоративно-прикладного искусства, которое формирует национальное сознание будущих учителей изобразительного искусства. Представляется целесообразность использования декоративно-прикладного искусства в учебно-воспитательном процессе ВУЗА, который способствует формированию патриотических чувств, развитию национального сознания. Акцентируется внимание на формировании национальной и гражданской позиций, мобильности, компетентности, высокой духовности, моральных, трудовых, эстетических черт у студентов именно за время учебы в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: учитель изобразительного искусства, декоративно-прикладное искусство, регенерация национального сознания.

Владимир Тищенко

Формирование готовности будущих учителей к обучению игрового дизайна учеников начальных классов

В статье внимание уделено проектно-художественной деятельности учителя и учащихся. Сформулированы положения относительно интеграции, интердисциплинарности. К субдисциплинам по искусству в начальном дизайн-образовании отнесены курсы педагогических университетов по детской литературе и методике изобразительного искусства. К субдисциплинам по искусству в начальном дизайн-образовании отнесены также школьные курсы «Литературное чтение», «Изобразительное искусство» и «Искусство». К субдисциплинам по технологиям в начальном дизайн-образовании отнесены курсы педагогических университетов «Трудовое обучение с практикумом» и школьные курсы «Трудовое обучение», «Дизайн и технологии». Проанализированы школьные программы по художественным дисциплинам. Выделены содержательные линии по художественному проектированию. Рекомендовано формировать готовность будущих учителей к игровому дизайну с учащимися начальных классов. Обоснован метод игрового дизайна, художественно-игрового проектирования учителя и учеников.

Ключевые слова: художественное проектирование, интеграция, интердисциплинарность, игровой дизайн.

Василий Чуба

Проблемы формирования профессиональных качеств будущих хореографов в системе высшего образования

В статье исследуются особенности профессиональной подготовки будущих учителей-хореографов в системе высшего образования. Проанализированы основные формы, методы организации и содержание обучения студентов-хореографов, значение педагогической практики в процессе их профессионального становления. Подробно раскрыты важная роль самостоятельной работы в подготовке будущих учителей-хореографов. В статье раскрываются профессиональные и личностные качества педагога-хореографа, определяются критерии профессиональной компетентности.

Ключевые слова: профессиональные качества, педагог-хореограф, компетентность, личностные качества, учебные формы, самостоятельная работа.

Виктория Шимко

Развитие творческой индивидуальности будущего специалиста в профессиональном образовании

В статье рассматривается вопрос развития творческой индивидуальности будущего специалиста в профессиональном образовании. Исследуются вопросы влияния на развитие будущего специалиста природных задатков, творчества, творческой индиви-

дуальности. А также здесь рассматриваются основные направления в модели учебы будущего специалиста, которые являются актуальными для всех направлений профессионального образования.

Ключевые слова: творческие способности, формирование индивидуальности, профессиональное образование.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ

Сергей Бадёра

Практика налаживания эффективного взаимодействия между учителем и родителями

В статье рассматривается проблема гуманизации отношений между учителем и родителями его учеников. Акцентируется внимание на важности построения таких отношений как для создания оптимальной атмосферы для ребенка в школе и дома, так для построения общества в будущем. Доказана важность создания совместной работы та сотрудничества между педагогом и родителями. Рассмотрены практические советы (которые рекомендуют психологи и проверенные в процессе педагогической деятельности автора и его коллег). Показаны особенности поведения учителя в ситуации, когда родители демонстрируют авторитарную обвинительную позицию или же наоборот, пассивную позицию. Рассмотрены «пошаговые» действия учителя: сначала эмоционально не стать на сторону отца или матери, сохранив собственную, до некоторого времени нейтральную позицию, а потом разговаривать на равных. Акцентируется внимание на важности придерживания учителем 3-х позиций: понимания, и принятия в процессе общения с родителями для создания позитивного, открытого, искреннего взаимодействия в будущем.

Ключевые слова: личностно-ориентированное воспитание, гуманизация, сотрудничество.

Денич Сунчица

Литературное творчество как существенный фактор обучения и воспитания

В статье обсуждаются возможности надлежащего использования литературных текстов в учебных и позашкольных мероприятиях. Основная цель работы заключается в определении роли литературного содержания в процессе развития ценностных качеств у молодого поколения. Тенденция заключается в пробуждении их отношения к миру и окружающей среде, а также к самому себе. В этом контексте, «использование» литературного текста имеет важное значение для разработки целого ряда важных компетенций, в том числе индивидуального критического мышления и эстетического опыта, истинного образования детей, молодежи и учащихся.

Ключевые слова: литературные тексты, учение, ценности, критическое мышление, эстетический опыт, просвещение.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Виктория Булгакова

Историографический аспект исследования содержания учебников по иностранному языку для учащихся 5–7-х классов общеобразовательных учебных заведений (1946–1960 годы)

В статье охарактеризовано историографию исследования содержания учебников по иностранным языкам для учащихся 5–7 классов общеобразовательных учебных заведений в 1946–1960 годы. Выявлено, что исследование характеризуется однотипностью. Обоснованно попытки авторов по совершенствованию учебников по иностранным языкам.

Ключевые слова: учебная программа, учебник, иностранный язык, издание, структура, содержание.

Вера Калабская

Некоторые аспекты инструментального коллективного музицирования будущих учителей музыкального искусства в УГПУ имени Павла Тычины

В статье исследуются исторический и воспитательный аспекты инструментального коллективного музицирования студентов дневной формы обучения по специальности «Музыкальное искусство» в Уманском государственном педагогическом университете имени Павла Тычины. Автор рассматривает историю создания, творческое становление, состав, репертуар инструментальных коллективов УГПУ имени Павла Тычины: «Музичні візерунки», «Акварели», «Классик +», а также дуэта преподавателей кафедры инструментального исполнительства В. Калабской и Т. Радзивил.

Ключевые слова: инструментальное коллективное музицирование, инструментальный ансамбль, народный аматорский ансамбль «Музичні візерунки», народный аматорский ансамбль «Акварели», трио «Класси +», инструментальный дуэт.

Татьяна Кочубей

Философия детства в наследии педагогов-мыслителей XVII–XX веков

В статье прослежена генеза проблемы философии детства в философских и педагогических системах с XVII до XX в., освещены взгляды английских материалистов XVII в., просветителей XVII–XVIII в., французских материалистов XVIII в., представителей классической немецкой философской и педагогической мысли XVII–XIX ст., отечественных и зарубежных педагогов XIX–XX вв. на образование и детство, а также прослежено развитие идеи детства в Украине.

Ключевые слова: ребенок, детство, английские материалисты, просветители, французские материалисты, классическая немецкая философская и педагогическая мысль XVII–XIX вв., педагогические взгляды отечественных и зарубежных ученых.

Лариса Филатова

«Теория музыки» Г. Гесса де Кальве: историко-педагогический аспект

В статье рассматривается значение научного труда «Теория музыки» Г. Гесса де Кальве для изучения исторического опыта профессиональной подготовки музыкантов и учителей музыки в Украине вначале XIX в., характеризуются факторы, которые влияли на состояние музыкального образования и морально-эстетического воспитания детей и молодежи, указывается на актуальность для современного периода развития украинской музыкальной культуры и образования проблем поднятых автором два столетия назад.

Ключевые слова: теория музыки, подготовка учителей музыки, музыкальное образование, морально-эстетическое воспитание.

Елена Устименко-Косорич

Тенденции становления сербской баянно-аккордеонной школы (конец XIX – начало XX века)

В статье определены особенности становления сербской баянно-аккордеонной школы, возникшей на базе просвещения и музыкально-бытовых форм музицирования. Историко-педагогический анализ становления сербской баянно-аккордеонной школы позволил выяснить условия и национальные особенности ее формирования, однако выводы и результаты исследования могут служить основой для дальнейшего углубленного изучения тенденций развития музыкально-образовательного явления Сербии.

Ключевые слова: баянно-аккордеонная школа, образование, любительство, просвещение, национальный характер, творческий потенциал.

ANNOTATION

DIDACTICS AND METHODOLOGY

Yu. Afanasyev

Arts education: the question of effectiveness and art and aesthetic development

Distinguishing features and trends of the status of national art education are considered in the context of system integrity of art culture. Negative consequences of a breach of interaction between the components in the system of art culture are elucidated. Objective necessity of system integrity of art education with artistic and aesthetic development of the whole society is proved.

Key words: art culture, art education, system integrity, aesthetic development.

I. Bon

The formation of creative personality in the process of studies

The article considers the problem of formation of creative personality in the process of studies. It enlightens the concept of personality as a subject of transformation of the society, nature and personality itself as the specific form of people's spiritual activity. The author investigates the features of a creative personality as well as conditions and factors ensuring its formation and development in the process of studies.

Key words: personality, creativity, creative personality, process of studies, formation of creative personality.

O. Vasykivska

Plastic solution of flatness shapes in graphic design by means of quilling

The features of plastic design of flatness shapes using quilling techniques are examined. The existing quilling types and their role in the designing of modern graphic design objects was analyzed. Proposed a classification of quilling according to the graphics solution of the original planar composition for introduction in the educational process. Identified the necessity for further research of creative handmade techniques for effective use of in contemporary graphic design and modeling.

Key words: design, quilling, design education, practical training.

L. Gavrilova

The implementation of modern requirements for electronic training tools in multimedia textbooks in musical art history

The article is devoted to the actual problem of modern higher education – the providing the educational process with the electronic training facilities. The author analyzes the existing approaches to the definition of «electronic training facility,» «electronic textbook», gives her own definition of the term «electronic textbook (manual) of the history of the musical art.» Also she tries to determine how the didactic training requirements for electronic media are realized in the modern multimedia textbooks and manuals of the history of music, what are the peculiarities of media content of the musical and historical disciplines, what is the essence of the specific musicological requirements for them.

Key words: e-learning tools, electronic textbook (manual) of the history of musical art, didactic requirements for the creation of electronic learning resources.

V. Gusak, T. Kremeshna

Prospects for the application of the music therapy method in the professional formation of teachers-musicians

The problem of the method of music therapy in the professional formation of teachers-musicians has been analyzed. Considering the variety of approaches using this method in the musical training, the author explores the major forms of music therapy: receptive and active, consider active methods and conditions studied education, offers a range of music that contribute to the formation of the necessary qualities of a future teacher-musician.

Key words: music therapy, music therapy methods, teacher, musician, musical and performing activities.

P. Kosenko

Division melodies by analogy with verbal speech as an auxiliary method of mastering instrumental performing arts

The author describes a method of mastering instrumental performing arts – music division by analogy with verbal speech, – the essence of which consists in substituting literary poetic text to the note text instrumental music. The experience of using this method in music pedagogy; it was proposed the author's variants which can be used by students of specialized educational institutions (those who are preparing for professional performance or musical-pedagogical activity).

Key words: division melodies, verse implication logic of the creative process, verbal meaning, a symbiosis of poetry and music.

M. Kurach, S. Shabaga

Components of the pedagogical concept of forming an integral artistic project knowledge future teachers of technology

Established and developed the main components of the concept of forming integral artistic project knowledge future teachers of technology. Proposed inclusion of motivational, cognitive, activity and creative components in the content of this concept. A special attention is given to the monitoring component of the concept of forming integral artistic project knowledge future teachers of technology, characterized by its components and the role of art-project training of future teachers.

Key words: future teachers of technology, artistic and design knowledge, artistic and design students' training, pedagogical concept, components of pedagogical concepts, pedagogical monitoring.

O. Kutova

Integrated use of art in a lecturer's practical experience

This paper examines the relevance of the integrated use of art in the practical experience of higher education institutions lecturers as a way of improving the efficiency of learning. Practice has shown the fruitfulness of integration, found the prospect of further development and improvement of this approach to learning. Use of integration forms of art application contributes to improving mutual understanding and adjustment of the cooperation between lecturers and students in the learning process, gives an opportunities to wider use of the content of training material and develop their skills.

Key words: integration of art, practical skills, educational activities, aesthetics.

L. Lymarenko

The principles of arts' synthesis using in the student theater performances

This article investigates the problem of synthesis of the arts as an effective way of future teacher's training. It is emphasized the importance of using the phenomenon of art's interaction in the university educational process for esthetic and comprehensive development of student's personhood, the formation of his pedagogical skills and aesthetic experience. The author is convinced that the most promising polyartistic and integrative form of art-pedagogical practices based on the interaction and synthesis is a student theater. Therefore, the researcher's focus is the principles of arts' synthesis using in the student theater performances.

Key words: interaction and synthesis of arts, student theater, performance.

T. Medvid'

The importance of «History of Choreographic Art» subject in the system of future choreographer training

The article defined the theoretical basis of professional training of the choreographer and the importance of subject «History of Choreographic Art» for the training of professionals. The content of the program in the discipline and interdisciplinary communication is carried out. The author defines the purpose and main objectives of the subject. It is noted the potential opportunities of the course to direct students for further research and development, as well as to develop the creative potential of future specialists.

Key words: history of choreographic art, choreographer, competence, teacher, choreographer, teaching distsiplina.

N. Melnychuk

Formation of reflexive skills in the context of methodical training of future English teacher

The article examines the essence of the concept of professional reflection and analyzes its place in the methodical training of future teachers of English in higher educational establishments of I-II level of accreditation. The role of watching and analyzing as components of reflexive approach is substantiated. The types, objects and methods of systemic reflexive analysis of teaching activity at the stage of pedagogical practice at primary school are presented.

Key words: professional reflection, reflexive skills, teaching activity, watching and analyzing, methodical competence.

V. Mykhalchuk

Definitive and functional aspects of the study of art galleries in the measurement of culture and education dynamics

The article analyzes the phenomenon of educational art gallery in terms of social dynamic concept of «cultural mosaic» by A. Mole. Methodology work is a synthesis of informational, social, culturological and pedagogical approaches. The author reveals the educational functions of the gallery through communication and semiotic aspects of its activities in terms of cultural cycles. Gallery is presented as part of the broadcast of meanings of culture through the media. The main elements of its cultural cycle: artist, salon, macro and microenvironment.

Key words: gallery, mosaic culture, function, culture cycle, salon, microenvironment, macro environment.

V. Mozgovyi

Functionality of integral operational complex of the pedagogical action direction

Functional essence of integral operational complex of the pedagogical action direction is grounded. On the basis of educational-pedagogical prognosis the analysis of the major components of the integral operational complex of the methods of the preparation of future teachers for pedagogical action direction is fulfilled. A particular attention is focused on substantial and functional parts of the integral operational complex as primary positions of formation of generic orientation of future teachers' actions.

Key words: pedagogical action direction, integral operational complex, preparation of future teachers.

O. Muzyka

The role of emotional and volitional factor in activation of artistic and creative activities of future fine art teachers

The article is devoted to the problem of artistic and teacher education: the role of emotional and volitional factor in the activation of artistic and creative activities of future fine art teachers. The need for introduction in educational process of the defined psychological and pedagogical conditions that contribute to achieving the objectives, opening of the creative potential of students, self-development and self-improvement is described.

Key words: emotional-volitional factor, artistic and creative activity, psychological and pedagogical conditions, future fine art teachers.

N. Pyzhyanova

Theoretical aspects of music perception by children

The article considers some aspects of the perception of music by children's choir. The author points to the peculiarities of the perception of musical works by children's choir. The author formulated the concept of musical perception, as a basic component of music in a communicative action. The direction of enhancing the perception of music children's choir has been proposed.

Key words : perception of music, the influence of music, children's choir.

N. Pichkur

Method of stylization as mean of creative development of future designer at composition classes

Essence of method of artistic stylisation has been described in the article, a place and role of stylisation in the system of artistic and project activity of designer are grounded. The content and algorithm of implementation of separate creatively have been developed with the elements of stylisation (with the proper illustrative material).

Key words: method of stylisation, creative development, future designer, composition.

Z. Syrota, V. Syrota

Activation of cognitive-creative activity of students in educational process at school

In the article reveals the essence of activation of cognitive creative activity of personality in the process of studies. Such types of activity: converting, valued-orientation, cognitive, creative, educational and creative have been described. Principle of synthesis of educational-creative activity has been grounded. Educational and creative activity has been defined as one of forms of higher activity of students.

Key words: activation, activity, cognitive and creative activity.

O. Scrypchenko

Structural components of professional skills development in future arts teachers

The article dwells upon the contemporary state of the professional skills of the future arts teachers. The structural elements of the professional skills of the future arts teachers are defined. The components are: cognitive (professional knowledge, self-consciousness), motivational (the development of the sphere of motivation), emotional (self-appraisal, the development of creative, empathic and communicative skills) and technological (mastering methods and forms of traditional and innovative technologies). The concepts of structure and structural components are considered basing upon the analysis of academic literature.

Key words: structure, structural elements, future arts teachers.

O. Sukhetska

The ontology of musical interpretation and the art of choral conducting

The article touches upon the issue of musical performance and the role of musician interpreter in music. It also studies the task and the functions of musicians, including conductor-choirmaster during transmission of musical material audience. A parallel between the concepts of «performance» and «artistry» has been conducted. The specific features of choral conducting in the context of musical performance have been described.

Key words: ontology, performance, choral conducting, interpreter, artistry.

NEW TECHNOLOGIES

G. Bryukhanova

Informatization of professional training of future specialists in printed products design in Ukraine

The article rises the problem of implementation the information technologies into future teachers training. Introduction of information, improvement of professional design, printing and art education meets the general trends of the information society creation and the rapid development of education and science. Modern society can not develop without the high competence of specialists in their activities must be provided with information educational supplies. Implementation of information technology in the education system will significantly contribute to the development of the information society of Ukraine.

Key words: artistic and pedagogical education, art and design activities, training of experts, information technology, electronic textbook, computer design technology, design expertise.

V. Zaytseva

Providing information technologies into teaching «Design» subject

The necessity of providing information technologies to improve and strengthen the theoretical and practical knowledge, students creative skills has been analyzed. The author describes technologies to develop skills of independent creative work, which embodied and revealed knowledge.

Key words: an innovative technologies, knowledge, skill, design.

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

O. Budnik

Monitoring of personal and professional training of future social and pedagogical activity teachers

The article highlights the results of experimental testing of the authors' model of training of primary school teachers for social and educational activities. According to the program of the experimental work with the help of defined methodological tools we identified and presented

the level of formation of personal and professional readiness of students for social and educational activities at the primary level in five components (cognitive, motivational, social, communicative, moral, aesthetic and action-technological).

Key words: social and pedagogical activity, professional education, further teachers training, personal-professional readiness.

N. Gun'ko, L. Bankul

Ways of optimization of formation vocal and performing reliability of future teacher-musician

The article deals with the problem of forming a vocal and performing reliability of future teacher-musician in a context of its vocational training is considered. The experimental technique which is directed on optimization of process of formation of vocal and performing reliability at students and stage-by-stage achievement of high-quality art and figurative interpretation of vocal works in the conditions of educational and professional activity is offered.

Key words: vocal and performing reliability, teacher-musician, professional training.

N. Dermelova, O. Nochovka

Directions of art competence forming of the future elementary school teachers

The article is devoted to the problem of modern higher pedagogical education especially to the formation of professional competence of teachers, especially its art-component. The authors define the criteria of art competency of the future teachers of primary school and outline the pedagogical conditions of its formation on the example of the work with the students of the Faculty of training primary school teachers of Donbass State Pedagogical University.

Key words: professional competence, primary school teacher, art education, pedagogical conditions

N. Zbozhym'ska

Development of Creative Independence of Students in the Instrumental Performing Training

The article reveals the essence of creative independence to work on a piece of music; it considers the main aspects of its development as an important component of professional formation of specialist. It emphasizes the importance of individuality, as well as necessity for using theoretical and historical knowledge and analytical skills to create a proper interpretation of the product.

Key words: creative independence, instrumental performing training, future.

N. Mosenko

Musical execution competence in the context of the tasks of modern art's education

Different scientific approaches to the problem of professional competence are dealt with in this article. The article show the importance of studying this phenomenon. The basic approaches to definition of the concept «authority» are explained. The defined reasons characterizing a poor state of music training of future professional school teachers in the main instrument class at culture and art college.

Key words: professional education, professional competence, musically-performance competence.

S. Plakhotna

Conflictological competence as a mean to learn the cooperation position in the process of interaction between teacher and pupils

The article studies the problems of pedagogical cooperation. It also clears up the peculiarities which may influence the process of breaking out different conflicts in the course of interaction between teachers and pupils. The conflictological competence is considered to be the definite level of knowledge of the basic strategies of people's behavior in different conflicts and the part of general communicative culture of person. Communicative skills are analysed in specific pedagogical situations.

Key words: pedagogic conflict, conflictological competence, preventive measures of the conflicts, conflict situation, pedagogical cooperation, the causes of conflict, the participants of the conflicts.

T. Radzivil

Readiness of pedagogical college students to teaching junior schoolchildren music

The article revealed the readiness of college students to teaching music for primary school children. The author examines the stages of readiness to study the problem and introduces the views of various scholars concerning preparedness for teaching activities. It was outline an informative projective-structural, communicative and didactic and organizational requirements to the profession of music teacher in elementary school.

Key words: readiness, readiness to professional activities, requirements to professional activity.

O. Semenova

The essence and specificity of art and creative competence as pledge of fine art teachers' professionalism

The article deals with the essence of art creative competence of a teacher of fine art. Characteristics of the «concepts competence», «art competence» are proposed. The concretized «art creative competence» is considered by us as satisfaction of needs of professional self-improvement and spiritual self-perfection.

Key words: competence, creative competence, art creative competence, teacher of fine art .

T. Syvak

Formation of the accompanist skills of the future music teachers in bayan class

The article covers the problem and challenge of accompanist preparation type of the accordionist student in higher educational pedagogical institutions. The content of the experimentally proved technologies of phased improvement of this methods has been described. The author offers the best techniques and approaches to form the professional skills of the future music teachers.

Key words: accompaniment, concertmaster, accompanist, ensemble, harmonization, transposition.

O. Smirnova

Ethnological and cultural direction in teaching future fine arts teachers in the process of arts and crafts learning

The article exposes essence and value of the decoratively-applied art as a regenerator of national consciousness of future teachers of fine art. Attention is accented on the features of introduction of the Ukrainian decoratively-applied art as one of important methods of bringing in youth to the inheritance of folk pedagogics. The historiography and the psychological and pedagogical analysis of theoretical and practical aspects of improvement of the system of revival of the decoratively-applied art which forms national consciousness of future teachers of fine art is carried out. There is expediency of the use of the decoratively-applied art in the

educational-educator process of institute of higher, which assists forming of the patriotic feelings, development of national consciousness. Attention is accented on forming of national and civil positions, mobility, competence, high spirituality, moral, labour, aesthetic lines for students exactly in times of studies in higher educational establishment.

Key words: teacher of fine art, decoratively-applied art, regeneration of national consciousness.

V. Tymenko

Forming of future teachers' readiness to playing design teaching of primary school pupils

In this paper attention is paid to the design and art of the teacher and students. Provisions on integration and interdisciplinarity have been formulated. Pedagogical universities, children's literature and the fine arts technique referred to subdiscipline of art in the initial design education courses. The initial design education school courses classified as «Literary reading», «Fine Art» and «Art». Such pedagogical universities courses as «Labor Training With the Workshop» and school courses «Labor Studies» are referred to subdiscipline technologies. School programs on artistic disciplines have been analyzed. It was allocated the substantial lines of artistic design. The author recommended to form the future teachers willingness to game design in primary school.

Key words: artistic design, integration, interdisciplinarity, game design.

V. Chuba

Problems of formation professional skills in future choreographers in higher education system

The article examines the characteristics of professional training of future teachers-choreographers in the higher education system. The author analyzes the main forms, methods of organization and content of student learning choreography, the value of teaching practice in the course of their professional development. Details revealed the important role of independent work in the preparation of future teachers-choreographers. The article describes the professional and personal qualities of the teacher-choreographer, defined criteria of professional competence.

Key words: professional quality, teacher, choreographer, competence, personal qualities, educational forms, independent work.

V. Shumko

Development of creative individuality in future specialist in professional education

In the article examines the issue of development of creative individuality in future specialist in professional education. The questions on the development of future specialist of the natural capabilities, creation and creative individuality are investigated. The basic directions are also examined in the model of studies of a future specialist, which are actual for all directions of professional education.

Key words: creative capabilities, formings of individuality, professional education.

EDUCATIONAL ASPECTS OF PREPARATION

S. Badyora

The practice of establishing effective interaction between teacher and parents

The article reveals the problem of humanization relationships between the teacher and the parents of his students. Attention is focused on the importance of building relationships such as creating a favorable atmosphere at school and at home and to build a society in the future. Proved the importance of cooperation and collaboration between teachers and parents.

Considered practical tips (recommended by psychologists and tested in the process of teaching by the author and his colleagues). Shown the features of teacher's behavior in situations where parents demonstrate arrogant, authoritarian, prosecutorial position, or rather passive. Considered «step by step» teacher's actions: firstly emotionally not to take the side of father or mother, to keep his own, by some time neutral position, and then to talk as equals. Specified the importance of teacher to follow 3 positions: understanding, recognition and acceptance in the course of communication with parents in order to build a positive, open, sincere cooperation in the future.

Key words: learner-focused education, humanization, cooperation, collaboration.

D. Sunchitsa

The art of literature as an important factor in teaching and education

The paper discusses the possibility of a proper use of literary texts in curricular and extracurricular activities. The primary goal is to recognize and develop values through literary contents which will have educational effect on children and young people. The tendency is to awaken and illuminate attitude towards the world and the environment, as well as towards one's own personality. In this respect, the «use» of literary text is important for developing a variety of important competences, including individual critical thinking and aesthetical experience, true enlightenment of children and young people and learners.

Key words: the art of literature, teaching, education, upbringing, treasury of creation, creativity, emotional response, aesthetic experience of the world.

THE HISTORY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

V. Bulgakova

Historiographical research aspect of the content of textbooks in foreign language for the 5–7 grades pupils of secondary schools (1946–1960)

The article characterizes the historiography of the research of the content of foreign language textbooks for students of 5–7 grades of comprehensive schools in 1946–1960. It has been ascertained that the research is characterized by repeatability. The authors' attempts to improve the foreign language textbooks have been substantiated.

Key words: syllabus, textbook, foreign language, publication, structure, content.

V. Kalabska

Some aspects of collective music-making by future music teachers in Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

The article deals with the historical and educational aspects of collective music-making by full-time students in specialty «Music Art» in Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. The author covers the history, creative development, repertoire of instrumental ensembles: «Muzychni vizerunky», «Akvareli», «Classic+» and the duet of teachers of the Department of instrumental performance V. Kalabska and T. Radzivil.

Key words: collective instrumental music, instrumental ensemble, folk amateur ensemble «Muzychni vizerunky», amateur folk ensemble «Akvareli», Trio «Classic +», instrumental duet.

T. Kochubey

Philosophy of childhood in teacher thinkers' heritage in the 17th – 20th centuries

The article follows the problem genesis of childhood philosophy in philosophical and pedagogical systems since XVII till XX centuries. It highlights the views of British materialists of XVII century, of educators of XVII–XVIII centuries, of the French materialists of XVIII century, of representatives of classical German philosophy and thinking of XVIII–

XIX centuries, of native and foreign teachers of XIX–XX centuries on education and childhood, it also follows the development of childhood idea in Ukraine.

Key words: child, childhood, British materialists, the enlighteners, the French materialists, classic German philosophical and pedagogical thought of XVIII–XIX centuries, pedagogical views of native and foreign scientists.

O. Ustyenko-Kosorich

Tendencies of the Serbian accordion school (end of the 19th – beginning of the 20th century)

The article outlined the features of Serbian accordion school becoming that had emerged within education, music and everyday forms of music. Historical and pedagogical analysis of the Serbian bayan-accordion school made it possible to determine conditions and national characteristics of its formation, but the findings and results of the study can serve as a basis for further in-depth study of Serbian musical trends and educational phenomena.

Key words: bayan-accordion school, music education, amateurism, education, national character, creativity.

L. Filatova

«Theory of Music» by G. Hess de Calvet: historical and pedagogical aspect

The article highlights the importance of scientific work «Theory of Music» by G. Hess Calvet which to explore the historical experience of training musicians and music teachers in Ukraine in the early nineteenth century. Some factors that affect the state of music education, moral and aesthetic education of children and youth have been characterized. It was points on the relevance to the modern period of Ukrainian musical culture and education issues raised by the author of two centuries ago.

Key words: theory of music, training music teachers, music education, moral and aesthetic education.