

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 11 (246) ЧЕРВЕНЬ

2012

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Частина II

№ 11 (246) червень 2012

Засновано в лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 10 від 27 квітня 2012 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4–5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, праве й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Список використаної літератури» або після слів «Список використаної літератури і примітки» (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 8 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3–5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

1.	Борисова С. В. Теоретичні основи визначення професійної самосвідомості	5
2.	Козир А. В. Педагогічні умови формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін	11
3.	Ліхіцька Л. М. Орієнтаційно-пізнавальний аспект готовності майбутніх фахівців до мистецької інноваційної діяльності	17
4.	Ли Чжень Теоретические основы профессиональной подготовки будущего учителя музыки	22
5.	Негребецька О. М. Проблема формування музичної культури особистості	30
6.	Овчаренко Г. Е. Мистецька освіта Луганщини: сучасний стан	37
7.	Плохотнюк О. С. „Репертуарна політика” як умова формування професійно ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів	44
8.	Романчук Я. М. Компонентна структура готовності майбутніх учителів музики до організації колективного музикування	48
9.	Стахевич О. О. Художньо-педагогічний аналіз: зміст та сутність	53
10.	Федоришин В. І. Когнітивно-мотиваційна спрямованість студентів інститутів мистецтв на самореалізацію творчих здібностей	58

МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД

11.	Бірюков М. Ю. Результати експериментального дослідження з проблеми формування художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки	64
12.	Гавран І. А. Креативний аспект формування емпатійності студентів інститутів мистецтв як керівників дитячих хорових колективів	74
13.	Гаврілова Л. Г. Мультимедійна продукція мистецтвознавчого змісту та можливості її використання у підготовці майбутніх учителів музики.....	81
14.	Гоголева О. О. Спецрисунок у професійній підготовці художника-модельєра одягу.....	91

15.	Каминін В. Є. Естетична культура як система ціннісно-смыслових інтенцій у професійній підготовці майбутніх візажистів-стилістів	96
16.	Криворучкін В. І. Принципи проектування ідеографічних знакових систем у графічному дизайні	102
17.	Лі Чуньпен Підготовка студентів інститутів мистецтв до організації вокально-ансамблевої роботи зі школярами	107
18.	Лісневська А. Л. Використання активних методів навчання у процесі фахової підготовки телевізійних репортерів	112
19.	Ляшенко В. С. Розвиток творчої активності студентів нематематичних спеціальностей у процесі вивчення вищої математики	119
20.	Мала Т. В. Теоретичні аспекти проектування освітньої продукції у процесі підготовки майбутніх дизайнерів	124
21.	Парфентьева І. П. Хорова спадщина А. Л. Веделя у контексті викладання спецкурсу „Історія хорового мистецтва”	130
22.	Петров В. С., Петрова Н. І. Поради молодому вчителю „Якщо завтра урок...”	135
23.	Пономарьова О. М. Інтеграція в мистецтві: до проблеми підготовки фахівців мистецьких спеціальностей	139
24.	Пшеничних М. М., Пшеничних Т. В. Використання творів українських композиторів у викладанні курсу „Практикум зі шкільного репертуару”	149
25.	Сухаревська Н. І., Романова Л. О. Теоретичні аспекти використання інтелектуальної власності у процесі професійної підготовки дизайнерів	157
26.	Тихонова О. П. Формування вокально-ансамблевих навичок майбутніх учителів музики	161
27.	Хижняк І. А. Складники інформаційно-комунікаційного конструкта лінгводидактичної компетентності майбутнього вчителя.....	167
28.	Черних О. О. Теоретичні аспекти розгляду проблеми експресивності фотографічного зображення в процесі професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів.....	173

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

29.	Вей Лімін Особливості традицій співацького мистецтва Китаю.....	179
30.	Сташевська І. О. Інноваційні концепції музичного навчання й виховання (німецький досвід).....	184
	Відомості про авторів.....	193

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 37.013

С. В. Борисова

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

В умовах реформування вищої освіти, упровадження багаторівневої підготовки професійних кадрів особливої актуальності набуває проблема формування найважливіших якостей майбутніх спеціалістів – професійної самосвідомості як основи становлення фахівця. Саме тому проблеми професіоналізму майбутніх фахівців різних спеціальностей, їхньої педагогічної та професійної майстерності стають дедалі більш значущими у теорії і практиці підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі.

Дослідженням ролі самосвідомості у сфері професійної діяльності займалися такі науковці, як Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Ісаєв, С. Косарецький, О. Леонтєв, А. Маркова, А. Мартинова, Л. Мітіна, Б. Поригін, Л. Римар, В. Слободчиков, А. Смоляр, О. Столяренко та ін.

Визначення професійної самосвідомості, зазвичай, здійснюється за допомогою таких понять, як: професіоналізм (В. Буткевіч, Є. Климов, А. Маркова, О. Овсяник, О. Соложін), професійна компетентність (М. Карпетова, Н. Костилова, І. Кривчанський, Ю. Кузнецов, О. Толмачєв), професійна майстерність (Н. Бакланова, О. Деркач), професійне становлення (А. Фонарєв, Е. Зеєр), професійне самовизначення (Л. Галаганов, Т. Кудрявцев), професійні здібності (В. Кузнецов, М. Паламарчук, С. Ступніцька), професійне мислення (М. Кашапов), професійна придатність (М. Калашніков).

Сучасна наука розглядає професійну самосвідомість як специфічний феномен людської психіки, що зумовлює саморегуляцію особистістю власних дій у професійній сфері завдяки усвідомленню професійних вимог, своїх професійних можливостей й емоційного ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності. Вважають, що особливим є й динамічний аспект професійної самосвідомості, суть якого – в утворенні цілісного образу професіонала й ототожненні з ним – і на рівні „Я-реального”, і на рівні „Я-ідеального” [1].

Слід зазначити, що дослідження професійної самосвідомості розгортається перш за все у напрямку з'ясування ставлення суб'єкта до професійної діяльності взагалі. Тому, зазвичай, не вистачає розгорнутого аналізу специфіки самосвідомості у фахівців конкретних галузей, а також у спеціалістів, що оволодівають відповідними професіями. Це

стосується, зокрема, майбутніх фахівців музичних спеціальностей, специфіка формування професійної самосвідомості яких певною мірою пов'язана з особливостями музично-педагогічної та музично-виконавської діяльності, де досліджуване особистісне утворення формується, функціонує та збагачується. Це зумовлює потребу в дослідженнях самосвідомості, що враховували б специфіку спеціальності, способів і особливих умов діяльності, й у яких досягався б належний ступінь узагальнення. Поки що ця потреба не задовольняється повною мірою.

Тому мету нашої статті можна сформулювати як спробу визначення змістовної сутності професійної самосвідомості з позиції якісних особливостей професійної діяльності фахівця.

Отже, на думку багатьох учених (Л. Рубінштейн, О. Леонт'єв, Б. Анан'єв, П. Чамата та ін.), психологічний принцип єдності свідомості та діяльності має надзвичайно важливе значення при аналізі проблеми розвитку самосвідомості.

Оскільки професійна самосвідомість тісно пов'язана з професійною діяльністю людини, остільки й зрозуміло, що початок її формування відбувається під час професійного самовизначення. Питанню професійного самовизначення багато уваги приділяв П. Шавір, який відзначав, що предметом потреби в професійному самовизначенні є конкретна галузь об'єктивної дійсності (професія). Предметом потреби сенсу життя служить не об'єктивна дійсність, а власне особистість як суб'єкт діяльності. У першому випадку йдеться про процеси предметної свідомості, у другому – про самосвідомість. Учений наголошує, що в самосвідомості відбиваються зв'язки та відносини людини, які реально складаються в діяльності; самосвідомість вторинна й у генетичному, й у функціональному плані. При цьому реальні якості та можливості людини не завжди усвідомлюються достатньо адекватно. „Під впливом схильності до професії зазвичай підвищується самооцінка значущих для неї якостей особистості. Показником деякого відставання розвитку самосвідомості є характерна для ранньої юності подвійність самовизначення (Л. Божович), коли розумний, іноді навіть обачливий вибір професії поєднується із загальними, неконкретними пошуками сенсу свого існування. Ступінь розвитку потреби сенсу життя та її форма коливаються у вельми значних межах: від пасивного ставлення до обґрунтування свого вибору до напружених пошуків свого покликання” [2, с. 19].

Отже, аналізуючи психологічні передумови й умови професійного самовизначення, П. Шавір виділяє два основні, особливі чинники, що динамізують цей процес: потреба в професійному самовизначенні та потреба сенсу життя. Показниками розвитку особистості, пов'язаними з названими вище потребами, учений вважає професійну спрямованість і професійну самосвідомість людини.

Філософсько-психологічний аналіз проблеми самосвідомості доводить, що суттєвими чинниками, що впливають на досягнення певного соціального рівня професійної самосвідомості особистості, є: об'єктивні (соціокультурний контекст), що зумовлюються діяльністю людини у певному середовищі – ці чинники актуалізують досягнення, значущі для суспільства, у якому перебуває суб'єкт (сфера діяльності, спільнота тощо); суб'єктивні, що зумовлюються особистісними передумовами – активність самого суб'єкта професійного становлення та розвитку, мотивація, спрямованість, здібності, креативність (особливості їхнього проявлення можуть і сприяти, і ускладнювати набуття професіоналізму, що у свою чергу позначатиметься на особливостях професійної самосвідомості); об'єктивно-суб'єктивні, пов'язані з особливостями організації професіонального середовища, професіоналізмом керівників, якістю здійснюваного ними управління [3].

Визначення змістовної сутності професійної самосвідомості прямо пов'язане з усвідомленням людиною себе в професійній діяльності, тобто її зміст стосується й професійної діяльності, й особистості як суб'єкта цієї діяльності.. Але, незважаючи на досить великий інтерес до проблеми вивчення й аналізу різних аспектів самосвідомості, поняття „професійна самосвідомість” з'явилося не так давно. Якщо самосвідомість формується в життєдіяльності та спілкуванні з навколишніми людьми і є результатом пізнання себе, своїх дій, психічних якостей тощо, то професійна самосвідомість – це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність.

Науковці вважають, що розвиток професійної свідомості та самосвідомості становить єдиний нерозривний багаторівневий процес. До характерних рис професійної свідомості психологи зараховують творчу активність особистості (М. Нечаєв), ставлення та спрямованість (О. Леонт'єв, В. М'ясищев), „предметне значення, смисловий, семантичний зміст” (С. Рубінштейн) [4, с. 144].

Цікаво, що, наприклад, акмеологія розглядає проблему професіоналізму у зв'язку з поняттям свідомості. „Професіоналізм ми розуміємо не просто як новий вищий рівень знань і результати діяльності людини в певній галузі, а як певну систему організації свідомості, психіки людини” [5, с. 127].

Що стосується професійної самосвідомості, то на думку О. Столяренко, – це розуміння свого місця в системі професійної діяльності, звичка й уміння оцінювати себе очима колег, судити про себе не за словами, а за справами, за наслідками професійної діяльності, за досягненнями, за наявністю в себе таких компонентів, як професійний компонент світосприймання й світоставлення, професійно-групова інтегрованість, професійна вмотивованість, професійна культура, професійна підготовленість, професійна стійкість [6, с. 425].

Аналіз наукової літератури дозволяє визначити наступні компоненти професійної самосвідомості:

- когнітивний компонент (процес самопізнання й результат) – система знань про себе, що перетворюється в образ „Я” як професіонала;

- афективний компонент (відношення до своїх професійних дій, цілей та завдань, які фахівець ставить в своїй професійній діяльності, до засобів досягнення цих цілей, оцінка результатів своєї роботи; відношення до системи міжособистісних стосунків, емоційна оцінка того, як він реалізує основні функції міжособистісного спілкування; відношення до своїх професійно значущих якостей та в цілому до своєї особистості професіонала, а також відповідності своєму особистому ідеальному Я-образу) – тобто поняття самооцінки;

- поведінковий компонент (знання про себе, про свої особисті професійні якості, адекватна оцінка своєї професійної компетентності, а також самооцінка, що виникає на основі цих знань) – основним психологічним механізмом цієї підструктури є задоволеність собою та своєю педагогічною діяльністю [7, с. 64 – 67].

У змістовній роботі російського вченого-психолога Л. Мітіної висловлюється слушна думка про те, що для поняття „професійна самосвідомість” родовим поняттям виступає поняття самосвідомість особистості [7, с. 64]. Така позиція виглядає логічною й обґрунтованою, оскільки, звичайно, у контексті нашої проблеми завжди йдеться про особистість. Але, як здається, важко погодитися з її ж тлумаченням професійної самосвідомості як „частини” самосвідомості особистості [див.: там само], оскільки відношення „частини” і „цілого” є таким, що фактично відтворює механістичний спосіб мислення. Іншими словами, це є певною мірою спрощенням взаємовідношень цих понять, оскільки тоді виникає проблема обмеженості смислового змісту професійної самосвідомості „часиною”, а значить відсутністю зв’язку чи взаємодії з іншими „частинами” того „цілого”, чим є, у термінології Л. Мітіної, самосвідомість особистості. Як на нашу думку, ця обмеженість штучно „виводить за дужки” вельми складні процеси взаємовідносин самосвідомості професійної та самосвідомості особистості. Не торкаючись у цьому випадку певних логічних питань, наприклад, розміру частини тощо, більш продуктивним на наш погляд є розуміння професійної самосвідомості як специфічної й визначеної *якості* самосвідомості особистості. Це надає значно більші евристичні можливості у дослідженні саме професійної самосвідомості, оскільки дозволяє аналізувати її у співставленні та діалектичній єдності з будь-якими іншими – в ідеалі з усіма – якостями самосвідомості особистості. Такі ступені впливу (взаємовпливу), точніше їхнє вивчення та визначення мають дієвість та практичну значущість, а при тлумаченні

цих взаємин як „частки” цілого ці дослідницькі можливості ми втрачаємо.

Таким чином, правомірними, на наш погляд, можуть бути такі висновки.

Професійна самосвідомість знаходиться в нерозривному зв'язку з професійною свідомістю та становить єдиний нерозривний багаторівневий процес.

Професійна самосвідомість виникає в період професійного самовизначення, припускає наявність у людини професійних якостей, здібностей та розвивається в процесі професійної діяльності.

Структура професійної самосвідомості має три основних компонента, які у сукупності й визначають цей обумовлений людською діяльністю феномен: когнітивний компонент (пізнавальний) (самопізнання), афективний компонент (емоційно-ціннісний) (самовідношення), поведінковий компонент (регулятивний) (саморегуляція).

З точки зору загальнопедагогічної ми орієнтуємося на те, що самосвідомість має по суті суспільний характер. Для педагогічної науки визначення поняття „професійна самосвідомість” має важливе значення у зв'язку з проблемою формування особистості професіонала (професійне становлення особи), здатного усвідомлювати свої професійні завдання, свої потенційні сили та здібності, а також можливості саморозвитку.

З точки зору професійної педагогіки ми розуміємо самосвідомість як якісну характеристику та особливість професійної діяльності.

Подальшої розробки, на нашу думку, потребує, по-перше, дослідження проблеми взаємодії та взаємовпливу якостей самосвідомості особистості; по-друге – самосвідомості як визначальної якості професіонала.

Список використаної літератури

- 1. Мащенко Н. І.** Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.05 „Соціальна психологія” / Н. І. Мащенко. – К., 2005. – 20 с.
- 2. Шавир П. А.** Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.
- 3. Кузьмина Н. В.** Профессионализм личности преподавателя / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 117 с.
- 4. Смоляр А. И.** Формирование профессионального самосознания учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Антонина Ивановна Смоляр. – М., 2005. – 499 с.
- 5. Климов Е. А.** Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие / Е. А. Климов. – М. : МГУ, 1995. – 224 с.
- 6. Социальная психология :** учеб. пособие для вузов / под ред. А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001 – 543 с.
- 7. Митина Л. М.** Психология профессионального

развития учителя. / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Московский психол.-соц. ин-т, 1998. – 220 с.

Борисова С. В. Теоретичні основи визначення професійної самосвідомості

У статті розглянуто змістовну сутність професійної самосвідомості з позиції якісних особливостей професійної діяльності фахівця, яка виникає в період професійного самовизначення, припускає наявність у людини професійних якостей, здібностей та розвивається в процесі професійної діяльності. Професійна самосвідомість має три основних компонента: когнітивний, афективний, поведінковий.

Ключові слова: професійна самосвідомість, професійна свідомість, професійна діяльність.

Борисова С. В. Теоретические основы определения профессионального самосознания

В статье рассмотрена сущность понятия профессионального самосознания с точки зрения качественных особенностей профессиональной деятельности специалиста, которое возникает в период профессионального самоопределения, предполагает наличие у человека профессиональных качеств, способностей и развивается в процессе профессиональной деятельности. Профессиональное самосознание имеет три основных компонента: когнитивный, аффективный, поведенческий.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, профессиональное сознание, профессиональная деятельность.

Borisova S. V. Theoretical bases of definition of professional consciousness

In article the essence of concept of professional consciousness from the point of view of qualitative features of professional activity of the expert which arises in professional self-determination is considered, assumes existence at the person of professional qualities, abilities and develops in the course of professional activity. The professional consciousness has three main components: cognitive, affective, behavioral.

Key words: professional consciousness, professional consciousness, professional activity.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.637.016:783

А. В. Козир

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Модернізація системи сучасної освіти орієнтується на європейські стандарти. З цієї позиції особливого значення потребує проблема технологізації процесу формування професійної майстерності вчителів. Адже сучасна підготовка педагогічних кадрів на перше місце ставить проблему формування професіоналізму, майстерності майбутніх учителів, їх творчого підходу до навчально-виховного процесу.

Мета статті полягає в розкритті специфіки технологічного підходу до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. Технологічний підхід дозволяє з більшою достовірністю проектувати та управляти педагогічними процесами; аналізувати та систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід і його використання; комплексно вирішувати освітні та соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості; оптимально використовувати найбільш ефективні технології для вирішення педагогічних проблем. Рівень професійної майстерності майбутніх учителів значною мірою залежатиме від здатності самостійно підкоряти шляхи вирішення конкретних дидактичних завдань, виявляти нетрадиційне мислення, швидко знаходити вихід у проблемних ситуаціях, обирати оригінальні рішення.

Ефективність формування професійної майстерності учителів музики можлива за створення та дотримання таких *педагогічних умов*, а саме: забезпечення гуманістичної спрямованості фахової підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів; взаємодії логічної виваженості та емоційної насиченості пізнавальної, оцінної й творчої діяльності студентів; творчої взаємодії викладача зі студентами у процесі індивідуального навчання та колективного музикування; стимулювання самостійно-вольових зусиль студентів на всіх етапах професійної підготовки.

Необхідною умовою професійної майстерності вчителя є *гуманістична* позиція, як визнання ним безумовної цінності людської особистості. Ця позиція знаходить своє вираження у таких особливостях поведінки вчителя, як: довіра вчителя до учнів, співпраця з ними; оптимістичне ставлення до учнів як до суб'єктів, які наділені потенціями до самореалізації; обов'язкове урахування індивідуальних особливостей школярів; інтерес і до особистості школяра, і до власної діяльності; розуміння того, що дитячий вік сприятливий для розвитку багатьох починань та особливо творчого мислення; підтримка вчителем

індивідуального розвитку дитини; надання учням необхідного простору для свободи творчості, прийняття самостійних рішень.

Визначаючи вимоги до гуманістичної парадигми мистецького навчання Г. Падалка виокремила серед основних такі: „застосування в процесі навчання творів, зміст яких сповнено гуманістичного смислу; стимулювання критично-оцінного ставлення учнів до мистецтва, вільне його виявлення; максимальну активізацію, розвиток творчих можливостей учнів; створення позитивного емоційного забарвлення процесу навчання; повагу до учня, розвиток у нього людської гідності, почуття відповідальності за результати навчання, всебічного осягнення і розповсюдження кращих здобутків музичного мистецтва; поєднання нормативного забезпечення змісту навчання із наданням учневі можливості вільного вибору його напрямів” [1, с. 46 – 47].

Гуманістична спрямованість орієнтує процес педагогічної взаємодії у визначенні завдань та засобів ефективного спілкування. Тобто створюється комплекс професійно значимих якостей особистості, який умовно можна назвати комунікативним. Такі якості як рефлексія, емпатійність та гнучкість надають йому гуманістичну спрямованість.

Однією з важливих педагогічних умов професійної майстерності фахівця нами визначена *взаємодія логічної виваженості та емоційної насиченості* у процесі художньо-музичної діяльності. На засадах органічного поєднання раціонального та емоційного у сприйманні мистецьких творів ґрунтуються наукові здобутки Е. Абдулліна, К. Абульханової-Славської, Г. Падалки, В. Шацької, В. Шульгіної, Ю. Цагареллі та ін. Так, В. Шацька неодноразово підкреслювала, що раціональні підходи до вивчення творів мистецтва не можна відокремлювати від яскравого емоційного їх переживання [2, с. 99]. Адже свідоме та логічне полягає в емоційній оцінці дійсності, забезпеченні діяльності цілепокладання. Складовою свідомості є переживання людиною того, що для неї є значущим у навколишній дійсності. Свідомість проявляється не лише в узагальнених знаннях навколишньої дійсності, а й в оцінному, теоретичному та практичному ставленні до неї.

У процесі вивчення художньо-музичних творів взаємодія логічної виваженості та емоційної насиченості передбачає апелювання вчителя до інтелектуальних можливостей учнів, тому актуалізація логічних підходів має постійно співіснувати з естетичним співпереживанням школярів. „Сприймання, оцінювання і творення мистецтва в навчальному процесі не можуть відбуватись плідно, якщо не передбачають взаємодії раціональних і почуттєвих аспектів психічного життя учнів” [1, с. 79].

Важливим аспектом професійної діяльності учителів музики є вироблення емоційної стійкості у процесі роботи з учнями. Емоційна стійкість вчителя, як здатність зберегти оптимальні показники діяльності під час впливу емоційних чинників, багато в чому залежить від

самооцінки особистості, котра розглядається як особистісні характеристики, які є важливими майже для усіх видів професійної діяльності. Доречно зазначити, що важливим чинником успішної діяльності вчителя музики є його емоційна привабливість, адже його зовнішність сприймається у комплексі та цілісності всіх його ознак. Увага учнів зосереджується не тільки на тому, що говорить викладач, а і й на його зовнішньому виразі почуттів, (мімічні та пантомімічні рухи), на що неодноразово звертав увагу В. Сухомлинський [3].

Отже, взаємодія понятійного осмислення та емоційного забарвлення створює цілісний акт художньо-музичної діяльності. Тільки за умови щільного взаємозв'язку логічної вираженості та емоційної насиченості можна спонукати майбутніх учителів до глибокого проникнення у сутність митецького твору.

За умови *єдності пізнавальної, оцінної й творчої діяльності* майбутніх фахівців процес формування їхньої професійної майстерності відбувається більш злагоджено. Але на практиці ці види діяльності часто бувають відокремленими, тому пошук моментів їх поєднання є одним з основних завдань цього процесу.

У процесі пізнавальної діяльності відбувається накопичення мистецької педагогічної і науково-практичної інформації у єдності з оволодінням майбутніми вчителями музики фундаментальними знаннями в кожному з напрямків. Пізнавальна діяльність майбутніх фахівців передбачає розвиток адекватних їй навчально-пізнавальних та пошукових мотивів. Вони пов'язані з потребою у засвоєнні відповідних знань та узагальнених способів дій у сфері мистецтва, педагогіки та дослідницької діяльності студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Специфічним змістом оцінювальної діяльності майбутнього вчителя музики є забезпечення особливого ставлення до навчання, сутність якого полягає у формуванні здатності студентів до оволодіння різноманітними засобами оцінювання в різновидах фахової діяльності: науково-дослідній, фаховій, практичній. Порівняно з пізнавальною, оцінювальна діяльність найбільш продуктивно реалізується у процесі адекватного ставлення до результатів попереднього навчання майбутніх фахівців та визначення шляхів подальшого вдосконалення. У контексті музично-педагогічної освіти оцінна діяльність найбільш повно реалізується в процесі оволодіння студентами мистецтвом досконалого виконання музичних творів.

Творчу педагогічну діяльність учителя С. Сисоева визначила як діяльність, якій притаманні властивості творчого процесу. Зокрема, визначаючи, що саме в процесі творчої професійної діяльності розкриваються творчі можливості педагога, відбувається їх реалізація та розвиток, вона зазначила, що саме за таких умов виникає необхідність підготовки вчителя „до усвідомлення рівня власної творчої професійної

педагогічної діяльності, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності” [4, с. 97].

У процесі єдності різновидів діяльності на розвиток творчості майбутнього вчителя музики може впливати багато чинників. Творчість, так само як інші види діяльності передбачає достатній рівень розвитку основних музичних здібностей. Виховне значення творчості оцінюється достатньо високо. Людина, що відчула радість творчості, поглиблює свій життєвий досвід та стає іншою за психічним складом. Творчість є важливою умовою та засобом для своєрідного бачення світу. Музика найбільше з усіх видів мистецтва, сприяє формуванню творчих здібностей. У музичній творчості провідну роль відіграє синтез емоційної чутливості з мисленням, абстрактного з конкретним, логіки та інтуїції, творчої уяви, активності, здатності швидко реагувати та приймати рішення. Творчість студентів на музичних заняттях пов'язана з самостійними діями, з уміннями оперувати відомими їм музично-слуховими знаннями та навичками, застосовувати їх у нових умовах, різноманітних видах музичної діяльності.

Важливою педагогічною умовою формування професійної майстерності майбутніх учителів музики є побудова процесу *творчої взаємодії викладача зі студентами* на індивідуальних заняттях та у колективному музикуванні. Одним з основних завдань підготовки майбутнього вчителя музики як майстерного керівника дитячого хорового колективу є виховання творчої особистості, що опанувала б професійну майстерність, яка полягає в умінні адекватно втілювати свої часом унікальні творчо-мисленнєві задуми в процесі творчої взаємодії. Найбільш рельєфно професійна майстерність диригента проявляється в умінні знаходити спільну мову з хористами, досягати повного взаєморозуміння з колективом. Комунікативна діяльність диригента, котра пов'язана з неперервним творчим пошуком націлена на роботу у постійно змінному середовищі. Комунікативність керівника хорового колективу повинна передбачати гнучкість, мобільність, уміння встановлювати контакти з виконавцями, у чому великого значення набуває загальний рівень його культури, психолого-педагогічна підготовка та ерудиція. Здатність до оптимального спілкування у диригента є одним із основних компонентів його фахової майстерності, тому, що від цієї здібності залежить морально-психологічний клімат у хорі та результат його художньо-музичної діяльності.

Становлення вчителя музики як керівника хорового колективу проходить у процесі спілкування з колективом, у створенні творчої атмосфери у взаємодії з ним. Уміння „відчувати” стан хористів, сприяє розвитку здібності керівника впливати на хоровий колектив, який формується через розвиток виразних засобів диригентського апарату. Професійність керівника хорового колективу передбачає планомірний

розвиток сугестивних здібностей, а також здатності до внутрішнього переживання музичних творів, що вивчаються, та уміння передавати цей внутрішній стан разом зі своїм трактуванням музичного твору хоровому колективу засобами диригентсько-хорової майстерності. Схильність до певного виду діяльності стимулює розвиток природних здібностей та формує нові якості особистості.

Сутністю педагогічної діяльності творчого рівня є те, що вона завжди пов'язана з особистісним зростанням. Найвищою формою творчості є така спільна діяльність, яка прокладає нові шляхи в науці та мистецтві. У широкому розумінні цього слова, творчість має місце всюди, де людська уява створює, комбінує, змінює, народжує елементи нового. Л. Виготський неодноразово зазначав, що якщо розуміти творчість у її істинному психічному прояві, тобто як створення нового, то можна дійти висновку, що вона властива більшою чи меншою мірою майже всім шукачам нових шляхів, адже вона також є нормальним та постійним супутником і педагогічної, і виконавської діяльності.

Однією з необхідних педагогічних умов формування професійної майстерності майбутніх учителів музики нами визначено *стимулювання самостійно-вольових зусиль студентів на всіх етапах фахової підготовки*. У зв'язку з цим, великого значення ми надаємо удосконаленню процесу активізації самостійного пошуку, який має полягати у: підсиленні зв'язку змісту навчального матеріалу з науковою інформацією; забезпеченні можливості самостійно з'ясувати і визначати раціональні способи самостійного виконання навчально-пізнавальних завдань; стимулюванні пізнавально-пошукової діяльності майбутніх учителів музики, розробці засобів і прийомів її організації.

Виокремлення цієї педагогічної умови підкреслює значущість стимулювання самостійної діяльності майбутніх учителів музики у процесі виконання практичних формах засвоєння мистецьких знань, умінь та навичок. На всіх етапах фахової підготовки майбутнім фахівцям необхідно мати чітке уявлення про мету самостійної діяльності (включаючи певне художньо-практичне завдання, що є тільки часткою загальної мети); усвідомлення потребової сфери самостійно-вольових зусиль; оволодіння та свідоме використання ефективних засобів практичного досягнення поставленої мети; внутрішнє бажання адекватно оцінити виконання самостійної роботи тощо.

Визначаючи пріоритетні напрямки розвитку сучасної освіти М. Фулан зазначив, що взаємозв'язок „між першими двома здатностями – особистим баченням і пошуком – це здатність постійно *виражати і збільшувати* те, що ми цінуємо. Генеза змін починається із цього динамічного напруження. Здатність бути майстерним – ще один дуже важливий елемент. Люди повинні спрямовувати на зміни не тільки свої думки, але й свою поведінку. Майстерність і компетентність

абсолютно необхідні для ефективності, але це також *засоби* для досягнення глибшого розуміння (а не тільки його результати)” [5, с. 40].

У висновках доцільно зазначити, що запровадження вищеназваних педагогічних умов забезпечує взаємозв'язок та послідовність проведення поетапної методики формування професійної майстерності майбутніх фахівців на різних етапах багаторівневої музично-педагогічної освіти, що сприяє послідовному акмеологічному зростанню професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, актуалізує здійснення системи управлінських впливів зворотного зв'язку та корекційних заходів згідно розробленій концепції формування означеного феномена.

Список використаної літератури

1. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с. **2. Шацкая В. Н.** Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 200 с. **3. Сухомлинский В. А.** Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1984. – 254 с. **4. Сисоєва С. О.** Основи педагогічної творчості : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с. **5. Фуллан М.** Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ / М. Фуллан ; перек. з англ. Г. Шиян, Р. Шиян. – Л. : Літопис, 2000. – 269 с.

Козир А. В. Педагогічні умови формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін

Стаття розкриває основні педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Проаналізовано технологічний підхід до формування означеного феномену.

Ключові слова: викладач мистецьких дисциплін, педагогічні умови, професійна майстерність.

Козырь А. В. Педагогические условия формирования профессионального мастерства преподавателей художественных дисциплин

Статья раскрывает основные педагогические условия формирования профессионального мастерства преподавателей художественных дисциплин. Проанализирован технологический подход к формированию выделенного феномена.

Ключевые слова: преподавателей художественных дисциплин, педагогические условия, профессиональное мастерство.

Kozyr A. V. Pedagogical conditions of formation of professional skills of teachers of artistic subjects

Article reveals the pedagogical conditions of formation of professional skills of teachers of artistic subjects. Analyzed technological approach to the formation of definite phenomenon.

Key words: art teacher disciplines, teaching conditions, professional skill.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.016:78(043.3)

Л. М. Ліхницька

**ОРІЄНТАЦІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ АСПЕКТ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО МИСТЕЦЬКОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

Особлива культурологічна місія серед майбутніх учителів належить учителям музики як носіям і пропагандистам кращих зразків національної культурної спадщини, які покликані не тільки зберігати й примножувати освітньо-культурні традиції України, а й бути якісно озброєними у сфері музично-педагогічного новаторства та передового міжнародного досвіду. В умовах постійних соціально-економічних, культурних, освітніх змін українська держава повинна закласти теоретичні підвалини нової школи майбутнього, де буде виховуватись та розвиватись наступна генерація юних громадян, здатних до творчих пошуків та винаходів. Розбудову школи на засадах педагогіки творчості неможливо відокремити від творчого розвитку самого вчителя. Одним із завдань педагогіки творчості є вироблення психолого-педагогічних концепцій самовдосконалення та прилучення особистості до творчого процесу особистісного саморозвитку.

Розглядаючи мистецьку інноваційну діяльність, як найвищу ступінь педагогічної творчості майбутнього вчителя музики, яка забезпечує модернізацію різних ланок загальноосвітньої музичної освіти і сприяє розвитку сталого інтересу до опанування й впровадження в музично-педагогічну практику новітніх науковомістких й інформаційно-педагогічних технологій, ми звертаємо увагу на вагомість даної проблеми в системі сучасної фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Оновлення національної традиційної системи музично-педагогічної освіти полягає перш за все у формуванні різнобічно розвиненої особистості майбутнього вчителя музики, здатного не тільки демонструвати свої

педагогічні здібності, а й презентувати прогресивний стиль педагогічного керівництва найвищого рівня.

Особлива культурологічна місія серед майбутніх учителів належить учителям музики як носіям і пропагандистам кращих зразків національної культурної спадщини, які покликані не тільки зберігати й примножувати освітньо-культурні традиції України, а й бути якісно озброєними у сфері музично-педагогічного новаторства та передового міжнародного досвіду. В умовах постійних соціально-економічних, культурних, освітніх змін українська держава повинна закласти теоретичні підвалини нової школи майбутнього, де буде виховуватись та розвиватись наступна генерація юних громадян, здатних до творчих пошуків та винаходів. Розбудову школи на засадах педагогіки творчості неможливо відокремити від творчого розвитку самого вчителя. Одним із завдань педагогіки творчості є вироблення психолого-педагогічних концепцій самовдосконалення та прилучення особистості до творчого процесу особистісного саморозвитку.

Мета статті полягає у всебічному розгляді орієнтаційно-пізнавального аспекту готовності майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності. Розглядаючи мистецьку інноваційну діяльність, як найвищу ступінь педагогічної творчості майбутнього вчителя музики, яка забезпечує модернізацію різних ланок загальноосвітньої музичної освіти і сприяє розвитку сталого інтересу до опанування й впровадження в музично-педагогічну практику новітніх науковомістких й інформаційно-педагогічних технологій, ми звертаємо увагу на вагомість даної проблеми в системі сучасної фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Оновлення національної традиційної системи музично-педагогічної освіти полягає перш за все у формуванні різнобічно розвиненої особистості майбутнього вчителя музики, здатного не тільки демонструвати свої педагогічні здібності, а й презентувати прогресивний стиль педагогічного керівництва найвищого рівня.

З цієї позиції посилюється увага сучасної педагогічної науки до творчого становлення майбутнього вчителя в умовах інноваційної діяльності. У руслі дослідження цієї проблеми необхідно відзначити роботи вітчизняних та зарубіжних учених: Е. Абдулліна, Л. Вовк, В. Гінзбурга, О. Глузмана, С. Гончаренка, В. Завіни, В. Загвязінського, І. Зязюна, М. Кларіна, Н. Каркар, Л. Користильової, А. Ніколса, В. Оконя, С. Пальки, В. Полонського, М. Поташніка, А. Пригожина, О. Савченко, Г. Селевка, І. Семенова, Р. Шульца, Н. Юсуфбекової та ін.

Фундаментальні дослідження з проблем сучасної музично-педагогічної освіти та теорії музично-естетичного виховання (Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, Л. Бочкарьова, І. Зязюна, Л. Коваль, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Ростовського та ін.) закладають основи розробки проблем музично-педагогічних інновацій, але спеціальних наукових праць, присвячених дослідженню підготовки майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності вчителя музики в

загальноосвітній школі не виявлено. Також не обґрунтована сутність та особливості мистецької інноваційної діяльності вчителя музики, не виявлена структура та критерії його готовності до інновацій, не розроблено систему підготовки майбутнього вчителя музики до використання інноваційних технологій у музично-естетичному вихованні школярів, не розроблена модель цієї підготовки в умовах вищої музично-педагогічної освіти. На практиці цей процес відбувається в основному стихійно.

Тому розробка структури готовності студентів до мистецької інноваційної діяльності є важливою. Одним із основних компонентів у структурі готовності студентів до інноваційної музично-педагогічної діяльності є *орієнтаційно-пізнавальний*, який виступає теоретичною основою інноваційних дій майбутнього вчителя. Теоретичні знання, які студент повинний опанувати, виконують багатогранні функції, що включають онтологічну (уявлення про естетичні цінності музичного мистецтва), орієнтовану (знання музично-естетичні, оцінні, методичні, знання в галузі музично-педагогічних досліджень та нововведень), оцінну (оцінка ефективності застосування інноваційних технологій).

Розкриваючи зміст орієнтаційно-пізнавального компоненту в структурі готовності студентів до інноваційної музично-педагогічної діяльності, ми відокремлюємо від загальної педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики специфічні показники, пов'язані з проблемами музичного виховання особистості. До основних складових когнітивного компоненту готовності студентів до визначеної діяльності відносимо: естетичну обізнаність у галузі музичного мистецтва, в тому числі сучасної музичної культури, включаючи найрізноманітніші стилі та молодіжні течії; обізнаність у досягненнях національної музичної культури як складової світових мистецьких цінностей; інформованість у галузі нових педагогічних технологій, зокрема інноваційних методів і форм музичного виховання; орієнтацію в наукових проблемах, актуальних для музично-педагогічної теорії і практики; обізнаність у галузі музично-педагогічного новаторства і передового досвіду; оволодіння знаннями психолого-педагогічних закономірностей індивідуального музично-творчого розвитку школярів.

Ми вважаємо, що *готовність* майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності буде якісною і перспективною, якщо її розглядати як *інтегративний кінцевий результат* однієї із важливих особливостей педагогічного процесу *моделювання мистецької інноваційної підготовки*, враховуючи той факт, що оптимізація його може успішно здійснюватись в умовах вищих музично-педагогічних навчальних закладах України.

У свою чергу під *інтегративним кінцевим результатом* ми розуміємо накопичений за роки навчання у ВНЗ багатоаспектний і багаторівневий інноваційний ресурс спеціальних знань, навичок, умінь, який може реалізовуватись майбутнім учителем музики у різних сферах

музично-педагогічної діяльності : від синтезованих мистецьких знань на уроках музики до міждисциплінарно інтегруючих предметів, теорії, концепції, методи та методики, яких можна також екстраполювати або успішно адаптувати до нових умов навчання.

Музична освіченість є важливим критерієм готовності студентів до майбутньої інноваційної діяльності. Вона знаходить відображення в наявності у студентів прагнення до глибоких знань у галузі музичного мистецтва, здатності до самостійного аналізу музичних творів, в умій передачі емоційно-ціннісного досвіду учням, у компетентнісному керівництві формуванням в учнів навичок художнього сприйняття, естетичних почуттів, музичного смаку. Майбутній учитель музики повинен володіти високою естетичною вибірковістю, імпровізаційною культурою, професійною майстерністю, яка проявляється в умінні визначити і успішно вирішити педагогічну задачу. Так, для вчителя музики головним завданням, безсумнівно, є виховання музичної культури учнів: це пробудження у школярів інтересу до музики, систематичний розвиток сприйняття музики шляхом організації емоційно-пізнавальної діяльності, передача їм ключових знань про музику, залучення їх до музично-виконавської діяльності.

Художньо-естетична вихованість – це найвища форма естетичного ставлення людини до мистецтва та дійсності. Вона є органічною єдністю розвиненої природної основи естетичного відношення і художньо-естетичної освіченості, яка проявляється в естетично-творчому ставленні до самої себе, своєї поведінки, до людей і суспільних відносин, до природи й праці. Естетична вихованість передбачає, передусім, наявність у студентів художнього смаку, естетичного ідеалу, глибокого інтересу до мистецтва, повноцінного художньо-естетичного сприйняття, художньо-образного мислення, здатності до самостійної естетичної творчості.

Визначені знання можуть реалізовуватися у практичній діяльності вчителя музики у процесі проектування завдань інноваційного навчання. Ці знання пов'язані з уміннями, які є складовою частиною операційного компоненту готовності студентів до музично-педагогічної інноваційної діяльності. Проектування означеної діяльності є процесом оволодіння діями на базі орієнтованої основи дій.

Основним критерієм орієнтаційно-пізнавального компонента готовності студентів до мистецьких інновацій нами визначена *ступінь сформованості особистісної потреби майбутнього вчителя музики в опануванні мистецькими інноваційними формами і методами*.

У визначенні умінь як дієвої складової частини *процесуально-виконавського* компоненту готовності вчителя музики до інноваційної діяльності ми спирались на твердження О.Абдулліної та Л.Спіріна про педагогічні уміння. О.Абдулліна вважає, що „кожне педагогічне уміння можна розглядати як певну сукупність інтелектуальних та практичних

дій, цілеспрямованих та взаємопов'язаних, що виконуються в певній послідовності” [1, с. 78]. Погоджуючись з цим формулюванням, зазначимо, що концепція досліджуваного феномена, на думку Л. Спіріна, чіткіше виявляє специфіку педагогічної діяльності й відповідає основному напрямку нашої роботи.

А. Хуторської підкреслює евристичний характер педагогічних дій, їх соціальну зумовленість. В основу нашого дослідження покладено його визначення про те, що педагогічне уміння – „це сукупність правильно виконуваних і операційних, і за змістом евристичних розумових і практичних дій соціально-педагогічного управління, що забезпечує досягнення результатів у навчанні, вихованні” [2, с. 48]. У нашій роботі, зокрема, це в основному всебічне формування музичного сприймання майбутніх учителів музики з метою їх підготовки до управління розвитком музичного сприйняття школярів. Проведені дослідження дозволили визначити, розвинене сприйняття студентами інститутів мистецтв музичних творів значно впливає на їх готовність до практичної роботи зі школярами.

У висновках доцільно зазначити, що орієнтаційно-пізнавальний компонент вимірювався нами за такими показниками: рівнем обізнаності майбутнього учителя музики у сфері мистецьких інноваційних технологій; орієнтацією студентів в актуальних наукових музично-педагогічних проблемах; умінням використовувати набутий мистецько-інноваційний досвід у різних формах музично-педагогічної діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Абдуллина О. А.** Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.
- 2. Хуторской А. В.** Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения : монография / А. В. Хуторской. – М. : МГУ, 2003. – 416 с.

Ліхницька Л. М. Орієнтаційно-пізнавальний аспект готовності майбутніх фахівців до мистецької інноваційної діяльності

У статті розглянуто орієнтаційно-пізнавальний аспект готовності майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності. Визначено критерії та показники готовності студентів до мистецьких інновацій.

Ключові слова: мистецька інноваційна діяльність, орієнтаційно-пізнавальний аспект, готовність студентів до практичної роботи.

Лихицкая Л. Н. Ориентационно-познавательный аспект готовности будущих специалистов к художественной инновационной деятельности

В статье рассмотрен ориентационно-познавательный аспект готовности будущих учителей музыки к художественной инновационной деятельности. Выделены критерии и показатели готовности студентов к художественным инновациям.

Ключевые слова: художественная инновационная деятельность, ориентационно-познавательный аспект, готовность студентов к практической работе.

Lihitskaya L. N. Orientationally-cognitive aspects of readiness for future professionals for artistic innovation

The article considers the orientationally-cognitive aspect of readiness for future music teachers to artistic innovation. Identified criteria and indicators of students' readiness to artistic innovation.

Key words: artistic innovation, orientation-cognitive aspect, the willingness of students to practical work.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.147

Ли Чжень

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Социокультурные перемены, отобразившиеся практически во всех сферах жизнедеятельности человека, свидетельствуют о необходимости усовершенствования содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы с молодежью. Происходят изменения в представлении и требованиях, касающихся педагогической культуры, профессиональной подготовки, в частности учителей музыки, что, в свою очередь, требует модернизации музыкального образования, создания благоприятных условий в системе профессиональной подготовки учителей с ориентацией на то, чтобы они объединяли в себе качества настоящего наставника духовности, воспитателя, методиста и творца.

Рассматривая требования к подготовке будущих наставников молодежи, сегодняшних студентов в этом аспекте, исследователи по-разному трактуют профессионально значимые качества учителя, его профессиональную подготовку (А. Алексюк, Б. Брылин, В. Бутенко,

С. Гончаренко, И. Зязюн, Л. Коваль, С. Мельничук, Н. Миропольская, А. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Плахотник, В. Радул, А. Ростовский, О. Рудницкая, В. Сластенин, В. Сухомлинский, О. Сухомлинская, Е. Теплова, Г. Шевченко, О. Щелокова и др.). Это дает возможность выделить и обосновать наиболее важные характеристики и требования к личности педагога, наставника, учителя, а также уровня его профессионально-педагогической подготовки.

Таким образом, цель нашей статьи – на основе анализа научной литературы по проблеме профессиональной подготовки будущего учителя музыки рассмотреть ее структуру, выявить наиболее важные качества личности педагога, способствующие оптимальной подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

Успешное решение задач обучения и воспитания личности много в чем зависит от достижений педагогической науки, синтеза положений научной теории с опытом практической деятельности, а главное – педагога, который непосредственно занимается решением этих проблем. От учителя, его профессиональной подготовки зависит формирование личности ученика, его духовное развитие, а значит – будущее общества.

Сущностью педагогического процесса в высшем учебном заведении является воспитание внутреннего мира и ценностных ориентаций студента, формирование личности специалиста средствами профессиональной деятельности, которая владеет основами мастерства в ней [1].

Вопросы о профессиональной деятельности учителя впервые стало рассматриваться в педагогических теориях мыслителей Древней Греции и Древнего Рима. Античными педагогами рассматривался термин „воспитательное искусство”, который характеризуется как степень овладения учителем мастерством обучения и воспитания [2].

В период средневековья развитие образования в Европе происходило под влиянием церкви, поэтому учителями становились в основном духовные особы, имевшие навыки учебной деятельности. Представители эпохи Возрождения пропагандировали идеи гуманизма и ставили перед учителями задачи овладеть активными методами обучения, а также стремились соединить умственное, этическое, эстетическое и физическое воспитание детей [2].

В статусе братских школ Украины (XVI – XVII в.) детально описано, каким должен быть настоящий учитель: „благочестивый, рассудительный, смиренно мудрый, покорный, сдержанный ... учитель должен учить и любить детей всех одинаково...” [3, с. 79].

Я. А. Коменский по-новому для своего времени рассматривал профессиональную подготовку учителя. Он писал, что учитель должен быть человеком образованным и трудолюбивым, образцом благочестия, должен любить свое дело и пробуждать интерес учеников к знаниям [4, с. 38]. Я. А. Коменский, отводя основную роль в педагогическом

процессе личности педагога, сравнивал его со скульптором, воспитывающим учеников с разными способностями, творит из них настоящих людей. Он проводил справедливые аналогии между учителем и музыкантом, который терпеливо настраивает диссонлирующие струны лиры, цитры или арфы, прилаживая свое искусство до тех пор, пока не приведет струны к гармонии [5].

Большое значение профессиональной подготовке учителя придавали К. Ушинский, В. Сухомлинский, А. Макаренко, Л. Толстой.

Л. Толстой выдвинул положение о необходимости принципа воспитательного обучения. Он считал, что деятельность учителя похожа на деятельность художника, а педагог должен использовать различные методы, проявляя творчество в учебно-познавательной работе для быстрого вхождения в мир чувств, миропонимание ребенка [6].

К. Ушинский, как и большинство других прогрессивных педагогов прошлого, выступая против формального подхода к обучению и воспитанию, полагал, что любая методика должна согреваться теплом человечности, освещаться светом демократических идеалов. Поэтому педагог, подчеркивая важность овладения учителем средствами и методами влияния на учеников, акцентировал внимание на творческой подготовке учителя, определяющемся в умении заинтересовать детей, войти в их внутренний мир [7, с. 94].

Сущность профессиональной подготовки учителя, за словами А. Макаренко, состоит в активизации знаний, умений, квалификационных качеств педагога [8, с. 94]. В. Сухомлинский к личности педагога выдвигал очень высокие требования, считая, что учитель должен быть для детей „примером богатства духовной жизни” [9, с. 118].

Проблема профессиональной подготовки учителя и пути ее совершенствования достаточно широко рассматриваются в современной психолого-педагогической науке (О. Абдулина, Ю. Азаров, В. Бондарь, Ф. Гоновиллин, В. Кан-калик, Н. Кузьмина, В. Сластенин, Л. Спириин, И. Харламов, Г. Щукина и др.).

Как полагает Н. Кузьмина профессиональная подготовка предполагает высокий уровень мотивации к практической деятельности и владение умением решать учебные задачи, т.е. оперировать знаниями и применять их на практике [10, с. 23]. В. Сластенин, подчеркивая важность личностных качеств учителя, утверждает, что его работа будет более успешной, если основные качества личности будут отвечать характеру самой профессиональной деятельности [11].

А. Щербаков определяет подготовку будущего учителя как синтез знаний, умений и навыков методического искусства, личностных качеств педагога. Он подчеркивает, что деятельность учителя – это сложный за своим содержанием труд, требующий от человека высокой идейности, четко выраженной профессиональной направленности, крепких знаний и

стойких интересов, знаний законов детства, теории и практики обучения и воспитания [12]. Ю. Азаров полагает, что качественная подготовка учителя проявляется в его умении владеть педагогической техникой, правильным соотношением элементов техники и естественных чувств в поведении, равновесии и гармонии различных приемов творчества, игры и переживаний [13, с. 4].

Важную роль профессиональной подготовке будущего учителя в учебно-воспитательном процессе ВУЗов отводят Д. Николаенко и М. Шкиль. Они утверждают, что главную роль здесь играют не отдельные методические приемы и воспитательные мероприятия, и даже не знания как таковые, а педагогически направленная совокупность эмоционально-волевых и характерологических качеств учителя: социальная активность, мировоззренческая уверенность, высокая морально-психологическая культура, гуманность, тактичность, контактность [14].

Известный психолог К. Платонов, говоря о принципе единства личности, сознания и деятельности, вывел общий закон их взаимодействия: „личность, проявляясь в деятельности, является ее причиной, но формируясь в деятельности, она является следствием”. Деятельность как проявление личности – ее следствие, а как фактор ее формирования – причина. Деятельность, формируя не только личность, но и сознание, является и ее причиной. Но сознание в форме осознанной цели является причиной деятельности [15, с. 143].

Таким образом, личность, сознание и деятельность учителя можно считать основоположными проявлениями ее профессиональной подготовки. Сформировать профессиональные качества личности и научить ее навыкам практической педагогической деятельности – главная цель профессиональной подготовки учителя. Развитие комплекса профессионально необходимых качеств личности будет способствовать улучшению педагогической деятельности учителя. И наоборот, включение личности в процесс творческой педагогической деятельности будет способствовать формированию ее основных качеств, накоплению запаса знаний, навыков, усовершенствованию педагогических умений.

Анализируя структуру педагогической деятельности, Н. Кузьмина выделяет пять функциональных компонентов в этом процессе: гностический, проектный, конструктивный, коммуникативный, организаторский. Указанные компоненты включают в себя целый ряд педагогических умений [10, с. 157]. Дополняя исследования Н. Кузьминой, А. Щербаков выделяет в структуре педагогической деятельности следующие функции: информативную, ориентационную, мобилизационную, развивающую [16, с. 82]. Можно согласиться со С. Федорищевой, что педагогическая деятельность определяется как многоплановый процесс решения долгосрочной череды педагогических

задач, направленных на формирование личности другого человека [17, с. 21].

В то же время, в структуре педагогической деятельности важно выделить функциональную единицу, содержащую в себе ее основные специфические свойства – это педагогическое действие. Последняя вначале выступает в форме познавательной задачи, которая после психологического решения переходит к форме практично-преобразовательного акта. Этот вывод особенно важен для решения проблемы нашего исследования.

Анализ проблемы профессиональной подготовки учителя показывает, что это понятие в педагогической науке трактуется неоднозначно. Основные определения отображают понимание сущности профессиональной подготовки или как формирование комплекса свойств личности, проявляющихся в деятельности, или же как повышение уровня педагогической деятельности, происходящее на основе качеств личности учителя.

Таким образом, на основе анализа профессиональной подготовки будущего учителя можем сделать определенные обобщения. Исследования этой проблемы проводятся в следующих направлениях:

- личностный (лично-психологический): субъективные проявления и комплексное развитие качеств личности учителя;
- лично-деятельностный: развитие индивидуального комплекса лично значимых качеств, педагогического опыта, проявляющегося в реализации педагогической деятельности;
- сугубо профессиональный: улучшение качества подготовки учителя, формирования знаний, умений и навыков профессиональной подготовки.

В структуре профессиональной подготовки будущего учителя выделяется ряд общих элементов: педагогическая направленность личности учителя, педагогические способности, необходимые качества личности, педагогический опыт, знания, умения, навыки, но учеными указывается их различная значимость для усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей.

Исследование проблемы профессиональной подготовки будущего учителя происходит, как правило, на основе „профессиографического подхода” (В. Сластенин), дающий возможность с большой вероятностью выделить и обосновать наиболее важные характеристики и требования к личности, а также уровня профессионально-педагогической подготовки учителя. Сторонники этого подхода связывают содержание указанного процесса, прежде всего, с:

- глубоким пониманием учителем задач современной школы;
- высокой степенью овладения учителем приемами организации учебно-воспитательного процесса;

- формированием таких его качеств, как социальная активность, эрудиция, нетрадиционность мышления, творческая самостоятельность;

- этической воспитанностью и тактичностью и т.п.

Структура профессионально значимых качеств учителя, созданная с потенциалов различных видов его педагогической деятельности:

- коммуникативной, организационной, конструктивной (Н. Кузьмина);

- перцептивной и суггестивной (В. Крутецкий);

- гностической и творческой (В. Кан-Калик).

Профессиональная подготовка учителя характеризуется в соответствии с видами его деятельности и дополняется такими способностями, как педагогическое воображение, наблюдательность, требовательность, объем и направленность внимания. Обращается внимание и на дифференциацию качеств будущего учителя по принципу характеристик интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой составляющих. Среди них выделяют активность, логичность мышления, находчивость, интеллект, воспитанность эмоциональной сферы, искренность в выражении чувств, способность к сопереживанию, естественность в общении, дисциплинированность.

Наблюдается стремление авторов разделить профессиональные качества на внешние (обуславливают эффективность решения различных учебно-воспитательных задач) и внутренние, характеризующие учителя в процессе его педагогической деятельности (целенаправленность, преданность), способность к самопознанию, самоусовершенствованию, самооценке (Ю. Емельянов, В. Моргун). Но, несмотря на всю значимость разработок содержания и структуры профессиональной подготовки учителя, ни одну из них нельзя считать исчерпывающей. С целью решения указанной проблемы, мы придерживаемся теоретических положений О. Рудницкой и обращаемся к интегральным характеристикам профессиональной подготовки будущего учителя, отвечающим общим философско-психологическим представлениям об интегративной иерархичной совокупности уровней организации психики, сознания и деятельности [19, с. 323]. Специфика этих интегральных характеристик профессиональной подготовки будущего учителя состоит в том, что они лежат на „пересечении” указанных выше подструктур и, в то же время, определяют различные аспекты как общих, так и профессиональных выявлений подготовки будущего учителя [20, с. 140 – 144]. Их выделение целиком оправдано, потому как справедливо указывает О. Рудницкая: „Существующее в педагогической литературе терминологическое расхождение и широкий ракурс разработанных авторами характеристик личности не противоречат общности их взглядов на современные требования к профессиональной подготовке будущего учителя” [21, с. 61].

Не менее проблемной и актуальной является деятельность учителя музыки. Ведь она является не только общепедагогической, но и сугубо музыкальной. Как утверждает Л. Арчажникова, музыкальная деятельность учителя музыки „соединяет в себе педагогическую, хормейстерскую, музыковедческую, музыкально-исполнительскую, исследовательскую работу” и выступает как музыкально-педагогическая [22, с. 18].

Профессиональная подготовка будущего учителя музыки, как утверждают современные исследователи, должна включать исполнение специфических музыкально-исполнительских (музыкальная грамотность, техническое совершенство, стилевое соответствие) и педагогических задач (цель, режиссура, способы активизации восприятия и т. п.) [23, с. 48].

Особого внимания заслуживает анализ теорий о диалектике взаимоперехода общих, генерализированных и специальных качеств, способностей личности, готовящейся к профессиональной деятельности. Ведущие психологи (А. Леонтьев, К. Павлов, Б. Теплов и др.) считают, что интегральные качества, рассматриваемые как генерализированные, общие способности выступают и как специальные знания, умения и навыки.

Таким образом, интегральные качества будущего учителя музыки могут характеризовать различные аспекты его профессиональной деятельности. Ведь повышение уровня профессиональной подготовки будущих учителей музыки непосредственно связано с внедрением прогрессивных технологий, активизацией форм и методов творческой работы в процессе изучения профессионально ориентированных дисциплин. Поэтому мы глубоко убеждены в том, что функционирующая система высшего музыкально-педагогического образования имеет все возможности касательно повышения уровня профессиональной подготовки будущих учителей музыки, в частности, в процессе активизации художественно-творческой деятельности педагогов и студентов.

Список использованной литературы

- 1. Кузьмина Н. В.** Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 184 с.
- 2. Пискунов А. И.** Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.
- 3. Антология педагогической мысли Украинской ССР** / сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
- 4. Педагогическое наследие** / Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци ; сост. В. М. Кларин, А. Н. Журицкий. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.
- 5. Коменский Я. А.** Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избр. пед.

соч. : в 2 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 242 – 476.

6. Толстой Л. Н. О народном образовании. О воспитании. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы: общий очерк характера школы / Л. Н. Толстой // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. – М. : Просвещение, 1986. – С. 347.

7. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання: спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинський // Вибр. пед. твори. – К. : Наук. думка, 1983. – Т. 1. – 1983. – 326 с.

8. Макаренко А. С. Избранные произведения : в 3 т. / А. С. Макаренко ; редкол. : Н. Д. Ярмаченко (пред.) и др. – К. : Рад. шк., 1984. – Т. 3. – 1984. – 576 с.

9. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1974. – 288 с.

10. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 170 с.

11. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.

12. Щербаков А. И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе / А. И. Щербаков // Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя : межвуз. сб. науч. тр. – Л. : ЛГПИ, 1980. – С. 3 – 46.

13. Азаров Ю. П. Чувства, техника, мастерство / Ю. П. Азаров. – М. : Знание, 1962. – 31 с.

14. Николаенко Д. Ф. Становление учителя / Д. Ф. Николаенко, М. И. Шкиль. – К. : Знание, 1979. – 46 с.

15. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.

16. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. – Л. : Просвещение, 1967. – 266 с.

17. Федорищева С. П. Естетичні основи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Федорищева Світлана Павлівна. – Луганськ, 2001. – 190 с.

18. Веккер Л. М. Психологические процессы : в 3-х т. / Веккер Л. М. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1981. – Т. 3. – 1981. – 342 с.

19. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.

20. Рудницька О. П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с. (М-во освіти України, АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти).

21. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.

22. Москвичева Л. Н. Эстетическое развитие личности и ее творческий потенциал / Л. Н. Москвичева. – М. : Знание, 1985. – 64 с.

Ли Чжень Теоретичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя музики

У статті розглянуто теоретичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики, розкрито їхню структуру, визначено необхідні якості особистості, що сприятимуть кращій підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: майбутній учитель, музика, професійна підготовка

Ли Чжень Теоретические основы профессиональной подготовки будущего учителя музыки

В статье рассматриваются теоретические основы профессиональной подготовки будущего учителя музыки, раскрыто их структуру, установлены необходимые качества личности, способствующие оптимальной подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: будущий учитель, музыка, профессиональная подготовка.

Li Zhen Theoretical basis of professional activities of future teachers of music

The article considers the theoretical basis of professional activities of future teachers of music, disclosed their structure, provide the necessary qualities of the person, to promote optimal preparation of students for future professional activities.

Key words: the future teacher, music, professional activities.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2012 р.
Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.011.3-051: 78

О. М. Негребецька

**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
ОСОБИСТОСТІ**

Жодна з культур не існувала, не існує й, імовірноше за все, не буде існувати ізольовано. Ізоляція завжди сприяє падінню. Тому на сучасному етапі чимало уваги приділяється спрямуванню освіти до загальнолюдських цінностей і досягнень світової культури.

Актуальність проблеми, яка розглядається у статті, безперечна. Метою нашої статті є розкриття теоретичних та практичних особливостей формування музичної культури особистості в системі

вищої освіти України. У вищій школі поширюється методика діалогу культур, яка ставить за мету навчити студентів жити й мислити в умовах, де кожна культура становить певну форму мислення, епоху, погляди й певну мораль тощо.

Проблема формування музично-педагогічної культури вчителя музики досліджується в роботах Є. Абдулліна, В. Дряпки, Д. Кабалецького, С. Мельничука, А. Сохора, Л. Хлебнікової та ін. Праці цих вчених розглядають цю проблему в контексті музично-естетичної підготовки студентів, їх музично-творчої діяльності, самореалізації у відповідній музично-виконавській діяльності та ін.

Значущість музики у сучасній культурі, зазначає Н. Долгая [3, с. 9], зумовлена глобалізацією міжкультурних зв'язків, а також практично безмежними технічними можливостями трансляції музичних творів. Ці два чинники призвели до того, що з другої половини ХХ ст. музика, порівняно з іншими видами мистецтва, починає лідирувати за частотою і часовими масштабами трансляції на каналах ЗМІ, за обсягами випуску і продажів музичних записів на компакт-дисках, за кількісним складом художньої аудиторії тощо. У наш час будь-яка людина постійно знаходиться у музично-звуковому середовищі. При цьому вона має можливість звертатися і до музики рідної культури, і до музичних цінностей інших країн, до музики різних стилів і жанрів, часів і народів. Особливо широко поширені музичні твори так званої масової культури, доступні для сприйняття (будь-якої, навіть не підготовленої аудиторії) із-за усередненої художньої мови і відсутності явних ознак етнопонаціональної специфіки. Проте разом з масовою музикою важливе місце в сучасній культурі займають народна і богослужбена музика, класична спадщина, музично-естетичні новації тощо.

Відповідно, музична культура будь-якого сучасного суспільства є достатньо складною, неоднорідною і багатоманітною. При цьому безперечно одне – де б то ні було, звуко-музичне середовище певним чином організовує різноманітні форми музичної активності, соціальної ситуації і зв'язку, є невід'ємною складовою відпочинку, вільного проведення часу людей, визначає їх настрій. На цю обставину вказують О. Грисюк, А. Євдокімова [2; 5].

Під словосполученням „музична культура” розуміється система всіх державних інститутів (музична освіта, наука про музику, концертні зали, нотодрук, засоби масової комунікації та ін.), що й забезпечує обмін і споживання в суспільстві музичних цінностей, створених і виконаних композицій. Музична культура, котра включає у себе музичне мистецтво як компонент, завжди ширша мистецтва музики. Але при цьому в музичній культурі „співпрацюють”, окрім художніх (основних для мистецтва), багато інших ціннісних критеріїв. До неї входить усе, що має будь-який стосунок до музики: музичні заставки до телепередач і бій

курантів, спортивні марші й музика для інтенсифікації виробничого процесу тощо [4; с. 31 – 32].

Аналіз властивостей музичної культури дозволяє виділити найважливіші риси музики:

- музика через свої ритмо-енергічні властивості гармонізує зв'язок співтовариства з навколишнім світом – штучним і природним;

- музика дозволяє співтовариству ідентифікувати себе, виділити з навколишнього світу;

- музика зміцнює ті чинники і передумови, які сприяють ефективній організації і інтеграції людьми своїх сил, настроюванню членів співтовариства на функціонально виправдані дії, як-то виконання трудових операцій, освоєння форм активності, що пов'язані з відпочинком тощо;

- музична традиція дозволяє, з одного боку, розвивати творчий потенціал співтовариства, з іншої – зберігає сили людей, формуючи образні патерни, етнічні зразки естетичної організації діяльності, які акумулюють досвід попередніх поколінь;

- музика у ряді інших культурних засобів формування відносин людини з оточенням сприяє переходу від ентропії до порядку, від безформності до отримання форми, передаючи норми впорядкування від одного покоління до іншого.

Музична культура дозволяє за допомогою комунікативних засобів музичної діяльності регулювати міжособистісні стосунки та спільну діяльність студентів музично-педагогічних спеціальностей, а у майбутньому – організовувати плідну навчально-виховну взаємодію з учнями. Таким чином забезпечується гармонійні відносини вчителя з учнями з позиції функціонування соціальних еталонів і стереотипів у системі реальних стосунків „учитель-учень”.

Ще Р. Грубер зазначив, що музична культура набагато ширше власне музики, тобто музичних творів, бо в неї входять різноманітні прояви і самої музики в її соціальному виявленні, і область її дії, – вся сфера музичної практики і музикування.

Музична культура суспільства являє собою єдність музики та її соціального функціонування. У свою чергу музична культура виступає як підсистема по відношенню до систем вищих рівнів: художньої культури суспільства, його духовної культури і, нарешті, культури в цілому.

Музична культура є духовно-матеріальною за своєю природою. Основний її зміст складають музичні образи і інші явища суспільної музичної свідомості (інтереси, ідеали, норми, погляди, смаки тощо). Але всі вони, для того, щоб функціонувати в суспільстві, повинні бути „опредмечені” в різних формах фіксації і самої музики (ноти, звукозапис), і ставлення до неї, її віддзеркалення і осмислення (усні і письмові вислови щодо музики, „музична поведінка” людей). До матеріальних носіїв цієї

культури належить, крім того, музичні інструменти, всілякі технічні засоби розповсюдження музики, приміщення, в яких вона виконується, і тому подібне. З відомою часткою умовності в музичній культурі можна розрізняти об'єктивну і суб'єктивну сторони. Об'єктивними є потреби суспільства в музиці, засоби і способи їх задоволення. Решта ж явищ і, перш за все, інтереси, погляди і смаки, що керують діяльністю музикантів і слухачів, утворюють суб'єктивну сторону. Обидві ці сторони тісно взаємодіють і переплітаються між собою.

Музичну культуру особистості можна розглядати в кількох аспектах, а саме: як результат впливу музичної культури суспільства, як умову подальшого художньо-творчого розвитку особистості, як результат специфічної духовно-практичної діяльності людей і способ існування та функціонування їх музичної свідомості, як частину загальної духовної культури особистості, як досвід особистості у сфері музичного мистецтва, як сукупність специфічних способів музичної діяльності людей.

Сучасне музичне виховання орієнтується на формування цілісного ставлення до музичного мистецтва, яке ґрунтується на соціально-художньому досвіді й виявляється через музичну культуру особистості. Різні аспекти сутності музичної культури особистості розглядалися Ю. Алієвим, Д. Кабалевським, Н. Криловою, Л. Масол, А. Сохором, Р. Тельчаровою. Аналіз наукової літератури показав недостатність уваги до розкриття педагогічної сутності категорії „музична культура особистості” та процесу формування цього складного явища.

Вихідним положенням в дослідженні напрямів, умов, особливостей формування музичної культури студентів є виділення музичності, мотиваційної, інформаційної, операційної, оцінної як підсистем музичної культури особистості (Р. Тельчарова). Підсистеми знаходяться у тісному взаємозв'язку і взаємозалежності. Їх виділення є умовним, але дозволило розробити критерії та показники ефективності формування музичної культури студентів.

Аналіз теоретичних джерел дозволив розглядати музичну культуру особистості як системне і багаторівневе утворення, педагогічна сутність якого характеризується:

- якістю музичного сприймання та переживання музичних творів;
- прагненням до творчого самовияву в музичній діяльності;
- упорядкованістю та глибиною музичних знань;
- рівнем активного засвоєння різних видів музичної діяльності;
- вибіркоким оцінним ставленням до музики.

Процес формування музичної культури особистості як частина загального процесу духовного розвитку людини є керованим соціально-педагогічним явищем, об'єктивні чинники якого знаходяться у нерозривній єдності та взаємозалежності.

Важливим є той факт, що студенти музично-педагогічних спеціальностей знаходяться у просторі молодіжної субкультури. Як зазначає Н. Долгая [3; 7], музична субкультура юнацтва має наступні виховні функції: 1) когнітивна (захоплення музикою має пізнавальний характер, що розширює кругозір, сприяє набуттю вміння оформлювати свої почуття і думки в слова, розвиває пам'ять, формує емоційну сприйнятливність, прищеплює елементарні навички слухання музики); 2) світоглядна (кращі зразки поп- і рок-музики формують громадянську позицію, виховують патріотичні й інтернаціональні почуття, нетерпимість до несправедливості, насильства, актуалізують потребу пошуку власного призначення на Землі); 3) комунікативна (спілкуючись у тісному колі однолітків, а іноді й дорослих, що поділяють захоплення поп- і рок-музикою, студенти здобувають навички спілкування, реалізують потребу в самовираженні); 4) творча (слухання улюбленої музики часто приводить її шанувальників до бажання виражати свої думки і почуття в музичному стилі, що так захоплює: юнаки пишуть вірші, складають музику, вчать грати на музичних інструментах, створювати власні музичні групи тощо).

Оскільки державні та громадські організації, м'яко кажучи, недостатньо сприяли створенню якісно нових умов для реалізації соціокультурного, художньо-творчого потенціалу молоді, то за обставин, що склалися, покоління молодих своїми власними зусиллями стало розв'язувати свої проблеми.

У зв'язку з цим слід навести й висновки П. В. Соболева, який стверджує, що сучасна молодь перебуває у досить складних „проблемних ситуаціях: у поле їх уваги потрапляють не лише позитивні результати художнього процесу, але й такі, що можна назвати його відходами. Тому доречно буде ввести в обіг і розглянути такі терміни, як „псевдо цінності” і „анти цінності” [6, с. 211].

Псевдоцінності – це ерзаци, що імітують художні твори, але разом з тим перебувають в обігу, як цінності. Вони розраховані не на духовне засвоєння, а тільки на споживання. Це так звана товарна продукція „комерційного мистецтва”. Споживачами її є люди, естетичні потреби яких не розвинуті, які розглядають мистецтво лише як засіб розваги і релаксації. Творці псевдоцінностей можуть володіти ремісничими навичками, деякі з них не обділені художніми здібностями, але при цьому вони поступаються художніми принципами заради комерційному зиску. Популяризатори псевдоцінностей дотримуються вимог ринкової кон'юнктури, моди і нерідко викликають цікавість споживачів до чуттєвих викривлень, порнографії, психічних аномалій. Це стосується і ідейних позицій, і музичної форми, засобів художньої виразності тощо.

Антицінності – це особливий жанр комерційної артіндустрії. Для їх створення можуть використовуватись досягнення сучасної професійної технології, ефективні зображально-виражальні засоби художнього

„зараження”. Вони мають змогу бути сюжетно принадливими і навіть проблемними. Проте, якщо вони не низькопробні в художньому плані, то реакційні за ідейним зарядом (пропаганда агресії, різноманітних культів, насильства тощо). За своєю сутністю антицінності суперечать гуманістичній спрямованості та соціальному прогресу, що й стверджується сучасними дослідниками (Д. Деймонд, Н. Корзун, О. Павленко, Ю. Юцевич та ін.). Але у масштабах багатовікової історії культури псевдоцінності й антицінності – „метелики-одноденки” [1, с. 212].

Існує досить розгалужена система індустрії масової культури, що включає в себе такі підрозділи:

- засоби масової інформації – ЗМІ (практично всі приватні канали радіо та телебачення, газети та журнали існують за рахунок реклами споживчих товарів та послуг);
- система організації та стимулювання масового попиту на продукцію (реклама на вулицях, транспорті, індустрія моди);
- індустрія здоров'я (формування іміджу здорового способу життя);
- індустрія дозвілля (туризм, книговидання, популярна музика та ін.);
- міжнародна комп'ютерна мережа Internet;
- масова соціальна міфологія (цікаво спостерігати за розвитком цього жанру останнім часом в Україні: виходять численні матеріали про життя кумирів, поширюються міфи, псевдонаукові вчення, де складні або недостатньо досліджені проблеми зводяться до простих пояснень, типу: вплив прибульців з космосу, зірок, знаків зодіаку, передбачення Нострадамуса).

Наголошуючи на значному соціалізаційному потенціалі молодіжної музичної субкультури, водночас необхідно враховувати існування ризику протилежної дії молодіжної музики на студентів (від асоціальних вчинків до активної поведінки) в разі її стихійного, не контрольованого впливу. Запобігти такій ситуації можна лише за умови цілеспрямованого педагогічного впливу.

Для формування музичної культури особистості, на нашу думку, треба розробити таку дидактичну модель навчання, яка буде включати формування здатності до різнобічної музичної діяльності (мета), розвиток музичного сприйняття, підвищення музичної грамотності, виховання стійкого інтересу до музики, розвиток самостійності у музичній діяльності, виховання емоційно-оцінного ставлення до музики (завдання), систему знань про музичне мистецтво, види музичної діяльності, систему загальних та спеціальних умінь і навичок, досвід музично-творчої діяльності та систему логічних прийомів музичного мислення, практичних дій, методів і засобів музичної діяльності (зміст).

Проблема розвитку естетичних смаків і правильних орієнтацій студентської молоді у сфері культури і мистецтва безпосередньо

пов'язана, на нашу думку, з вихованням її в душі активної художньої творчості, бо найкращий шлях до музичної культури – особиста участь молоді в будь-якій формі музикування.

Все вищесказане дозволяє зробити висновок: процеси сприйняття і відтворення в художньо розвиненій особистості є більш повноцінними, що позитивно позначається на емоційному благополуччі вихованців, створює реальні передумови для самореалізації, самотворчості, самозорієнтованості майбутніх фахівців.

У подальшому це вимагає ґрунтовного переозброєння педагога-вихователя новим баченням широкого спектру аксіологічного орієнтування, пошуку нових і модернізації сталих методів, що мають сприяти формуванню аналітичного й оцінного ставлення вихованців до різножанрової музичної палітри.

Список використаної літератури

- 1. Ванслов В. В.** Проблема прекрасного / В. В. Ванслов. – М. : Сов. художник, 1957. – 325 с.
- 2. Грисюк О.** Структурно-функціональний аналіз процесу формування музичної культури особистості / О. Грисюк // Наук. запис. Ніжин. держ. пед. ін-ту ім. М. В. Гоголя. – 1997. – С. 33 – 37.
- 3. Долгая Н. В.** Виховання духовності старшокласників засобами молодіжної музичної субкультури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / Н. В. Долгая. – Херсон, 2006. – 20 с.
- 4. Дряпіка В. І.** Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта / В. І. Дряпіка. – Кіровоград, 2000. – 226 с.
- 5. Евдокимова А. А.** Основные аспекты содержания музыки. (К проблеме способов отражения) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. философ. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / А. А. Евдокимова. – Л., 1987. – 40 с.
- 6. Соболев П. В.** Размышления о достойном отношении к искусству / П. В. Соболев // Введение в теорию художественной культуры. – СПб. : Научн. центр проблем диалога, 1993. – С. 221 – 235.

Негребецька О. М. Проблема формування музичної культури особистості

У статті розглянуто проблему формування музично-педагогічної культури майбутніх вчителів музики. Визначено поняття „субкультури” та „антикультури”. Пояснена необхідність в реалізації орієнтативного підходу в процесі навчання та виховання студентів музичних спеціалізацій.

Ключові слова: музично-педагогічна культура, субкультура, антикультура.

Негребецкая О. Н. Проблема формирования музыкальной культуры личности

В статье рассмотрена проблема формирования музыкально-педагогической культуры будущих учителей музыки. Определены понятия «субкультуры» и «антикультуры». Объяснена необходимость в реализации ориентированного подхода в процессе обучения и воспитания студентов музыкальных специализаций.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая культура, субкультура, антикультура.

Negrebecka O. M. The problem of formation of the musical culture of the person

An article is devoted to the problem of forming of music and pedagogical culture of future music teachers. This is one of the most important problems in the multicultural and the antivalues. The autor of the article for effective application and implementation of a personality-centered approach to learning and education of students.

Key words: musical-pedagogical culture, multicultural, antivalues.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК [7:37](477.61)

Г. Е. Овчаренко

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ЛУГАНЩИНИ: СУЧАСНИЙ СТАН

Мистецька освіта покликана відтворити цілісність буття людини, протистояти руйнівному впливові технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського життя з позицій бездушного практицизму й утилітаризму. Притягальна гуманістична сила мистецької освіти полягає в тому, що вона опікується „виробництвом” власне людини, формуванням шляхетної, одухотвореної особистості [1, с. 31].

У останні десятиліття у вітчизняній науці приділяється велика увага проблемам мистецької освіти. З’явилося багато досліджень, в яких висвітлюються різноманітні аспекти з питань виконавської майстерності, хореографії, образотворчого мистецтва. Це праці О. Бурлі, Л. Гарбузенко, Н. Згурської, О. Деркач, Е. Економової, Я. Сверлюка, О. Слепцовой, Т. Смірновой, О. Таранцевої, О. Ткачука, О. Хлебнікової, О. Цвігун та інші.

Дослідник С. М. Волков, розглядаючи різні аспекти мистецької освіти, фокусує увагу на питаннях адаптації регулятивних методів

державних органів управління культурою і мистецьких навчальних закладів в культурі України кінця XX – початку XXI століття; формуванні регіональних і загальнодержавних культурних процесів в Україні; визначенні місця і ролі керівників мистецьких навчальних закладів та апарату державних органів в процесі управління культурою [2, с. 189 – 191].

Мистецька освіта є складником системи освіти, процесу навчання, виховання, самовиховання особистості засобами різних видів мистецтва (архітектури, музики, театру, хореографії, кіно, образотворчого мистецтва, дизайну та ін.). Вона здійснюється в напрямках підготовки виконавців, теоретиків істориків мистецтва, критиків, викладачів мистецьких дисциплін, митців – завдання якої – загальне художньо-естетичне виховання особистості [3, с. 137 – 140].

За віковою категорією в системі мистецької освіти відокремлюють дошкільну, шкільну, позашкільну освіту та освіту дорослих. За змістом – музичну, художню, театральну, хореографічну, кіноосвіту, дизайн та ін. За метою – загальну і професійну (або спеціальну).

Термін „мистецька освіта” введено у науковий обіг О. Рудніцькою. Спорідненими, але не тотожними „мистецькій освіті” є „художня освіта”, „художнє виховання”, „художньо-естетичне виховання”. Відповідно до „музичної освіти” – „музичне виховання”, „музично-естетичне виховання” тощо. У сучасній педагогіці утвердилося розуміння органічної єдності мистецької освіти з культурою, де культура (у широкому тлумаченні цього терміна) виступає як сукупність цінностей, створених людством протягом його існування, а у вузькому сенсі – як особистісний феномен, тобто культура людини. [4, с. 504 – 505].

Зазначимо, що за останні роки значно зросла увага до вивчення історії мистецької освіти в різних регіонах України.

Метою даної статті є висвітлення творчих здобутків учнів та викладачів шкіл естетичного виховання та ВНЗ 1 – 2 рівня акредитації Луганщині на сучасному етапі.

Закономірно, що мистецька освіта розглядається в числі важливих напрямів культурної політики Української держави.

Так, у грудні 2010 року був прийнятий закон України „Про культуру”. Він повинен поліпшити правову базу державної підтримки розвитку культури, стати дієвим регулятором різних форм культурної діяльності.

Прийнятим законом визначені також основи й пріоритети державної політики у сфері культури:

- визнання естетичного виховання дітей і юнацтва пріоритетом розвитку культури;
- створення умов для творчого розвитку особи, естетичного виховання, доступності освіти у сфері культури для дітей і юнацтва;

- забезпечення і збереження діяльності базової мережі установ культури.

Загально відомо, система художньої освіти, яка склалася в нашій країні визнана у всьому світі. Її спрямованість на персоніфікацію забезпечує раннє виявлення обдарованих дітей і, що важливо, створює умови для їхнього подальшого професійного становлення.

З метою збереження і розвитку початкової мистецької освіти, забезпечення творчого і духовного зростання підростаючого покоління, підняття престижу художньої освіти було розроблено і затверджено Програму „Мистецька освіта Луганщині” на 2008 – 2012 роки [5].

Метою програми є створення сприятливих умов для забезпечення вільного творчого інтелектуального та духовного розвитку учнівської молоді, рівних можливостей у здобутті якісної мистецької освіти.

Програма передбачає вирішення основних проблемних питань, які гальмують розвиток художньої освіти і потребують вирішення не тільки на рівні області, але й на рівні міст і районів.

Луганщина залишається одним з лідерів із кількісних та якісних показників у сфері художньої освіти і на сьогодні посідає III місце в Україні щодо кількості початкових спеціалізованих навчальних закладів мистецтв (78) після Дніпропетровської (87) та Донецької (100) областей.

На сьогодні у Луганській області діє 53 дитячих школи мистецтв, 19 дитячих музичних шкіл та 7 дитячих художніх шкіл. Контингент у школах естетичного виховання нашій області складає 18102 учнів.

Найчисленнішими залишаються музичні відділи. На них навчається 62% дітей. Друге місце посідають художні відділи, відповідно 20% дітей, 18% – хореографічні. Останнє місце в цьому переліку посідають відділи театрального мистецтва – 1%.

Усіляко сприяє розвитку мистецької освіти проведення різноманітних творчих конкурсів, які дають можливість учням шкіл естетичного виховання виявити свої здібності і таланти.

У 2011 році обласний конкурс індивідуальної виконавської майстерності об'єднав більш 1500 талановитих дітей.

Найяскравіші концертні виступи переможців всіх обласних конкурсів були представлені на завершальному Гала-концерті лауреатів „Тебе вітаю, світанковий краю”, який став подією в культурному житті Луганщині.

Юні таланти гідно представляють Луганщину на міжнародних і всеукраїнських конкурсах. Близько 20-ти юних музикантів стали лауреатами Міжнародного фестивалю-конкурсу музики і класичного вокалу „Золота ліра”, що проходив у м. Дніпропетровську.

На X Міжнародному фестивалі-конкурсі хорового і вокального мистецтва ім. Ф. Шаляпіна (Ялта) Гран-прі отримав вихованець дитячої школи мистецтв № 2 м. Луганська.

У міжнародних конкурсах „Кримська весна”, „Ялтинське літо”, „Співзвуччя”, що „Біжить по хвилях”, „Арт-премія”, „Perpetum mobile” вихованці шкіл мистецтв Кіровська, Брянки № 2, Лисичанська № 1, музичних шкіл № 1, 2 м. Алчевська отримали перші місця.

Духовий оркестр Молодогвардейської школи мистецтв отримав Гран-прі на Всеукраїнському фестивалі духової й естрадної музики „Таврійські сурми”.

Яскравою подією в культурному житті Луганщині та й усєї України було проведення V Міжнародного вокально-хорового фестивалю „Хай пісня скликає друзів”, що проходив під патронатом Народного депутата України Віталія Семеновича Курила. Організатор фестивалю – Луганський національний університет імені Тараса Шевченка зібрав на свято вокально-хорового мистецтва виконавців з України, Росії, Білорусі, Китаю. „Участь у такому складному музичному змаганні дає щасливу нагоду показати свій талант, здобути визнання журі та відкрити для себе шлях у майбутнє”, – сказав голова журі, австрійський композитор, диригент, професор Віденського університету музики та образотворчого мистецтва, художній керівник Віденського музичного семінару Курт Шмід.

З кожним роком росте професійний рівень робіт юних художників. Безпосередність втілення художнього образу, цікаві композиційні рішення – все це відбито в роботах, що представляються на конкурси.

У березні цього року на базі художнього відділення Луганського обласного коледжу культури і мистецтв пройшов обласний конкурс художньої творчості „Кольорі рідного краю”. У номінації „Срібний олівець”, взяли участь близько 30 шкіл області. Гран-прі отримала учениця Кременської художньої школи.

Вперше цього року був проведений обласний конкурс скульптури „Світ казок”, в якому взяли участь близько 40 шкіл області. Переможцями стали представники шкіл мистецтв № 2 Луганська, Артемовська, Червоного Променя, Алчевської художньої школи. Гран-прі отримала вихованка школи мистецтв № 2 м. Луганська.

Фахівці відзначили творчий розвиток конкурсантів, використання різної техніки виконання і матеріалів. Відібрані журі роботи відрізнялися яскравістю образів і оригінальністю.

В рамках обласної Програми „Патріот Луганщини” пройшов обласний пленер – виставка молодих художників „Мальовнича Луганщина”. Неповторна краса природи Старобельського краю знайшла віддзеркалення в роботах учасників цього творчого проекту. Кращі роботи були представлені на виставці в обласній універсальній науковій бібліотеці імені Горького і відмічені призами.

В рамках Шевченківських днів на батьківщині великого Кобзаря в місті Каневі відбулося нагородження переможців Всеукраїнського

художнього конкурсу „Об'єднаймося ж, брати мої!”. Участь в цій важливій акції міністра культури України Михайла Куліняка і першого заступника міністра освіти і науки, молоді і спорту України Євгенія Суліми підтверджує особливу увагу держави до дитячої творчості.

Незмінною популярністю користується українсько-французький конкурс „Підводні фантазії”. У цьому конкурсі від Луганської області брали участь близько 60-ти конкурсантів.

У Міжнародному конкурсі дитячої творчості „Шанкара Інтернешнл – 2011” (Індія) 7 дипломів лауреатів отримали представники Алчевської дитячої художньої школи.

У Міжнародному конкурсі асамблеї досягнень дитячого образотворчого мистецтва „Від ритмів часу до скарбів простору” в Москві лауреатами і дипломантами стали 5 учнів художньої школи Краснодону.

Переможцями Міжнародного конкурсу дитячого плаката і малюнка „Чорнобильська палітра” і XI Міжнародного конкурсу дитячої творчості „Видатні відомі та невідомі художники” стали вихованці Северодонецької художньої школи.

Одним з головних показників ефективної діяльності шкіл естетичного виховання у минулому навчальному році є вступ 274 випускників у вищі навчальні заклади I-IV рівня акредитації. Це складає 19,7 % від загальної кількості випускників (усього 1 тисяча 392).

З них 117 поступило в Луганський обласний коледж культури і мистецтв і ще 43 вчаться в Северодонецькому музичному училищі ім. С. С. Прокоф'єва. У вищі навчальні заклади III-IV рівня акредитації м. Луганська вступило 57 випускників.

Северодонецьке обласне музичне училище ім. С. С. Прокоф'єва в минулому навчальному році крім основної освітньої діяльності проводило велику науково-методичну, навчально-виховну і творчо-просвітницьку діяльність.

Важливою формою виховання студентської молоді в Северодонецькому музичному училищі залишається спілкування з майстрами педагогіки і виконання. Гостями навчального закладу були професори Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського – Гусев Ігор Іванович, Ліфоренко Ольга Дмитрівна і доцент Зосим Ольга Леонідівна, професор Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв Ковальчук Наталія Дмитрівна, а також лауреат міжнародних конкурсів Роман Вязовський.

Показником великої і плідної роботи педагогічного колективу училища стала участь студентів у Всеукраїнських і Міжнародних конкурсах, 18 з них стали лауреатами і дипломантами.

Луганський обласний коледж культури мистецтв проводить активну роботу по впровадженню нових підходів, форм і методів

виховання, які відповідають потребам розвитку творчої особи і сприяють розкриттю її талантів.

Результатом багатопланової роботи Луганського коледжу культури і мистецтв є участь і досягнення студентів на Міжнародних, Всеукраїнських, регіональних конкурсах і науково-практичних конференціях. Лауреатами і дипломантами конкурсів різних рівнів стали понад 50 студентів.

Коледж культури і мистецтв продовжує тісну співпрацю з музичним центром Рош-ля-мольєр. У червні 2011 року студенти і викладачі спеціалізацій „Естрадно-циркове мистецтво”, „Естрадний вокал” і „Інструментальне мистецтво естради” провели мастер-класи, показові виступи і сольні концерти у Франції.

Таким чином, незважаючи на непрості соціально-економічні умови, необхідно все робити для того, щоб мистецька освіта й надалі залишалася духовною потребою людей, відігравала помітну роль у формуванні громадянина України, творчої особистості, здатної жити й творити в умовах глобалізації інтеграції держави у світове співтовариство.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що для успішного розвитку мистецької освіти Луганщини потрібне об'єднання зусиль науковців, педагогів та органів місцевої влади.

Список використаної літератури

1. Падалка Г. М. Концептуальні засади мистецької педагогіки / Г. М. Падалка // Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – Київ, 22 – 23 листопада 2007 р. – К. : „Видав. Дім Дмитра Бураго”, 2007. – С. 30 – 36. **2. Волков С. М.** Мистецька освіта в Україні в контексті сучасних трансформаційних процесів (управлінський аспект) / С. М. Волков // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури ; Випуск VII : у 2 ч. – К., 2001. – Ч. II. – С. 185 – 198. **3. Горенко Л. І.** Культурологія як феномен українознавства / Л. І. Горенко // Зб. наук. пр. Наук.-досл. ін.-ту українознавства. – К. : Укр. аген. інф. та друку „Рада”, 2009. – Т. XXIV. – С. 137 – 150. **4. Комаровська О. А.** Мистецька освіта / О. А. Комаровська, Л. М. Масол // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 504 – 505. **5. Регіональна програма „Мистецька освіта Луганщини 2008 – 2012 роки” /** Рішення сесії Луганської обласної ради від 23 січня 2008 року № 20/16.

Овчаренко Г. Е. Мистецька освіта Луганщини: сучасний стан

У статті на прикладі шкіл естетичного виховання та ВНЗ І – II рівня акредитації розглянуто сучасний стан мистецької освіти Луганщини, яка відіграє помітну роль у вихованні творчої особистості та

створює умови для її подальшого професійного становлення. Акцентовано увагу на об'єднанні зусиль науковців, педагогів та органів місцевої влади для успішного розвитку цього напрямку в регіоні.

Ключові слова: мистецька освіта, школи естетичного виховання, творчі конкурси.

Овчаренко А. Э. Художественное образование Луганщины: современное состояние

В статье на примере школ эстетического воспитания и ВНЗ I – II уровня аккредитации рассматривается современное состояние художественного образования Луганщины, которая играет заметную роль в воспитании творческой личности и создает условия для ее последующего профессионального становления. Акцентируется внимание на объединении усилий научных работников, педагогов и органов местной власти для успешного развития этого направления в регионе.

Ключевые слова: художественное образование, школы эстетического воспитания, творческие конкурсы.

Ovcharenko A. E. Artistic formation of Lugansk region: modern state

In the article on the example of schools of aesthetic education and institutes of higher 1-2 levels of accreditation are examined the modern state of artistic formation of Lugansk region, which plays a noticeable role in education of creative personality and creates terms for its further professional becoming. Attention on the association of efforts of brain-powers is accented, teachers and organs of local-authority for successful development of this sphere in a region.

Key words: artistic education, schools of aesthetic education, creative competitions.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378:78

О. С. Плохотнюк

**„РЕПЕРТУАРНА ПОЛІТИКА” ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ**

У сучасних умовах сьогодення, коли наше життя характеризується бурхливими соціальними перетвореннями, виключно важливою стає роль музичного мистецтва, оскільки воно здійснює специфічний вплив на глибинні процеси внутрішнього світу кожної людини. Таємниця величезного впливу мистецтва на становлення особистості полягає в тому, що воно впливає на свідомість, емоційний світ індивіда постійно, гармонічно. Мета виховного впливу кращих зразків музичного мистецтва на людей полягає в духовному розвитку особистості, збагаченні їхніх морально-естетичних якостей, пізнанні та перетворенні навколишньої дійсності, спроможності до об'єктивного світосприймання й творчої діяльності.

Аналіз наукових досліджень з проблем формування ціннісних та професійно ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів (праці Т. Брайченко, Б. Бриліна, В. Волкової, В. Дряпіки, М. Моїсеєвої, О. Рудницької, В. Сергєєвої, М. Стась, Н. Ткачової, Т. Фурсенко та ін.) та досліджень різних аспектів музичного виконавства (праці Д. Бабіч, О. Бурської, Л. Гусейнової, М. Давидова, А. Душного, О. Ільченка, О. Котляревської, В. Медушевського, М. Ткач та ін.) дає підстави вважати, що питання формування професійно ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів ще остаточно не розв'язано і потребує подальшої наукової розробки, зокрема педагогічних умов, спрямованих на вирішення зазначеної проблеми.

Мета нашої статті полягає у визначенні особливостей впровадження в навчальному процесі репертуарної політики як умови формування професійно ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів.

Висуваючи цю педагогічну умову, ми виходили з того, що для формування професійно ціннісних орієнтацій майбутнього педагога-музиканта потрібно використовувати дійсно найкращі зразки різностильового та різножанрового музичного мистецтва; органічно поєднувати можливості теоретичних, практичних та індивідуальних музичних дисциплін; добирати музичний матеріал для виконавських програм не лише на основі технічних можливостей виконавців, а й „з урахуванням уже існуючого резерву знань, інтересів і уявлень студентів, щоб поступово вести їх від простого, звичного – до більш складного, від

уже відомого – до менш відомого, від цікавого – до корисного й справді цінного” [1, с. 253].

Для використання потенційних можливостей „репертуарної політики” ми пропонуємо повніше враховувати й використовувати установки та смаки студентів, їхні власні прояви під час складання виконавських програм для подальшого вдосконалення професійно ціннісних орієнтацій у галузі музичного виконавства. „Репертуарна політика” – це цілеспрямоване впровадження певних творів мистецтва в процес музично-виконавської діяльності майбутнього педагога-музиканта. При цьому потрібно враховувати сучасне бачення музичного мистецтва взагалі й особистісний професійний розвиток студента. Це, на нашу думку, найоптимальніше сприятиме формуванню професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей (стратегія розвитку молодого музиканта).

Музичні твори було дібрано з таким розрахунком, щоб вони відповідали ступеню внутрішньої зрілості студента та рівню його підготовки. Основою навчально-методичного матеріалу в нашій роботі були твори, цінність яких перевірено виконавською й педагогічною практикою. Слід зазначити, що прагнення педагогів уводити в індивідуальний план музичні твори, які рідко виконують, теж має певний сенс: твір ще не має виконавської традиції, і тому деякий „ризик” його розучування буде компенсовано користю від розвитку в студента інтерпретаторської ініціативи.

Окрім того, до репертуару разом з академічними творами доцільно вносити також джазові композиції. Використовуючи в експериментальній роботі джазові твори, що належать до т. зв. „легких” жанрів, ми брали до уваги дослідження вчених-практиків В. Дряпкі, Г. Падалки, О. Рудницької та ін. [1; 2; 3] і виходили з таких положень:

– залучення студентів до найкращих зразків джазового виконавства потрібно насамперед розпочинати з історичного аналізу цього явища мистецтва;

– урахувавши складність та багатогранність джазового мистецтва, на нашу думку, слід обмежитися використанням у процесі музично-виконавської діяльності творів, що належать до його класичного періоду розвитку – традиційного джазу та „ери свінгу”.

У ході формуального експерименту ми не використовували твори інших т. зв. „легких” жанрів (рок і поп-музика) оскільки, на відміну від джазу, для їх виконання потрібно використовувати електронні музичні інструменти, а студенти спеціальностей „Музичне мистецтво” й „Музична педагогіка та виховання” навчаються грі лише на традиційних (акустичних) музичних інструментах (фортепіано, струнно-смічкові, духові, ударні та народні інструменти).

Особливо складним для розробки індивідуального плану є розподіл творів за ступенем їхньої складності відповідно до курсу

навчання та спеціалізації. Складаючи репертуар, ми враховували не лише технічні, але й художньо-змістовні особливості творів. Так, студент I – II курсу з класу „диригування” цілком може освоїти партитуру сцени з балету „Лебедине озеро” П. Чайковського, але навряд чи розкриє глибину художнього образу.

Використання „репертуарної політики” передбачає акт усвідомлення й систематизації творів індивідуального плану студента з кожної музично-виконавської дисципліни окремо. Для того, щоб забезпечити методологічний рівень мислення майбутніх педагогів-музикантів та активізувати процеси їхньої самореалізації в музично-виконавській діяльності, потрібно застосовувати певні сучасні методи навчання, ціннісно-сміслові навчальні ситуації для накопичення досвіду вирішення навчально-професійних завдань на основі власної професійної позиції, вивчати алгоритми успішної діяльності та порівнювати можливості особистості з професійним ідеалом, будувати індивідуальні програми власного професійного зростання. Наприклад, було використано й апробовано класичні психолого-педагогічні методи, адаптовані до музично-педагогічних явищ та процесів, і авторські.

Метод контрольних практичних завдань дозволяє доповнити та узагальнити традиційний репертуарний матеріал, перевести його в площину практичних навичок педагога-музиканта. Серед таких завдань наведемо: складання студентами психолого-педагогічних характеристик на своїх колег; складання репертуарного плану студента-виконавця, його обґрунтування та „захист”, а також критична оцінка якості репертуарних планів колег-студентів. У групі практичних контрольних завдань було використано також метод прогнозу [4, с. 45], який дозволяє виявити, наскільки точно майбутній фахівець на основі власних уявлень здатен передбачати особливості своєї музично-виконавської діяльності. Сукупність зазначених методів удосконалює процеси формування професійно ціннісних орієнтацій.

Таким чином, застосування ігрових та ціннісно-сміслових навчальних ситуацій, спрямованих на засвоєння та реалізацію студентами набутих знань щодо добору та використання педагогічного репертуару, діагностика особистості студента та прогнозування перебігу роботи над музичним твором – сприяють формуванню професійно ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів.

Список використаної літератури

1. Дряпіка В. І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки”; 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Дряпіка Володимир Іванович. – К., 1997. – 399 с. **2. Падалка Г. М.** Музична педагогіка : курс лекцій з актуал. проблем викладання муз. дисциплін в

системі пед. освіти / Г. М. Падалка ; за ред. В. Бутенка. – Херсон : ХДП, 1995. – 104 с. **3. Рудницька О. П.** Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / Рудницька О. П. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с. (М-во освіти України, АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти). **4. Торичная С. И.** Понимание преподавателем музыкальных способностей студента в процессе индивидуального обучения: дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Торичная Светлана Ивановна. – К., 1980. – 232 с.

Плохотнюк О. С. „Репертуарна політика” як умова формування професійно ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів

У статті здійснено спробу визначення особливостей впровадження в навчальному процесі „репертуарної політики” як однієї з умов формування професійно ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів.

Ключові слова: репертуар, професійно ціннісні орієнтації, майбутні педагоги-музиканти.

Плохотнюк А. С. „Репертуарная политика” как условие формирования профессионально ценностных ориентаций будущих педагогов-музыкантов

В статье осуществлена попытка определения особенностей внедрения в учебном процессе „репертуарной политики” как одного из условий формирования профессионально ценностных ориентаций будущих педагогов-музыкантов.

Ключевые слова: репертуар, профессионально ценностные ориентации, будущие педагоги-музыканты.

Plohotnyuk O. S. „Repertory policy” as a condition for the formation of professional values of future teachers-musicians

In the article attempts to determine the peculiarities of introduction in educational process of „repertoire policy” as one of the conditions for the formation of professionally valuable orientations of the future teachers-musicians.

Key words: repertoire, professional values system, future teachers-musicians.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.016:78

Я. М. Романчук

**КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
КОЛЕКТИВНОГО МУЗИКУВАННЯ**

Дослідження феномену готовності вчителя музики до організації колективного музикування учнів загальноосвітніх та музичних шкіл необхідно, на нашу думку, здійснювати на основі системного підходу. Розгляд базових засад означеного наукового підходу було викладено в теоретичних роботах таких дослідників, як Р. Акоф, А. Берг, Р. Берталанфі, Н. Вінер, У. Р. Ешбі, Ф. Корольов та ін. Ф. Корольов узагальнив характерні ознаки, притаманні великим системам. До таких ознак він відніс наступні: цілісність системи, взаємодія її компонентів, зв'язки та відношення, що визначають структуру системи. Музикознавці Л. Мазель та В. Медушевський також розглядали проблематику системного підходу. Л. Мазель пов'язує системний підхід із інтеграцією наук в якості цілісного охоплення складних об'єктів, що вивчаються, охоплення, що враховує взаємодію об'єкта як певної системи, із усіма його частинами, елементами, рівнями та його зовнішнім оточенням. У результаті розгляду науково-теоретичних джерел у цілому нами конкретизовано характерні ознаки системного підходу, а саме: наявність достатньої кількості елементів (не менше трьох); наявність відповідних зв'язків і відношень між означеними елементами; цілісність функціонування системи.

Повноцінний розгляд системного підходу був би не повним без аналізу ключового поняття – поняття „системи”(у перекладі з грецької – „ціле, складене з частин”). Словникове трактування цього поняття – сукупність елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним і створюють певну цілісність, єдність. На думку Є. Степанова, система демонструє єдність відношень і зв'язків окремих частин, що обумовлюють виконання певної складної функції, яка є можливою завдяки структурі з великої кількості взаємопов'язаних і взаємодіючих один з одним елементів.

Мета статті полягає у визначенні компонентної структури готовності майбутніх учителів музики до колективного музикування. Аналіз готовності вчителя музики до організації колективного музикування учнів загальноосвітніх та музичних шкіл на основі системного підходу дозволяє окреслити цей феномен в якості цілісної системи, існування якої забезпечується на базі певних функцій та їх взаємодії. Визначення означених функцій допомагає дослідити і охарактеризувати відповідні

структурні компоненти системи готовності студентів до організації колективного музикування учнів загальноосвітніх та музичних шкіл. До таких функцій, на нашу думку, доцільно віднести наступні: цілеутворюючу, пізнавальну та комунікативну.

Цілеутворювальна функція відповідає за процес постановки та реалізації мети майбутнього вчителя музики щодо створення шкільних музичних колективів, необхідних для того чи іншого етапу формування духовної культури учнів. Ця функція актуалізує означену мету, формуючи у свідомості майбутнього вчителя музики образ кінцевого результату його фахової діяльності в галузі організації колективного музикування учнів. В. Шахов, окреслюючи поняття мети, визначаючи його як ідеальне уявлення майбутнього результату праці.

Таким чином, цілеутворююча функція забезпечує майбутній результат праці викладача щодо формування готовності студента до організації колективного музикування. Цей результат конкретизується у реальних змінах фахового розвитку студента, а саме: з одного боку, в інтенсифікації інтелектуального розвитку, з іншого – у формуванні його практичних умінь і навичок у сфері організації та успішної діяльності шкільних музичних колективів. З огляду на вищезазначене, ця функція визначає вектор спрямованості особистості майбутнього вчителя музики на процес організації колективного музикування учнів, відповідає за його самооцінку щодо якості створеного музичного колективу, посилює інтерес до отримання необхідних знань та умінь під час навчального процесу та сприяє усвідомленню студентом позитивних змін, що відбулися в його фаховому розвитку.

Розгляд цілеутворюючої функції в якості важливого чинника функціонування системи готовності студента до організації колективного музикування учнів дозволяє визначити в означеній системі відповідний структурний компонент. Адже функція цілеутворення є притаманною практично для кожного мотиваційного процесу. Існування цього процесу неможливе без постановки тої чи іншої мети. Окрім того, цільовий вектор, що забезпечує спрямованість особистості, є стрижнем усього мотиваційного процесу, пов'язуючи між собою певні стадії.

У той же час, системно-структурний аналіз феномену готовності вчителя музики до організації колективного музикування учнів загальноосвітніх та музичних шкіл вимагає дослідження поняття „готовності” з позицій мотиваційної сфери, що стосується певних груп мотивів, потреб, цілей тощо. Власне, поняття „готовність” безпосередньо „вмонтовано” у мотиваційний процес. Керування мотиваційним процесом щодо організації колективного музикування школярів передбачає забезпечення його *стадіальності згідно з суворого послідовністю* наступних позицій: надання спеціального „поштовху” з метою виникнення потреби у знаннях, необхідних для створення і ефективного функціонування учнівських оркестрових колективів в якості

усвідомлення дефіциту необхідної інформації з цього питання; стимуляція потребового спонукання шляхом підтримання інтересу до групи знань щодо керування процесом колективного музикування на основі залучення методів мотивації навчання; створення установки на отримання вищеназваної групи знань і відповідних умінь; як результат – формування готовності до організації колективного музикування школярів в якості усвідомленості студентами означеної установки.

Таким чином, ми вважаємо за потрібне визначити у цілісній системі готовності майбутніх учителів музики до організації колективного музикування учнів *мотиваційно-стадіальний* компонент. Адже саме цей компонент відповідає за вектор особистісної спрямованості студента на фахову діяльність у сфері роботи із оркестровими колективами школярів [1, с. 72]. Роль мотиваційно-стадіального компоненту є, на нашу думку, визначальною, оскільки *феномен готовності майбутніх учителів музики до організації колективного музикування учнів є результатом, логічним завершенням керування мотиваційним процесом студента щодо спрямування його особистості на зазначену вище мету.*

Подальше дослідження структури готовності майбутніх учителів музики до організації колективного музикування учнів потребує розгляду наступної функції цього феномену – *пізнавальної*. Зміст цієї функції полягає, на нашу думку, у включенні нового знання щодо організаційного процесу в сфері діяльності оркестрових колективів загальноосвітніх і музичних шкіл у суб'єктивний досвід студентів; у постановці та розв'язанні задач і проблем, які виникають під час означеного процесу.

Пізнавальна функція актуалізує змістову сторону функціонування готовності майбутніх учителів музики до організації колективного музикування учнів. Важливість пізнавальної функції пов'язана, на думку Г.Костюка, із перманентністю пізнання нового за рахунок включення невідомого у систему раніше набутого досвіду [2, с. 51]. Змістова сторона готовності майбутніх учителів музики до організації колективного музикування учнів визначена своєрідністю та динамізмом фахової діяльності керівника оркестрового колективу. Адже такий керівник є, за визначенням В.Федоришина, „не лише організатором дій оркестрового колективу, а й безпосереднім виконавцем музики” [3, с. 285].

Таким чином, пізнавальна функція спрямована не лише на опанування мистецьких знань, умінь і навичок, а і на засвоєння знань, пов'язаних із *комунікативною* стороною діяльності керівника колективу і оркестрантів, тобто на набуття майбутнім керівником відповідної *комунікативної компетентності*. Саме комунікативна компетентність керівника оркестру забезпечує ефективність його зовнішньої та внутрішньої управлінської діяльності, успішність фахової діяльності

щодо регуляції та контролю дій оркестрантів, результативність навчально-методичної діяльності тощо. Функція пізнання відповідає також за процес набуття, збагачення та уточнення змісту відповідних понять. Характерно, що успішність процесу формування готовності майбутніх учителів музики до організації колективного музикування учнів багато в чому визначається забезпеченням пізнавальної активності студентів, спрямованої на набуття та засвоєння і безпосередньо мистецьких знань, умінь і навичок, і на отримання знань і умінь у сфері комунікативної компетентності під час фахової підготовки.

З огляду на вищезазначене, пізнавальний сегмент у структурі готовності майбутніх учителів музики до організації колективного музикування учнів полягає у процесі комплексного набуття, засвоєння та накопичення двох груп зазначених вище знань. За комплексність цих знань у структурі досліджуваного феномену відповідає, на нашу думку, *когнітивно-комунікативний компонент*, який перебуває в безпосередньому зв'язку із мотиваційно-стадіальним компонентом на основі *стимуляції пізнавальних мотивів*.

Розгляд феномену готовності майбутніх учителів музики до організації колективного музикування учнів буде неповним без дослідження вельми важливої функції – *функції рефлексії*. Словникове визначення функції рефлексії (від лат. Reflexio – відображення) розглядає її як „процес самопізнання людиною внутрішніх психічних якостей і станів”[4, с. 411]. Означена функція, на нашу думку, має особливе значення для забезпечення успішної виконавської діяльності оркестрового колективу. Безумовно ця функція є важливою і для попередньо розглянутих компонентів, відповідаючи за усвідомленість і мотиваційної, і пізнавальної сфер. Водночас творчо-виконавська діяльність керівника оркестрового колективу, особливо в частині створення продуманої інтерпретації музичного репертуару, є неможливою без рефлексивного осмислення результатів роботи. А. Козир вважає рефлексивність мислення майбутнього вчителя музики одним з основних критеріїв його фахової майстерності [5, с. 176].

Готовність майбутніх учителів музики до організації колективного музикування школярів визначається не тільки усвідомленістю власної музично-виконавської підготовки, а також і усвідомленістю музично-виконавської підготовки оркестрового колективу. Визначальною складовою процесу колективного музикування школярів є цілеспрямована, осмислена, детально продумана творчо-інтерпретаційна діяльність, а також усвідомлений аналіз її результатів. Осмисленість результатів цієї діяльності надає можливість керівникові безпосередньо оцінити свою готовність до організації процесу колективного музикування учнів. Таким чином, функція рефлексії досліджуваного феномену допомагає визначити його структурний компонент – *виконавсько-рефлексивний*.

У висновках доцільно зазначити, що усвідомленість готовності майбутнього вчителя музики до організації колективного музикування учнів є результатом рефлексивного осмислення означеного процесу загалом, і кожним з його структурних компонентів зокрема. З огляду на вищезазначене, можна констатувати, що *виконавсько-рефлексивний компонент нерозривно пов'язаний із мотиваційно-стадіальним і когнітивно-комунікативним компонентами на базі функції рефлексії як об'єднавчого чинника цілісної системи готовності студентів до організації колективного музикування школярів.*

Список використаної літератури

1. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта Україна, 2008. – 274 с. **2. Костюк Г. С.** Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с. **3. Федоришин В. І.** Особливості формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики / В. І. Федоришин // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки : колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 360 с. **4. Сучасний** словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад. : О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України). **5. Козир А. В.** Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.

Романчук Я. М. Компонентна структура готовності майбутніх учителів музики до організації колективного музикування

У статті розглянуто компонентну структуру готовності студентів інститутів мистецтв до колективного музикування школярів. Виокремленні основні структурні компоненти: мотиваційно-стадіальний, когнітивно-комунікативний, виконавсько-рефлексивний.

Ключові слова: майбутній вчитель музики, компонентна структура, готовність до колективного музикування.

Романчук Я. М. Компонентная структура готовности будущих учителей музыки к коллективному музицированию

В статье рассмотрена компонентная структура готовности студентов институтов искусств к коллективному музицированию. Выделены основные структурные компоненты: мотивационно-стадиальный, когнитивно-коммуникативный, исполнительски-рефлексивный.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, компонентная структура, готовность к коллективному музицированию.

Romanchuk Ya. N. Component structure of future music teachers in the organization of collective music

In the article the component structure of readiness of students to institutes of arts collective music students. Singling out the main structural components: motivational-stadial, cognitive-communication, performance-reflexive.

Key words: future music teacher, component structure, readiness for collective performance.

Стаття надійшла до редакції 29.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 373.016:78 (043.3)

О. О. Стахевич

ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ: ЗМІСТ ТА СУТНІСТЬ

Навчально-виховна робота у закладах музичної освіти спрямована здебільшого на розвиток музичних здібностей, оволодіння необхідними теоретичними знаннями, напрацювання ритмо-інтонаційних, слухомоторних та інших умінь і навичок. Особливого значення у цьому процесі, як вираження творчої активності, має оволодіння учнями різної за видами музичної діяльності з акцентом на вокальне виконання.

Як свідчить практика, становлення психічного, фізіологічного, духовного розвитку дітей шкільного віку з позиції їх вокальної підготовки не завжди доцільно та обґрунтовано з орієнтацією на успіх. Незважаючи на певний теоретичний доробок у зазначеному напрямі (праці І. Вілінської [2], Л. Дмитрієвої та Н. Черноіваненко [3], П. Ніколаєнко [5], Л. Смірної [6], Г. Струве [7], В. Шацької [9] та ін.), справі поки що бракує конкретних методичних розробок. Особливо це стосується питань вокального виховання дітей у школі, де проблема донині залишається нерозв'язаною. Зокрема слабо досліджуються реальні умови навчання музиці та їх вплив на вокальний розвиток школярів. Негативно позначається на формуванні вокальних умінь у школярів й недостатньо вивчений стан організації індивідуальної та групової музичної діяльності дітей (навчальні цілі, методи організації, засоби стимулювання, педагогічне керівництво вокальною підготовкою, оцінювально-контрольні критерії тощо). Частково це зумовлено тим, що вокальну підготовку в школі введено відносно недавно через популяризацію дитячого естрадного вокалу, організацію великомасштабних фестивалів-конкурсів, шоу-програм та аматорських

дитячих колективів вокально-хорового спрямування.

Однією з умов, що в першу чергу впливає на якість та результативність співацького виховання дітей, є правильний підбір вокального педагогічного репертуару, який здійснюється шляхом всебічного аналізу творів з урахуванням вікових, психологічних та індивідуальних особливостей учня. Звичайно цей аналіз має бути спрямований на оптимальний художньо-естетичний і вокально-технічний розвиток школярів, а отже, включати вокально-технічні, навчально-педагогічні, художні завдання. Метою статті є визначення змісту та сутності художньо-педагогічного аналізу вокальних творів, надання певної структури його здійснення у вокально-педагогічній практиці.

Від початку аналіз педагогічного репертуару треба спрямовувати на виявлення й подальше розв'язання певних співацьких, навчальних та художніх завдань, поєднуючи передові педагогічні принципи з художніми вимогами. Вміння вибору твору, що максимально сприятиме вокальному, загальному й художньому розвитку учня, потребує від педагога-вокаліста ґрунтовних знань й досвіду у постановці голосу, виконавській практиці, музично-теоретичних, історичних дисциплінах, психофізіологічних особливостях розвитку дитини та ін.

Зі всіх виконавських спеціальностей методика аналізу музичних творів найбільш розроблена у хорознавстві й використовується при написанні анотацій на твори, що виконуються. Приклад такого аналізу наводиться у посібнику О. Коломoeць „Хорознавство” [4, с. 145]. Оскільки хоровий та сольний спів дуже близькі за природою, то при визначенні компонентних складових художньо-педагогічного аналізу вокальних творів вбачається доцільним спиратися на структуру хорового аналізу, випробуваного практикою. Змістовно ж художньо-педагогічний аналіз вокальних творів має бути спрямований на визначення проблем і складнощів саме вокального виконання й виховання та їх розв'язання у педагогічно-виконавській роботі.

Вибір твору починають із загального аналізу. Зазвичай це відомості щодо епохи написання літературного тексту й музики, біографії поета і композитора, існуючих виконавських інтерпретацій, оцінки значення цього твору в музичній культурі. Для повнішого уявлення про твір рекомендується вивчення поетичного тексту, розумінню якого буде сприяти ознайомлення з творчістю поета, вивчення стилю та епохи, в яку творив митець. Історичний екскурс допомагає зрозуміти атмосферу доби, коли був написаний твір, його загальний характер. Але певне стилістичне розуміння й створення виконавської інтерпретації залежать від трактування драматургічної концепції, образної сфери, а також ідеї і теми твору. Це впливає на постановку виконавських завдань й визначення типу звуковидобування (бельканто, речитатив, штрихова техніка тощо).

Деталізації виконавської інтерпретації, розстановки акцентів

драматургічного розвитку сприяє здійснення музично-теоретичному аналізу. Передусім визначається жанрова належність твору – оперний, пісенний, романс, цикл (частина), вокаліз тощо, кожний з яких має свої різновиди. У зазначеному посібнику О. Коломоець визначення жанру пропонується здійснювати у загальному аналізі [4, с. 147], але жанр категорія суто музична, пов'язана з визначенням форми, інтонуювання, ритмічною структурою та інше, тому вбачається доцільним розглядати його у цьому розділі.

Важливим моментом на цьому етапі аналізу є зіставлення літературного змісту та музики виконуваного твору. Адже визначення жанру створює уявлення про характер музичного твору, темп, а також стиль виконання, а порівняння поетичного тексту з інструментальним супроводом виявляє його спільність чи, навпаки, відмінність з характером музики. Крім цього музично-теоретичний аналіз включає детальний аналіз музичної форми, тонального плану, гармонії, метроритму й темпу, які необхідно враховувати при аналізі музичного викладення кожної частини, епізоду, речення, особливостей розвитку вокальної партії по вертикалі та горизонталі, визначенні ролі акомпанементу. Це допомагає і деталізації виконавської інтерпретації й визначенню ключових її моментів, і виявленню музичних і вокальних складнощів, які можуть виникнути у процесі вивчення. Музично-теоретичний аналіз пропонується здійснювати за такою схемою: аналіз музичної форми, вибір ладу й тональності, гармонічний аналіз, аналіз метроритму, визначення темпових особливостей, аналіз мелодії, виявлення ролі інструментального супроводу, виокремлення фактури інструментальної партії.

Отже, різні аспекти музично-теоретичного аналізу вокального твору не можна відокремити один від одного. У результаті з'ясування будови музичної форми часто сполучається з аналізом ладотональності та гармонії, метроритм розглядається разом з темпом та ін. Так, урахування структури поряд з аналізом виразних засобів повніше розкриває образно-емоційний смисл твору, а вивчення літературного тексту сприяє кращому розумінню характеру музики та запам'ятовуванню музичного матеріалу.

У створенні перспективи вокального розвитку учня головну роль відіграє вокально-технічний аналіз. Насамперед надається загальна характеристика вокальної партії: аналізується її діапазон, теситура, особливості інтонуювання, динаміки, темпу, ритму, ансамбль з фортепіано, оцінюються інтонаційні та технічні труднощі вокальної партії, дикційні особливості тексту. Визначення загального діапазону вокальної партії (від найнижчого до найвищого звука), теситури твору, характеристики типу дихання, звуковидобування, штрихів зумовлює постановку й подальшу можливість розв'язання певних співацьких завдань. Першорядним з них є виявлення складних для виконання мелодичних

послідовностей, при чому у кожному конкретному випадку треба вміти передбачати шляхи їх подолання. Обираючи твір, викладач планує, над якими складнощами вокального інтонування, мелодійного та ритмічного руху має працювати учень (плавне голосоведення, стрибки, фіоритури, форми рухливості тощо). При розгляді теситури з'ясовуються питання взаємодії теситури й динаміки, теситури й темпу, теситури й ритму. Так, теситурні умови, ритм і темп ускладнюють інтонування інтервалів.

Виявлення дикційних особливостей тексту (чергування й поєднання голосних та приголосних) пов'язано з їх впливом на якість виконання та інтонування. Аналіз дикції здійснюється у взаємозв'язку із засобами музичної виразності та залежності гарного вимовляння від темпу, штрихів, ритму, теситури, нюансів. Крім того уваги потребують вокальна вимова незручних слів і словосполучень та відповідність наголосів у словах із сильними долями такту. Сюди ж входять аналіз найскладніших поєднань слів у тексті та закінчень слів, де можлива нечітка вимова (між музичними реченнями, епізодами, частинами й перед паузами).

Подолання вокально-інтонаційних труднощів неможливо без урахування типу голосу, характеру вокалізації (кантілена, рухливість, речитатив, аріозність), особливостей формування м'язових, резонансно-вібраційних, артикуляційно-мовленнєвих відчуттів (залежно від теситури співу), координації рухів та співацької свободи органів голосового апарату (атака звуку і манера звукоутворення, відкриття рота і резонансні точки формування тембру голосу, опора співацького подиху і амплітуда руху преса-діафрагми, взаємодії подиху та резонаторів в співі), формування низьких, центральних та високих звуків діапазону, використання регістрової природи голосу, відповідних для співу міміки, положення тулубу, голови, постави учня-співака.

Узагальнюючою частиною художньо-педагогічного аналізу є виконавський аналіз, спрямований на створення певної інтерпретаторської версії. Головною метою виконавського плану є передбачення тембрального озвучення відповідно із драматургією та образністю твору. Це відображається у певній манері звуковедення, динаміці та фразуванні, типі подиху, навіть відкритті рота, що постають як засоби виразності. Такий підхід допомагає відчувати виконавську динаміку в сценічному часі й просторі, враховуючи емоційно-психологічну сферу та драматургічний план виконання, процес художнього розгортання твору (музичний розвиток до і після кульмінації, вихід на кульмінацію, як вияв катарсису, завершення, що може бути логічною крапкою, зривом, недомовленістю). Велику роль у виконанні поставлених завдань і загалом у вокально-художньому розвитку учня відіграють його індивідуальні якості. Передусім це вікові особливості будови голосового апарату й психіки, фізичне здоров'я й витримка, тип темпераменту, природні здібності, прагнення до успіху тощо.

Таким чином, зважаючи на зазначені складові, які педагогові необхідно враховувати при підборі вокальних творів, структура художньо-педагогічного аналізу вокальних творів складається з таких компонентів як: загальний, музично-теоретичний, вокально-технічний, виконавський аналіз та аналіз психофізіологічних особливостей. Отже, саме художньо-естетичний підхід при підборі репертуару сприяє розвитку художньо-естетичної освіченості та вихованості особистості, виявляє здатність до саморозвитку й самовиховання, впливає на формування художніх смаків, сприяє виробленню професійних умінь та якостей.

Список використаної літератури

- 1. Анализ** вокальных произведений : учеб. пособие для муз. вузов / Е. А. Ручьевская и др. – Л. : Музыка, 1988. – 349 с.
- 2. Вилинская И. Н.** Значение репертуара в воспитании певца / И. Н. Вилинская // Вопросы вокальной педагогики. – М. : Музыка, 1967. – Вып. 3. – С. 45 – 90.
- 3. Дмитриева Л. Т.** Методика музыкального воспитания в школе : учеб. для учащихся пед. уч-щ. / Л. Т. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – М. : Просвещение, 1989. – 207 с.
- 4. Коломоєць О. М.** Хорознавство : навч. посіб. для студ. ВНЗ / О. М. Коломоєць. – К. : Либідь, 2001. – 168 с.
- 5. Ніколаєнко П. М.** Особливості вокально-хорової роботи в хорі з учнями молодшого шкільного віку / П. М. Ніколаєнко // Музика в школі. – К. : Музична Україна, 1987. – Вип. 2. – 164 с.
- 6. Смирнова Л. А.** Систематизация учебного материала школьного курса „Музыка” к изучению на музыкально-педагогическом факультете педвуза. Для внеклассной работы с уч-ся начальных классов общеобразоват. школы : метод. пособие. – Одеса, 1992. – 22 с.
- 7. Струве Г. А.** Школьный хор : книга для учителя. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.
- 8. Тюкина Н. Н.** Вопросы психологии музыкально-исполнительского творчества. – М., 1972. – 32 с.
- 9. Шацкая В. Н.** Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 197 с.

Стахевич О. О. Художньо-педагогічний аналіз: зміст та сутність

У статті визначено зміст та сутність художньо-педагогічного аналізу творів вокального мистецтва у процесі співацької підготовки учнів. Розкрито структурні компоненти аналізу вокальних творів, пропонують методи щодо його застосування у практиці музичного навчання.

Ключові слова: вокальні твори, компонентна структура, співацька підготовка, педагогічний репертуар, художньо-педагогічний аналіз.

Стахевич А. А. Художественно-педагогический анализ: содержание и сущность

В статье определено содержание и сущность художественно-педагогического анализа произведений вокального искусства в процессе певческой подготовки учащихся. Раскрываются структурные компоненты анализа вокальных произведений, предлагаются методы его использования в практике музыкального обучения.

Ключевые слова: вокальные произведения, компонентная структура, певческая подготовка, педагогический репертуар, художественно-педагогический анализ.

Stahevich O. O. Art and pedagogical analysis: the content and substance

In the article maintenance and essence is determined artistically pedagogical to the analysis two-ditch of vocal art in the process of preparation of singer of students. The structural components of analysis of part-songs open up, methods are offered in relation to his application in practice of musical studies.

Key words: part-songs, component structure, preparation of singer, pedagogical repertoire, artistically pedagogical analysis.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 372.878

В. І. Федоришин

**КОГНІТИВНО-МОТИВАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ
СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТІВ МИСТЕЦТВ НА
САМОРЕАЛІЗАЦІЮ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ**

На сучасному етапі входження України у світовий освітньо-інформаційний простір розбудова системи національної освіти набуває пріоритетного значення. Актуальність проблеми вдосконалення підготовленості майбутніх учителів музики зумовлена необхідністю вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічних вищих навчальних закладах мистецької освіти у зв'язку із суттєвими змінами у підготовці вчителів, котрі пов'язані з вимогами Болонської конвенції.

Реформування сучасного суспільства, насамперед, неможливе без його духовного оновлення, відродження культурних традицій, орієнтації на духовні цінності, що висуває нові вимоги до фахової підготовки

студентів інститутів мистецтв. Враховуючи багатоплановість професійної діяльності вчителів музики, котра включає організаторську, психолого-педагогічну, художньо-творчу роботу, необхідно готувати не тільки високо професійних фахівців, але й орієнтуватися на творчість, новаторство, здатність до створення неповторного та досконалого у практичній діяльності, володіння високим рівнем фахових умінь, компетентністю, творчою готовністю до продуктивно-акмеологічного самостановлення, спрямованості й технологічності як важливих рис сформованості ефективної підготовленості майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності.

Метою статті є розкриття умов когнітивно-мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики на реалізацію власних творчих здібностей у процесі колективного музикування. Фахова підготовленість студентів інститутів мистецтв передбачає наявність широкої компетентності в галузі мистецтва, а також спроможність до вираження індивідуальної естетичної позиції у процесі художньо-образного тлумачення музики. У зв'язку з цим, особливого значення надається здатності майбутнього вчителя захопити власним виконанням дитячу аудиторію.

У цілісному процесі визначення структурної моделі акмеологічного становлення майбутнього вчителя музики важливе функціональне значення має *когнітивно-мотиваційний компонент*. Когнітивно-мотиваційний компонент сприяє стимулюванню професійно-значущих цілей та мотивів діяльності майбутнього вчителя музики; забезпечує ефективність внутрішнього плану дій щодо професійного вдосконалення студента, його осмисленість і самостійність у процесі набуття фахових знань.

Необхідність виділення когнітивно-мотиваційного компонента пов'язана з тим, що цілеспрямована мета самовираження майбутнього вчителя музики у процесі діяльності обумовлює вибір ним психолого-педагогічних, методичних та фахово-технологічних дій, виступає як засіб самоуправління, сприяє порівнянню педагогічно-виконавської діяльності з прогнозованим позитивним результатом реалізації творчих сил у музично-виховній роботі з учнями. Когнітивно-мотиваційний компонент передбачає „сплав” рушійних сил, який надає енергетичного імпульсу напрямку моделювання змісту і структури підготовки майбутнього вчителя музики.

Під час проектування даного компоненту, ми спиралися на висновки психолого-педагогічної науки щодо детермінаційної ролі мотивацій у діяльності людини, зокрема мотиваційної спрямованості особистості на реалізацію власних здібностей у процесі діяльності (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Леонт'єв, А. Петровський, С. Рубінштейн, П. Якобсон).

Мотиваційна сфера посідає особливе місце в структурі особистості та являє собою певну систему потреб і пов'язаних з ними мотивів. Мотиви, як відомо, зумовлюють цілеспрямовану поведінку людини, постають „пусковим механізмом” (С. Сисоєва), „внутрішньою пружиною” (А. Петровський) і регулятором будь-якої діяльності.

Загально визнано, що мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, потреби, переконання, цілі, ідеали, смаки, характер, емоції, здібності, діяльність. Саме мотивація, спонукаючи до дії, викликає активність особистості конкретного спрямування.

Таким чином, мотиви пов'язані з потребами людини і спонукають її до певних дій, це збудження до діяльності. З цього приводу К. Абульханова-Славська зазначала, що в „кожному наступному акті діяльності на передній план виступають психологічні утворення, які включають до своєї структури мотивацію, як елемент усвідомлюваної індивідом інтенції до здійснення певного вчинку, пізнавальної та перетворюючої дії, інтелект, індивідуальні цінності, специфічні здібності та якості” [1, с. 113].

Здійснюючи самопізнання у процесі практичної діяльності, людина актуалізує формування мотивів і розвиток інтересів, що передбачає процес цілеутворення. „Формування особистості, – як підкреслив І. Бех, передбачає розвиток процесу цілеутворення, і, відповідно, розвиток дій суб'єкта. Дії, все більш збагачуючись, ніби переростають коло діяльності, яке вони реалізують, і вступають у протиріччя з мотивами, що їх породили. У результаті відбуваються зміщення мотивів на цілі, зміна їх ієрархії і народження мотивів, нових видів діяльності” [2, с. 147].

Отже, система стійких мотивів орієнтує діяльність особистості, визначає поведінку, активність тощо. Зовнішні мотиви пов'язані з урахуванням чинників зовнішнього впливу. Внутрішня мотивація – це мотивація, джерелом якої є сама особистість, її морально-духовні характеристики, світоглядні позиції, особистісні можливості, ціннісні орієнтації, тощо. Саме внутрішні мотиви стимулюють удосконалення професійної майстерності вчителя, індивідуальних знань, умінь і навичок та здібностей.

У численних дослідженнях проблеми формування мотивів навчальної діяльності вирізняється два аспекти: змістовний, з огляду на структуру мотиваційної сфери і її складових (А. Маркова, Т. Матіс, А. Реан та ін.) та динамічний, з огляду на зміни, що відбуваються в ній (Л. Виготський, Л. Божович, В. Давидов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.). Потреба у досягненні поставленої мети є одним із різновидів мотивації діяльності, яка пов'язана з потребою особистості досягти успіху. Дослідник С. Єлканов вважає, що „процес формування мотивації

є окремим випадком закономірного становлення будь-якої якості особистості” [3, с. 35].

У навчальній діяльності майбутніх учителів музики набувають виключної значущості мотиви, як чинник активності особистості, її поведінки та діяльності. Мотив як основа різновидів діяльності виражає ставлення майбутнього вчителя музики до об'єкту дії і виступає предметним змістом потреби, суб'єктивно відображаючись у формі переживання, бажання, прагнення, усвідомлення необхідності фахового самовдосконалення. Отже, розвиток мотиваційної сфери музиканта-педагога постає як проблема структурування, співвідношення та інтегрування цілей особистісного та професійного саморозвитку.

Провідним мотивом музично-творчої діяльності, на думку дослідника Г. Тарасова, виступає інтерес до музичного мистецтва, як сплав інтелектуальних, емоційних та вольових процесів особистості [4, с. 94]. У зв'язку з цим, особливого значення набуває не лише сформованість у майбутнього фахівця відповідних інтересів, мотивів, знань, умінь та цінностей, а й активність їх прояву, яка, зважаючи на самодетермінованість та творчий характер музично-педагогічної діяльності, набуває рис не стимульованої ззовні активності в напрямку особистісно-професійного зростання.

Аналіз вищенаведеного дає привід для висновку: у навчально-музичній діяльності студентів мотивація виявляється в особистісно-цінному ставленні до музичного мистецтва, у естетичному переживанні, у відчутті радості і задоволення творчим художньо-педагогічним процесом; мотиваційна сфера музично-педагогічної діяльності студентів-китайців, на нашу думку, складається з музично-педагогічного інтересу, схильності до музично-педагогічної діяльності, активного пізнавального ставлення до процесу музичного навчання та виховання школярів. Мотивація, також вбирає у себе конкретні форми творчої діяльності студентів, а саме: усвідомлення індивідуальних якостей творчої особистості (оригінальності, ініціативності, наполегливості); пізнання та самопізнання власного інтелектуального потенціалу; визначення поставленої мети, умов і послідовності здійснення музично-педагогічної діяльності.

Таким чином, специфіка формування мотивів музично-педагогічної діяльності обумовлюється самою природою її предмета – музичного мистецтва, а отже передбачає необхідність потреби в пізнанні, потреби в досягненні мети діяльності, потреби у творчості, самовираженні.

Мотиви педагогічно-виконавської діяльності майбутніх учителів музики створюють настанову до дії. Мотиваційна спрямованість настанов, у свою чергу, сприяє включенню студентів у процес активного навчання, що призводить до стійких позитивних змін у їх внутрішньо-особистісній структурі.

Аналіз наукових праць впевнено доводить, що „адекватне розкриття уявлень щодо установки можливе лише з позицій концепції функціональної структури діяльності особистості, яка дає змогу підкреслити, що установка не лише зумовлює готовність до розвитку активності певного типу, а й спричинює високий рівень організованості та узгодженості процесів, на котрі поширюється її регулюючий вплив” (О. Рудницька) [5, с. 111].

Таким чином, виділення у компонентній структурі цього феномену когнітивно-мотиваційного компонента вимагає такої організації навчально-виховного процесу, яка б забезпечила мотиваційну спрямованість настанов студентів на реалізацію внутрішнього потенціалу, змістила центр значущості з процесу передачі і засвоєння знань на процес постійного самопізнання і збагачення їх досвідом музично-педагогічної творчості [6, с. 94]. Знання, що постають як результат процесу пізнання є центральним утворенням когнітивної сфери, теоретичною основою діяльності, основою мислення музиканта-фахівця. Усвідомлення знань підносить музичну свідомість на якісно вищий рівень, дозволяє глибше сприймати, відчувати, переживати і виконувати музику.

Отже, когнітивно-мотиваційний компонент забезпечує визначення та наповнення цілей професійної діяльності музиканта-педагога особистісним смислом, сприяє усвідомленню професійно-значущої мети як особистісно-прийнятих мотивів музично-педагогічної діяльності, є спонукальним чинником *когнітивної спрямованості студента* на оволодіння необхідними знаннями про сутність і засоби професійно-фахового становлення, його змістовні й процесуальні характеристики, критерії результативності.

Список використаної літератури

- 1. Абульханова-Славская К. А.** Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
- 2. Бех І. Д.** Особистісно зорієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204, [1] с.
- 3. Элканов С. Б.** Профессиональное самовоспитание учителя / С. Б. Элканов. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.
- 4. Тарасов Г. С.** Соотношение коммуникативного и когнитивного в процессе формирования духовной потребности личности // Психологические исследования познавательных процессов и личности : сб. статей / Г. С. Тарасов ; отв. ред. Д. Ковач и др. – М. : Наука, 1983. – с. 126 – 132.
- 5. Рудницька О. П.** Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
- 6. Падалка Г. М.** Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка. – Херсон : ХДП, 1995. – 104 с.

Федоришин В. І. Когнітивно-мотиваційна спрямованість студентів інститутів мистецтв на самореалізацію творчих здібностей

У статті розглянуто когнітивно-мотиваційний аспект становлення майбутніх учителів музики. Визначено значення означеного феномену для підготовки студентів до творчої практичної діяльності.

Ключові слова: когнітивно-мотиваційна спрямованість, студенти інститутів мистецтв, самореалізація творчих здібностей.

Федоришин В. И. Когнитивно-мотивационная направленность студентов институтов искусств на самореализацию творческих способностей

В статье рассмотрено когнитивно-мотивационный аспект становления будущих учителей музыки. Определено значение выделенного феномена для подготовки студентов к творческой практической деятельности.

Ключевые слова: когнитивно-мотивационная направленность, студенты институтов искусств, самореализация творческих способностей.

Fedorishin V. I. Cognitive-motivational orientation of students of institutions of art in the creative abilities of self-realization

The article considers the cognitive-motivational aspect of the formation of future music teachers. Determined the value of the selected phenomenon to prepare students for creative practice.

Key words: cognitive-motivational orientation, students of institutions of art, self-realization of creative abilities.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД

УДК 378.015.31:7

М. Ю. Бірюков

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ У СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

В умовах інтенсивного науково-технічного прогресу та високої конкуренції на ринку праці актуальною стає проблема підвищення якості вищої освіти і формування особистості фахівця. Стратегічним напрямом реформування освіти, згідно із Законом України „Про освіту”, Державною національною програмою „Освіта” („Україна ХХІ століття”) та Концепцією національного виховання є забезпечення творчого розвитку особистості на основі впровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій. Особливого значення набувають питання вдосконалення естетичного виховання, формування та розвитку естетичних почуттів, художніх інтересів, ідеалів та смаків студентів у процесі професійної підготовки [1; 2; 3].

Кілька концепцій, шляхи і форми розвитку художнього смаку учнів та студентів відображені в дослідженнях Л. Н. Когана, О. В. Ларміна, В. К. Скатерщикова, В. О. Разумного, Р. П. Шульги, О. Б. Салтикова, І. П. Глинської, Б. Т. Лихачова та інших. Ретельно художниками-педагогами розкриті окремі аспекти формування художнього смаку в образотворчому мистецтві, пов’язані з засвоєнням образотворчої грамоти, специфікою мови образотворчого мистецтва. Вони відображені в трудах П. П. Чистякова, М. М. Ростовцева, М. М. Волкова, Г. В. Беди, Д. М. Кардовського, Б. М. Неменського.

Мета статті – розглянути результати експериментального дослідження з проблеми формування художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки, простежити динаміку статистичних даних, які відображають процес просування студентів мистецьких спеціальностей до високого рівня сформованості художнього смаку.

У ході формувального етапу дослідно-експериментальної роботи ми відстежували динаміку статистичних даних, які відображають процес просування студентів мистецьких спеціальностей до високого рівня сформованості художнього смаку (творчо-індивідуального). Ця динаміка дозволяє виявити результати та здійснити підсумковий контроль ефективності впровадження педагогічної технології та педагогічних умов

у навчально-виховний процес ВНЗ мистецьких спеціальностей і зробити порівняння отриманих результатів з констатувальним етапом експерименту. Достовірність отриманих даних забезпечено використанням методів математичної статистики (t – критерію Стьюдента) та статистичного критерію Фішера [4].

Перш, ніж розпочати аналіз отриманої інформації за кожним структурним компонентом сформованості художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки, зазначимо, що під час цілісного розгляду даних загальна орієнтація в змінах оцінок зазначених показників на формуальному етапі експерименту в студентів експериментальної групи й у експертів залишилась приблизно однаковою. На відміну від цього, самооцінка студентів контрольної групи за кожним окремим показником і на констатувальному, і на формуальному етапі експерименту іноді вище, ніж у експертів. На наш погляд, це пояснюється тим, що завдяки впровадженню у навчальний процес педагогічної технології у студентів експериментальної групи спостерігається значне зростання знань про сутність, зміст, структуру образотворчого мистецтва й вмінь адекватно оцінювати власний рівень сформованості художнього смаку. Також, це безпосередньо залежить від того, що студенти контрольної групи, навчаючись за традиційною системою підготовки, менш критичні до власного рівня професіоналізму, що помітно із порівняння оцінок показників спонукально-мотиваційного компонента формування художнього смаку.

Найбільш сформованими на формуальному етапі експерименту в студентів експериментальної групи відповідно до їхньої самооцінки й оцінки експертів є такі мотиви: становлення власної професійної компетентності (4,81 і 4,65 бала), наявність відповідної мотивації (усвідомлення значення власної естетичної-художньої діяльності як фахівця в галузі мистецтва) (4,62 і 4,22 бала) і розуміння мети і значення історичного, сучасного та національного мистецтва, його своєрідності (4,11 і 4,09 бала). Такий зріст сформованості зазначених показників спонукально-мотиваційного компонента пояснюється ефективністю впровадження у навчально-виховний процес педагогічної технології, яка розвиває у студентів професійну рефлексію як один з методів професійного самовизначення, самопізнання, самоусвідомлення й самовдосконалення. Поряд з цим, перераховані показники в студентів контрольної групи виявились менш за все сформованими, де середній бал дорівнює 4,11 і 4,08 (становлення власної професійної компетентності); 3,96 і 3,84 (наявність відповідної мотивації (усвідомлення значення власної естетичної-художньої діяльності як фахівця в галузі мистецтва)); 3,84 і 3,79 (розуміння мети і значення історичного, сучасного та національного мистецтва, його своєрідності).

Далі дуже суттєві відмінності помітні в самооцінці студентів та оцінці експертів таких показників спонукально-мотиваційного

компонента формування художнього смаку, як: наявність відповідної мотивації (усвідомлення значення власної естетичної-художньої діяльності як фахівця в галузі мистецтва), де середній бал у студентів експериментальної групи 4,62 і 4,22 бала, контрольної – 3,96 і 3,84 бала; стійке бажання до спілкування з художньо-естетичними цінностями відповідно 3,98 і 3,91 бала; 3,53 і 3,41 бала. Тут особливу роль відіграло включення в навчально-виховний процес експериментальної групи проблемних лекцій, семінарів, творчих та ігрових занять, зустрічей, бесід, диспутів та дискусій з сучасними видатними художниками та дизайнерами.

Такі показники, як розуміння мети і значення історичного, сучасного та національного мистецтва, його своєрідності й прагнення до сприйняття прекрасного в образотворчому мистецтві та навколишній дійсності у студентів контрольної та експериментальної груп мають більш-менш близькі бали на відміну від інших показників спонукально-мотиваційного компонента формування художнього смаку. Так, середній бал самооцінки студентів експериментальної групи й оцінки експертів за першим вищезазначеним показником дорівнює 4,11 і 4,09 бала, за другим – 3,65 і 3,31 бала. У студентів контрольної групи відповідно 3,84 і 3,79 бала; 3,32 і 3,27 бала. Це пояснюється тим, що як за традиційною, так и за експериментальною системою підготовки студентів мистецьких спеціальностей у ВНЗ особлива увага приділяється розвитку здібностей студентів у галузі майбутньої професійної діяльності. Для цього робиться акцент на створенні позитивного ставлення та зацікавленості майбутніх фахівців до професії, що освоюється ними, завдяки систематичному ознайомленню з історією, теорією та творами образотворчого мистецтва.

Продовжуючи аналіз показників спонукально-мотиваційного компонента формування художнього смаку, зазначимо, що, на відміну від оцінок студентів експериментальної групи, у яких найбільше сформовані такі мотиви, як становлення власної професійної компетентності (4,81 і 4,65 бала), наявність відповідної мотивації (усвідомлення значення власної естетичної-художньої діяльності як фахівця в галузі мистецтва) (4,62 і 4,22 бала) і стимулювання та активізація художньо-творчого потенціалу (4,08 і 3,86 бала), у студентів контрольної групи ці показники мають набагато нижчі бали: 4,41 і 4,18; 3,96 і 3,84; 3,71 і 3,58. І, нарешті, суттєві розбіжності помітні в оцінках таких показників, як стійке бажання до спілкування з художньо-естетичними цінностями, де середній бал у студентів експериментальної групи дорівнює 3,98 і 3,91 бала, а в студентів контрольної групи – 3,53 і 3,41 бала; естетичний інтерес та художньо-естетичні потреби, відповідно 3,25 і 2,90 бала; 2,88 і 2,86 бала. Такі позитивні зміни в оцінках спонукально-мотиваційного компонента у студентів експериментальної групи викликані систематичним спілкуванням із творами образотворчого мистецтва, участю у художніх конкурсах, виставках, олімпіадах та роботі художніх гуртків.

Таким чином, якщо врахувати в цілому самооцінку студентів і оцінку експертів спонукально-мотиваційного компонента формування художнього смаку на формувальному етапі експерименту, то в студентів експериментальної групи його середній бал дорівнює 4,07, у студентів контрольної групи – 3,66 бала. Оскільки на констатувальному етапі в першій групі середній бал сформованості спонукально-мотиваційного компонента становив 3,52, а в другій 3,54 бала, то динаміка його росту на формувальному етапі експерименту в експериментальній групі становить +0,55 бала, у контрольній групі +0,12 бала, тобто в експериментальній групі щодо контрольної групи.

За середньостатистичним значенням, засвідчуємо, що спонукально-мотиваційний компонент формування художнього смаку сформований на творчо-індивідуальному рівні в 25,8 % студентів експериментальної групи й 15,7 % студентів контрольної групи, де розрив між першою й другою групою становить 10,1% на користь експериментальної. Репродуктивно-творчий рівень формування художнього смаку також показав позитивні зміни – експериментальна група (66,4 % студентів) випереджає контрольну групу (64,1 % студентів) на 2,3 %. На мотиваційно-репродуктивному рівні спонукально-мотиваційний компонент формування художнього смаку сформований у 7,8 % студентів експериментальної й 20,2 % студентів контрольної групи, де розрив становить 12,4 %. Це однозначно свідчить, що відбулися якісні й кількісні позитивні зміни після впровадження в експериментальне навчання педагогічної технології, яка сприяє формуванню художньо-професійних і особистісних мотивів, які спонукають студентів мистецьких спеціальностей до художньо-творчої діяльності, що дозволило студентам піднятися на більш високий рівень сформованості художнього смаку.

Переходимо до аналізу показників технологічно-процесуального компонента формування художнього смаку. Ці показники являють собою елементи естетичної свідомості, а також знання, уміння та художньо-професійні якості. Насамперед помітимо, що в студентів контрольної групи хоча й помітне певне зростання знань та вмінь, що є у них найбільш сформованими з усіх показників сформованості художнього смаку, однак, і на констатувальному, і на формувальному етапі експерименту залишилися помітні розриви між середніми оцінками цих показників. І студенти контрольної групи, й експерти оцінили, наприклад, здатність освоювати нові технології (професійне самовдосконалення) в 4,88 і 4,22 бала, сформованість спеціальних знань, практичних художньо-творчих умінь та навичок – у 4,75 і 4,11 бала, глибокі естетичні почуття і переживання, естетична насолода та сенсорна чутливість – у 4,22 і 4,01 бала, що свідчить про їх дезінтегрованність і безсистемність. На відміну від цього, у студентів експериментальної групи відповідно до їхньої самооцінки й оцінки експертів на

формуальному етапі експерименту між балами відзначених показників немає особливих розривів. Це пояснюється ефективністю впровадження в процес експериментального навчання педагогічної технології формування художнього смаку. Так, середній бал розвитку художньо-творчих здібностей та емоційно-почуттєвої сфери тут дорівнює 3,99 і 3,88, розуміння художнього змісту твору та художньої образності мистецтва – 3,36 і 3,18 й художня освіченість (знання видів, жанрів, виразних засобів та матеріалів образотворчого мистецтва) – 3,08 і 3,01 бала, що також свідчить про значні позитивні зміни в рівні їхньої сформованості в студентів експериментальної групи.

На думку студентів і на думку експертів, найбільш сформовані здатність освоювати нові технології (професійне самовдосконалення) (у студентів експериментальної групи – 4,88 і 4,22 бала, контрольної групи – 4,21 і 4,18 бала), сформованість спеціальних знань, практичних художньо-творчих умінь та навичок (відповідно 4,75 і 4,11 бала; 4,06 і 4,01 бала) і глибокі естетичні почуття і переживання, естетична насолода та сенсорна чутливість (4,22 і 4,01 бала; 3,83 і 3,76 бала). Принаймні за виставленими балами видно, що студенти експериментальної групи набагато краще володіють перерахованими здібностями, достатній рівень їхньої сформованості у студентів контрольної групи також не викликає сумнівів, оскільки з першого до останнього курсу навчання у ВНЗ студенти мистецьких спеціальностей займаються винятково вивченням видів, жанрів, технік та манер образотворчого мистецтва.

Далі суттєві відмінності бачимо в самооцінці студентів і оцінці експертів таких показників, як художня освіченість (знання видів, жанрів, виразних засобів та матеріалів образотворчого мистецтва), де середній бал у студентів експериментальної групи дорівнює 3,08 і 3,01 бала, контрольної групи – 2,14 і 2,07 бала; розуміння художнього змісту твору та художньої образності мистецтва відповідно 3,36 і 3,18 бала, 2,58 і 2,54 бала; глибокі естетичні почуття і переживання, естетична насолода та сенсорна чутливість в студентів експериментальної групи – 4,22 і 4,01 бала, контрольної групи – 3,83 і 3,76 бала. Таке зростання сформованості перерахованих показників свідчить про ефективність введення в процес експериментального навчання бесід, групових дискусій, вечорів та вікторин з образотворчого мистецтва, використовувався також метод аналізу виробничих ситуацій з елементами мозкового штурму, проблемні питання, колоквиуми тощо.

На відміну від оцінок студентів експериментальної групи, у яких достатньою мірою сформовані спеціальні знання, практичні художньо-творчі уміння та навички й здатність освоювати нові технології (професійне самовдосконалення) (4,75 і 4,11; 4,88 і 4,22 бала), у студентів контрольної групи відзначені показники мають найнижчі бали: 4,06 і 4,01; 4,21 і 4,18. Такі позитивні зміни в оцінці спеціальних знань, практичних художньо-творчих умінь та навичок й здатності освоювати

нові технології (професійне самовдосконалення) у студентів експериментальної групи зумовлені тим, що, беручи участь у оформленні художніх виставок та експозицій, кожний студент відчув себе не тільки в ролі художника-дизайнера, але й у ролі організатора, інтегратора й керівника діяльності колективу, також важливим поштовхом є участь у художніх конкурсах, олімпіадах, що потребує ґрунтовних знань сучасних комп'ютерних технологій та програм.

Ще одним показником розглянутого технологічно-процесуального компонента формування художнього смаку є розвиток художньо-творчих здібностей та емоційно-почуттєвої сфери. Самооцінка студентів і оцінка експертів складових цього показника до й після експерименту, також свідчить про значне зростання оцінок студентів експериментальної групи. Це пояснюється тим, що педагогічна технологія формування художнього смаку забезпечує цілісне оволодіння студентами майбутньою професійною діяльністю, перетворюючи студентів мистецьких спеціальностей в суб'єктів навчального процесу, які поступово приймають ініціативну позицію компетентного фахівця у своїй галузі діяльності, здатного до систематичної самоосвіти, готового самостійно проектувати й коректувати свою діяльність, орієнтуючись у суміжних професіях і потоці сучасної інформації.

Зіставляючи середні дані за кожним показником технологічно-процесуального компонента формування художнього смаку до й після формувального етапу експерименту, можна констатувати, що в студентів контрольної групи були й залишаються найбільш сформованими з усіх їхніх показників – професійне самовдосконалення та сформованість спеціальних знань, практичних художньо-творчих умінь та навичок. У студентів експериментальної групи на формувальному етапі експерименту професійне самовдосконалення та сформованість спеціальних знань, практичних художньо-творчих умінь та навичок сформоване на рівні, який на порядок перевищує рівень контрольної групи, що свідчить про системне оволодіння майбутніми спеціалістами професійно-творчою діяльністю.

У цілому порівняння отриманих даних за технологічно-процесуальним компонентом формування художнього смаку показує, що після формувального етапу експерименту середній бал у студентів експериментальної групи становить 3,97, контрольної групи – 3,36 бала. Тут динаміка росту становить у першій групі +0,61 бала, а в другій групі +0,01 бала, оскільки до формувального етапу середній бал операційно-технологічного компонента становив в експериментальній групі 3,25, а в контрольній – 3,26 бала. Яскраво видно, що технологічно-процесуальний компонент формування художнього смаку сформований на мотиваційно-репродуктивному рівні в 7,1 % студентів експериментальної групи й 20,9 % студентів контрольної групи. Отже, контрольна група має значно більший відсоток. Тут різниця становить 13,8 %. Репродуктивно-творчий

рівень формування художнього смаку свідчить про незначний розрив між експериментальною (66,3 % студентів) і контрольною (58,8 % студентів) групою, що дорівнює 7,5 %. На творчо-індивідуальному рівні технологічно-процесуальний компонент сформований в 26,6 % студентів експериментальної й у 16,3 % студентів контрольної групи, де бачимо значний розрив – 10,3 % на користь експериментальної групи.

Таким чином, виявляється позитивна динаміка зростання кількості студентів експериментальної групи, які наближені до високого й середнього рівня сформованості художнього смаку. Таким чином, можна стверджувати, що розроблена педагогічна технологія формування художнього смаку допомагає підвищенню рівня сформованості технологічно-процесуального компонента формування художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей.

І, нарешті, про ефективність експериментальної системи навчання свідчить зіставлення даних самооцінки студентами експериментальної, контрольної груп і оцінки експертами показників професійно-творчого компонента формування художнього смаку до й після формувального етапу експерименту. В експериментальній групі, на думку і студентів, і експертів, найбільш сформованими виявилися такі показники, як естетичне відношення до професії (4,91 і 4,26 бала), індивідуальний стиль (манера) роботи та творче рішення професійних завдань (4,63 і 4,05 бала); наявність мотивації до високих художньо-творчих досягнень (4,31 і 3,85 бала). У контрольній групі середній бал естетичного відношення до професії дорівнює 3,94 і 3,86, індивідуальний стиль (манера) роботи та творче рішення професійних завдань – 3,62 і 3,54 бала, наявність мотивації до високих художньо-творчих досягнень – 3,37 і 3,28 бала. Така різниця в оцінках показників професійно-творчого компонента формування художнього смаку пояснюється тим, що на всіх етапах експериментальної роботи студенти експериментальної групи регулярно здійснювали індивідуальну, групову й колективну самооцінку власного рівня сформованості художнього смаку в різних ситуаціях, навчально-професійної й художньо-творчій діяльності, на міжвузівських конкурсах, у рішенні самостійних художньо-творчих завдань тощо. Опанувавши здібністю адекватно оцінювати й переоцінювати свої дані студенти експериментальної групи навчилися здійснювати самооцінку своїх можливостей, довільно керувати своєю діяльністю й поведінкою, а вже на основі цього здійснювати безперервне самовдосконалення в професії та розвивати свою творчу індивідуальність.

Про це також свідчать оцінки таких показників професійно-творчого компонента формування художнього смаку, як готовність до самостійної естетично-художньої діяльності та повноцінного сприйняття художніх творів, де середній бал у студентів експериментальної групи – 4,06 і 3,63, у студентів контрольної групи – 3,01 і 2,92; інтелектуальний та емоційний досвід художніх вражень, комунікація, емпатія,

креативність (відповідно 3,85 і 3,51 бала; 2,88 і 2,78 бала). Така суттєва різниця в оцінках даних показників професійно-творчого компонента формування художнього смаку пояснюється тим, що на всіх етапах експериментальної роботи студенти експериментальної групи систематично відвідували художні музеї та галереї, приймали участь у різноманітних екскурсіях. З аналізу даних бачимо значне зростання всіх показників професійно-творчого компонента формування художнього смаку в студентів експериментальної групи на відміну від студентів контрольної групи. І, нарешті, середній бал таких показників професійно-творчого компонента формування художнього смаку, як творча уява, фантазія, художнє мислення та пам'ять є найнижчим у студентів контрольної групи (2,03 і 2,01 бала), на відміну від його середньої оцінки в студентів експериментальної групи (3,26 і 2,88 бала).

Якщо враховувати в цілому самооцінку студентами й оцінку експертами професійно-творчого компонента формування художнього смаку на формувальному етапі експерименту, то в студентів експериментальної групи його середній бал дорівнює 4,11, а в студентів контрольної – 3,01 бала. Звідси випливає, що на констатувальному етапі експерименту середній бал сформованості професійно-творчого компонента формування художнього смаку становив в експериментальній групі 2,83 бала, а в контрольній – 2,84 бала, тому динаміка його росту на формувальному етапі експерименту в першій групі становить +1,28 бала, а в другій +0,17 бала, тобто в експериментальній групі він значно вищий.

Таким чином, дані за професійно-творчим компонентом формування художнього смаку становлять значні розбіжності між рівнями його сформованості в експериментальній і контрольній групах. Так, на мотиваційно-репродуктивному рівні професійно-творчий компонент сформований у 5,6 % студентів експериментальної та 38,4 % студентів контрольної групи, з чого видно, що контрольна група має значно більший відсоток. Тут різниця становить 32,8 %. Репродуктивно-творчий рівень свідчить про незначний розрив між експериментальною (63,3 % студентів) і контрольною (49,7 % студентів) групами, який становить 13,6 %. На творчо-індивідуальному рівні професійно-творчий компонент сформований у 31,1 % студентів експериментальної групи та 11,9 % студентів контрольної групи, де помітний значний розрив – 19,2 % на користь експериментальної групи.

Групи	Рівні сформованості художнього смаку					
	Констатувальний етап			Після формувального етапу		
	Низький %	Середній %	Високий %	Низький %	Середній %	Високий %
ЕГ	52,4	46,6	5,8	6,8	65,3	27,8
КГ	51,1	45,8	5,3	28,5	57,5	14,6



Закінчуючи в цілому вивчення ефективності проведеного дослідження за трьома структурними компонентами, ми здійснили загальний аналіз результатів дослідження, зробивши розрахунки середньостатистичного значення за трьома рівнями сформованості художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей та узагальненим критерієм, і порівняли отримані дані з даними констатувального етапу експерименту (див. табл. та рис.).

Таким чином, за результатами формувального етапу експерименту в експериментальній групі відбулися значні позитивні зміни щодо рівневої характеристики сформованості художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей. На констатувальному етапі експерименту в обох групах було зафіксовано творчо-індивідуального (високого) рівня сформованості художнього смаку всього близько у 5-6% опитаних. За результатами заключного зрізу в експериментальній групі творчо-індивідуального (високого) рівня досягли вже 27,8 % студентів мистецьких спеціальностей, а у контрольній групі відсоток студентів означеного рівня склав 14,6 %, тобто в вдвічі менше, ніж в експериментальній. На репродуктивно-творчому (середньому) рівні сформованість художнього смаку після формувального етапу експерименту сформована у 65,3 % студентів експериментальної та 57,5 % студентів контрольної групи, де спостерігається незначний розрив (7,8 %). Кількість студентів з мотиваційно-репродуктивним (низьким) рівнем сформованості художнього смаку в експериментальній групі після експерименту зменшилася до 6,8 % (було 52,4 %), тоді як у контрольній групі кількість студентів з цим рівнем склала 28,5 % (було 51,1 %), що у 1,8 разів більше, ніж в експериментальній групі.

Для більш ґрунтовного порівняння рівнів сформованості художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки контрольної та експериментальної груп, ми використовували статистичний критерій ϕ^* Фішера [4]. Результати розрахунків свідчать про статистично незначущу різницю між контрольною та експериментальною групою до експерименту (емпіричне значення критерію 0,234 менше за критичне 1,216), та, навпаки, статично значущу різницю між показниками експериментальної та контрольної групи після експерименту (емпіричне значення критерію 5,388 менше за

критичне 5,768). Відмінності у контрольній групі до та після експерименту виявилися також статистично незначущими (емпіричне значення критерію 3,91 менше за критичне 3,93).

Загальним висновком аналізу даних статі, щодо оцінки сформованості художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки є той факт, що завдяки проведенню експериментальної роботи, явно помітні переваги, які полягають в систематичності спілкування з художньо-естетичними цінностями, формуванні адекватної самооцінки студентів рівня сформованості художнього смаку; в інтегрованій міждисциплінарній навчально-виховній діяльності, яка побудована на основі педагогічних умов формування художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей, що в цілому сприяє високому динамічному росту всіх компонентів, рівнів та показників художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Концепція розвитку професійної освіти України // Освіта. – 2004. – № 31. – 17–15 липня. – С. 6–7. **2. Національна доктрина** розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти : 4-х ч. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1. – 144 с. **3. Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття.** – К. : Знання, 2006. – 253 с. **4. Сидоренко Е. В.** Методы математической обработки в психологии. / Е. В. Сидоренко. – СПб., 2000. – 350 с.

Бірюков М. Ю. Результати експериментального дослідження з проблеми формування художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки

У статті представлено результати експериментального дослідження з проблеми формування художнього смаку в студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки, простежено динаміку статистичних даних, які відображають процес просування студентів мистецьких спеціальностей до високого рівня сформованості художнього смаку.

Ключові слова: художній смак, студенти мистецьких спеціальностей, процес професійної підготовки, рівні сформованості, структурні компоненти.

Бірюков М. Ю. Результаты экспериментального исследования по проблеме формирования художественного вкуса у студентов художественных специальностей в процессе профессиональной подготовки

В статье представлены результаты экспериментального исследования по проблеме формирования художественного вкуса у

студентов художественных специальностей в процессе профессиональной подготовки, прослежена динамика статистических данных, которые отображают процесс продвижения студентов художественных специальностей до высокого уровня сформированности художественного вкуса.

Ключевые слова: художественный вкус, студенты художественных специальностей, процесс профессиональной подготовки, уровни сформированности, структурные компоненты.

Birukov M. Yu. The results of the experimental research touching the problem of forming of artistic taste among students of art specialties in the process of professional preparation

The results of the experimental research touching the problem of forming of artistic taste among students of art specialties in the process of professional preparation are shown in this article. The dynamics of statistical information which shows the process of development of students of art specialties to high level of competence of art taste is also shown in this article.

Key words: artistic taste, students of art specialties, the process of professional preparation, the level of artistic taste, structural components.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.637.016

I. А. Гавран

**КРЕАТИВНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЙНОСТІ
СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТІВ МИСТЕЦТВ ЯК КЕРІВНИКІВ
ДИТЯЧИХ ХОРОВИХ КОЛЕКТИВІВ**

Сучасний педагогічний простір потребує такого вчителя музики, у якого би з усією повнотою розкрилися його здібності, талант і обдарування. Виявлення цих особистісних якостей сприятиме формуванню емпатійності, яка неодмінно буде реалізована у взаємній творчій роботі в хоровому колективі. Для будь-якого прояву творчості необхідним є вияв креативних особливостей студента, що розвиваються у творчому навчальному процесі. Непридатність типових прийомів спільної музичної діяльності у різноманітних педагогічних ситуаціях об'єктивно стимулює його до нових проявів творчості. Адже суспільству сьогодні потрібен фахівець, який не лише має функціональну готовність, але й сформований як творча особистість.

Дослідники роблять різні акценти на складових творчості.

Сутність творчої діяльності визначають як функціонування одного з аспектів інтелекту, як несвідомий процес, як одну зі стадій розв'язання задачі, як асоціативний процес.

У контексті теорії особистісних рис виникла модель творчості Гілфорда: для творчості необхідний дивергентний стиль мислення (вперше описаний Гілфордом), що складається з таких властивостей, як швидкість та оригінальність (здатність продукувати незвичні, віддалені асоціації), гнучкість (здатність виявляти основні та нові властивості об'єкта і запропонувати нові способи їх використання) та складність (здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації).

Ф. Баррон вважає, що центральним моментом творчості є процес уяви і символізації, який слід розглядати як критерій креативності; він дає визначення креативності як внутрішнього процесу, що спонтанно продовжується в дії. Дослідник стверджує, що з цієї точки зору відсутність продукту не говорить про відсутність творчості як процесу. Р. Стейнберг підкреслює важливість здатності до створення продуктивних метафор. С. Медник постулює, що в основі креативності лежить здатність виходити за рамки стереотипних асоціацій і працювати з широким полем асоціацій.

Узагальнюючи думку науковців (Ф. Баррон, Д. Гарінктон та ін.), у сфері дослідження креативності доцільно зазначити, що креативність – це здатність адаптивно реагувати на необхідність нових підходів і продуктів діяльності. Ця здатність допомагає також усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може бути і свідомим, і несвідомим. Створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації. Специфічними властивостями творчого процесу, продукту та особистості є їх оригінальність, адекватність завдання, спроможність і ще одна здатність, яка може бути названою придатністю (естетичною) – оптимальною формою, правильною і оригінальною в даний момент [1, с. 407].

На думку Б. Теплова, креативність розвивається у процесі діяльності, з'єднується з її провідними мотивами, виявляється як прагнення до самого процесу творчості, духовного поступу, самовираження та самоствердження. Креативна особистість – це така особистість, яка має відповідні внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери тощо), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Креативність – це сукупність тих властивостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості.

Науковці (В. Андреев, Д. Богоявленська, Н. Кузьміна, І. Соколова, С. Сисоева та ін.) погоджуються з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального та „має за мету досягнення нової якості” [2, с. 26].

Визначення творчої особистості, її структури, характеризується великою варіантністю, яка зумовлюється тим, що творча особистість є категорією теорії особистості, теорії діяльності, теорією творчості.

Творча особистість студента як керівника дитячого хорового колективу відіграє важливу роль у процесі розвитку музично-творчих здібностей хористів (учнів) „з високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміньми формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі” [2, с. 26].

Окремі проблеми взаємодії керівника хору з хоровим колективом і стилю педагогічного керівництва розглядаються у працях відомих керівників виконавських колективів А. Авдієвського, В. Мініна, К. Пігрова, К. Птиці, П. Чеснокова; проблеми оволодіння активно-творчо-контактним стилем керування хоровим колективом – А. Козир; проблема творчого розвитку особистості у процесі диригентсько-хорової підготовки розглянуто в працях С. Казачкова, М. Канерштейна, І. Мусіна. Моделювання організації творчої діяльності з акцентуалізацією на емпатійність як одну із провідних характеристик особистості педагога досліджують Г. Андреев, Т. Василишин, О. Киричук, І. Первін та ін.

Наукове підґрунтя у висвітленні питання специфіки диригентської майстерності у пропонованому матеріалі орієнтовано на праці М. Малька, А. Мархлевського, Г. Ержемського.

Метою даної статті є з'ясування креативного аспекту формування емпатійності студента як керівника дитячого хорового колективу.

Як слушно зауважує А. Мархлевський, „диригент – одна з найскладніших музичних спеціальностей. Кожен, хто вирішив оволодіти мистецтвом хорового диригування, повинен чітко уявляти собі всі труднощі, всю відповідальність професії, яку він обрав. Хормейстер мусить мати не тільки суто музичне обдарування, а й талант педагога, вихователя, адміністратора, вміти правильно розподілити увагу між головним та другорядним, пробудити творчу думку колективу” [3, с. 72].

Основою діяльності диригента є постійне самовдосконалення: професійний та творчий зріст, розвиток ерудиції, збагачення світогляду, розкриття власного, творчого ядра, яке є тим сокровенним та глибинним його особистості. Диригування охоплює цілу низку діяльностей, в тому числі інтерпретаційну (аналітичну), виконавську (евристичну), керуючу (реалізуючу), педагогічну, організаційну [4, с. 8].

Безумовно, роль особистості диригента, його творчої активності та індивідуальності відіграє важливе значення у його професійній праці. Головним стрижнем готовності до диригентсько-професійної діяльності є наявність природних здібностей – доброго музичного слуху, музикальності, артистизму, задатків до керування. Диригент повинен

володіти навиками техніки диригування, гострою увагою, швидкою реакцією, має бути „допитливим” музикантом, психологом, педагогом, користуватись авторитетом зі сторони колективу. Як стверджує М. Малько, пізнати самого себе для диригента значно важливіше, ніж для будь-якого іншого виконавця, адже він відповідає не лише за себе, але й за тих хто є безпосередніми виконавцями його вказівок.

Для професійного зростання майбутньому фахівцю-диригенту необхідно набувати фахові знання з предмету: майбутній диригент повинен уміти розібрати і проаналізувати музичний твір з точки зору його форми, композиційної будови, зуміти зіграти хорову партитуру, проспівати кожну хорову партію, попрацювати над створенням художнього образу.

Професійний зріст диригента відбувається у процесі систематичних навчальних занять, де студент набуває необхідні для керівника дитячого хорового колективу глибокі знання з питань хорознавства, що визначає типи та види хорів, склад хорових партій, елементи хорової звучності, засоби хорової виразності тощо. Знання елементів хорової звучності, що містять інтонацію, стрій, ансамбль, нюансування, звуковедення, дихання та вокальне формування звуку, дикцію та артикуляцію, розкриття на основі партитури ідейно-художнього змісту твору дають можливість хормейстеру домогтися створення злагодженого колективу.

Керівникові для успішної роботи з хором необхідний зв'язок – реакція хористів на його діяльність (для визначення її ефективності), взаємне розуміння та взаємне збагачення. Учасники хору в процесі взаємодії відчують на собі безпосередній вплив керівника, що виражений у його переконаннях, поглядах та вчинках. У процесі творчого пошуку важливо спиратися на внутрішній механізм диригентської діяльності, що базується на чуттєвому, невербальному сприйнятті музики та образному мисленні. Потрібне спілкування та психологічна взаємодія, долаючи на своєму шляху оболонку „того, що можна побачити”, здатне охопити собою найтонші нюанси творчого процесу. Кожному диригенту необхідно відчувати таке „занурення” себе у іншого, коли „я” та „вони” припиняють існувати окремо, і його внутрішнє виконання ніби безпосередньо знаходить свою звукову лінію, втілюючись у виконавських діях хорового колективу [5, с. 332].

Становлення особистості студента як керівника дитячого хорового колективу знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок хормейстерської роботи, наявності необхідного комплексу природних здібностей, зокрема, задатків до керування. Високий рівень розвитку саморегуляції емоційної сфери, наявність артистизму, виявлення творчого натхнення; використання творчо-індивідуального стилю; вміння створювати креативне середовище для взаємно-творчої співпраці на хорових заняттях сприятиме формуванню емпатійності студентів.

Науковцями (Б. Бернс, А. Орлов, К. Роджерс) доведено, що емпатія є особливою здатністю до співпереживання, до відчуття стану іншої людини. На думку К. Роджерса, здатність перебувати в контексті з власними почуттями і щиро виражати їх сприяє формуванню емпатії; вчений звертає увагу на роль власних відчуттів у цьому процесі та на їхнє вираження [6, с. 27]. Саме здатність ідентифікувати себе з іншим, стати на його позицію, зрозуміти його проблеми та інтереси, відчутти емоційний вплив музики шляхом співпереживання художніх образів музичних творів сприяє формуванню емпатійності студента як майбутнього керівника хорового колективу.

Значення емпатійності в музично-творчій діяльності керівника хорового колективу величезне, адже емпатія – співпереживання, розуміння будь-якого почуття – гніву, печалі, радості, яке переживає інша людина і відповідний вияв свого розуміння цих почуттів. Без цього співпереживання неможливе якісне художньо-музичне виконання хорових творів. Здібність до емпатії проявляється у тому, що диригент під час підготовки до хорових занять ніби стає у позицію хористів та відбирає те, що їм цікаво і доступно; тим самим він передбачає труднощі сприйняття музичного матеріалу, наперед осмислює можливу допомогу, проходить той самий шлях відкриття нового, який потрібно буде подолати. А отже, побачивши, як старанно працює керівник, як він вболіває за мистецьку справу, хористи починають співпереживати ті ж самі почуття.

Емпатія відіграє значну роль у процесі формування образного мислення майбутніх керівників хорових колективів, їх переживання та мислення образами. Використання засобів відтворення у всіх деталях образів, котрі не діють в даний момент на аналізатори є основою ейдетичної методики. Ейдетичні образи відрізняються від звичайних тим, що людина продовжує сприймати образ тоді, коли він відсутній. Фізіологічна основа ейдетичних образів – залишкове подразнення аналізатора. Тому саме ейдетика в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін допомагає формувати у студентів асоціативний ряд та емоційний стан на основі переживання та відчуттів.

Диференціація переживань у сфері мистецтва розкривається завдяки чуттєвим реакціям на художній твір – стан, настрій, емоції, почуття. Стан і настрої – найпростіші форми переживання мистецтва, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження реакції, не усвідомлено причину його дії. Ці фізіологічні форми належать до елементарних відчуттів, а не художніх переживань. А емоції та почуття, як психічний акт, народжуються тоді, коли у свідомості виникає образ, який оцінюється суб'єктом з особистісної точки зору. Емоційні та почуттєві форми виникають як осмислене ставлення до джерела художньої інформації. За Г. Шингаровим, пережити почуття – означає усвідомити

причину, що зумовила його, співвіднести ці почуття з зовнішнім світом, вмістити у реальні взаємовідносини предметів [7, с. 93].

Характер емоційних реакцій відповідно до задуму автора спрямовує структура самого твору, та оскільки кожній особистості притаманні індивідуально-психологічні особливості, в її уяві створюється власний суб'єктивно-забарвлений варіант художнього образу. У такий спосіб твір мистецтва викликає у людини потрібні емоції і водночас „приспосовує” до неї художній смисл, тобто втілює авторську ідею в особистісну структуру сприймаючого [8, с. 67]. Доцільно згадати С. Ейзенштейна, який стверджував, що кожен глядач, відповідно до своєї індивідуальності, по-своєму, з власного досвіду і фантазії, з тканини своїх асоціацій творить образ за точно спрямованими зображеннями, підказаними йому автором, що непохитно веде його до пізнання і переживання теми. Це той самий образ, що задумав і створив автор, та цей образ власним творчим актом одночасно створив і глядач [9, с. 171].

Отже, на підставі вищезазначеного, можна зробити висновок щодо тісного зв'язку емпатії та креативності – здатності до творчого спілкування з мистецтвом, до глибоко-індивідуального бачення художнього світу. Саме креативна діяльність диригента повинна проявлятися у знаходженні музично-художніх образів, адекватних стилю епохи, інтерпретувати твір відповідно до власної творчої індивідуальності, підкреслити індивідуальне бачення і відчуття музики, проникнути в її дух і стиль, якнайглибше розпізнати та передати авторський задум.

Список використаної літератури

- 1. Копець Л. В.** Психологія особистості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – 2-ге вид. / Л. В. Копець. – К. : Видав. дім „Києво-Могилянська академія”, 2008. – 458с.
- 2. Сисоєва С. О.** Основи педагогічної творчості : підруч. / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 364 с.
- 3. Мархлевський А. С.** Практичні основи роботи в хоровому класі / А. С. Мархлевський. – К. : Муз. Україна, 1986. – 96 с.
- 4. Ержемский Г.** Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г. Ержемский. – М. : Музыка, 1988. – 80 с.
- 5. Козир А. В.** Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
- 6. Роджерс К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс ; пер. с англ. ; под общ.ред. И. Е. Есенина. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
- 7. Шингаров Г. Х.** Эмоции и чувства как формы отражения действительности / Г. Х. Шингаров. – М., 1973. – С. 93 – 99.
- 8. Рудницька О. П.** Педагогика: загальна та мистецька : навч. посіб. /

О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2005. – 360 с.
9. Эйзенштейн С. О. Избр. произв. : в 6 т. – М., 1971. – С. 171 – 177.

Гавран І. А. Креативний аспект формування емпатійності студентів інститутів мистецтв як керівників дитячих хорових колективів

У статті розглянуто питання прояву креативності студентів, що щільно пов'язано з розвитком пізнавальної активності, самостійності в художньо-творчій діяльності, які сприяють ефективному формуванню емпатійності майбутніх учителів музики.

Ключові слова: диригент-хормейстер, креативність, майбутній вчитель музики, емпатійність.

Гавран И. А. Креативный аспект формирования эмпатийности студентов институтов искусств как руководителей детских хоровых коллективов

В статье рассмотрены вопросы проявления креативности студентов, что тесно связано с развитием познавательной активности, самостоятельности в художественно-творческой деятельности, которые содействуют эффективному формированию эмпатийности будущих учителей музыки.

Ключевые слова: дирижёр-хормейстер, креативность, будущий учитель музыки, эмпатийность.

Gavran I. A. The creative aspect of the formation of empathy of students as leaders of arts institutions, children's choirs

The article deals with the manifestation of creativity of students, which is closely associated with the development of cognitive activity, self-reliance in the artistic and creative activities that promote the efficient formation of empathy of future music teachers.

Key words: conductor-choirmaster, creativity, future music teacher, empathy.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.016:78.03:004.032.6

Л. Г. Гаврілова

**МУЛЬТИМЕДІЙНА ПРОДУКЦІЯ
МИСТЕЦТВОЗНАВЧОГО ЗМІСТУ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ
ВИКОРИСТАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Структура професійної компетентності вчителя музики в останні роки доповнилася такою складовою як інформаційна компетентність. До вітчизняної педагогіки останніх десятиліть увійшла думка про те, що інформаційна компетентність учителя є компонентом його загальної педагогічної культури, важливим показником його професійної майстерності й відповідності світовим стандартам у галузі вищої освіти [1]. Досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній практиці засвідчує їх переваги над традиційними методами навчання, оскільки вони значною мірою реалізують принципи індивідуалізації й диференціації, інтенсифікації й результативності навчального процесу.

Одним зі складників інформаційної компетентності сучасного вчителя музики є його обізнаність у можливостях використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема технологій мультимедіа, у практиці викладання предметів освітньої галузі „Мистецтво” в школі („Музичного мистецтва” та інтегрованого курсу „Мистецтво”, до якого музика входить як одне з домінуючих мистецтв).

Нині вчитель музики має володіти усім арсеналом ІКТ, проводити уроки з використанням засобів мультимедіа, створювати власну електронну продукцію, уміти працювати з комп’ютерними програмами для музичного навчання тощо.

У вітчизняній науці вже напрацьовано певний теоретичний матеріал та практичний досвід щодо використання комп’ютерних технологій у роботі вчителя музики в школі, який переважно стосується методичних порад до створення мультимедійних презентацій у програмі Power Point (праці Л. Костриби [2], Л. Столярчук [3] та ін.). Ще один напрямок наукового пошуку пов’язано з вивченням можливостей використання комп’ютера у музикуванні, навіть уведене нове поняття „музичні комп’ютерні технології” (І. Гайденко) – сукупність способів і прийомів генерації, розробки, організації, фіксації та конвертації музичного матеріалу, здійснюваних із застосуванням комп’ютера [4, с. 73]. До навчального плану підготовки фахівця з музичного виховання у деяких вищих навчальних закладах вводяться курси „Музичної інформатики”, „Електронного синтезу звуку й програмування”, „Музичних комп’ютерних технологій” тощо [5].

Розробляються також окремі аспекти використання комп'ютерних технологій у практиці викладання мистецьких дисциплін у початковій школі (О. Чайковська [6]), у контексті фахової підготовки музичних керівників дошкільних освітніх закладів (Є. Хекало [7]), майбутніх вчителів музики (Я. Топорівська [8]).

Наразі на допомогу вчителю музики в школі створено значну кількість мультимедійної продукції навчальної та довідниково-інформаційної спрямованості: web-мультимедіа ресурси, мультимедійні енциклопедії, програми, тренажери тощо. Як майбутньому вчителю музики зорієнтуватися серед цього різноманіття мультимедійної продукції? Як обрати найкраще для майбутньої педагогічної діяльності? Як розширити та поглибити інформаційну компетентність?

Метою цієї статті є аналіз сучасного ринку мультимедійних видань мистецької й мистецтвознавчої спрямованості та пропозиції щодо їх використання у практиці підготовки майбутніх учителів музики.

Завважимо, що серед значної кількості мультимедійної продукції культурологічного, мистецтвознавчого змісту можна виділити певні групи, які різняться за цілями та шляхами застосування в педагогічній практиці. Це насамперед мультимедійні енциклопедії, тобто видання, які містять значний обсяг наукових відомостей і довідок із широкого кола питань. Серед цієї групи виокремлюються енциклопедичні мультимедійні видання загальної культурологічної тематики та видання з певних видів мистецтва, навіть із певних напрямків та жанрів. Розглянемо цю групу докладніше.

1. Енциклопедія „*Шедеври музики*” (розробник – компанія „Кирило і Мефодій”, 1997 р.). Це мультимедійне видання надає різноманітну інформацію з музичного мистецтва, розділи програми присвячено основним музичним жанрам (опера, фортепіанна, кантатно-ораторіальна, симфонічна музика, балет, інструментальний концерт) та історичним стилям і напрямкам у мистецтві (бароко, романтизм, імпресіонізм, модернізм тощо).

Матеріал подається у вигляді лекції: розповідь диктора супроводжує слайд-шоу з ілюстраціями та відповідною музикою. Текстовий матеріал енциклопедії зібрано в чотири розділи: глосарій, музичні інструменти (майже 80 статей), музичні твори (розповіді про найвідоміші опери, балети, інструментальні твори тощо), композитори (нариси життя й творчості 40 найвідоміших майстрів). Усі статті мають гіперпосилання. Для перевірки знання класичної музики можна зайти у розділ програми „Гра-тест”: визначити за фрагментом, що звучить, назву твору та його автора (допомога надається у вигляді підказок та портретів композиторів). Зауважимо, що цей продукт містить зразки звучання інструментів симфонічного оркестру, значну кількість якісних фрагментів музики, відео фрагментів оперних та балетних вистав.

Загалом програма „Шедеври музики” має зручний інтерфейс, просту навігацію, для зручності користування створено так званий „навігатор” – невелику пересувну панель на екрані, що дозволяє вийти з програми, перейти на головну сторінку, зайти до розділу „Допомога”, керувати звуком і відео. Програма дає можливість роздрукувати тексти статей, використати функцію пошуку необхідного терміна чи імені.

2. Мультимедійна колекція „*Sonata: Світова культура у дзеркалі музичного мистецтва*” (автори – Л. Залеський та компанія „Три сестри”, 2004 – 2008р.) – путівник з європейської та російської музичної класики, джазової і популярної музики в якісному виконанні, що має розгалужену структуру і містить такі розділи, як-от:

- „Не тільки класика” (статті більше, ніж про 100 композиторів, розташованих за алфавітом, творчими епохами та жанрами, інформація доповнюється фрагментами музичних творів у виконанні кращих музикантів світу);
- „Музика для усіх” (добірка статей про музику та інші мистецтва: „Бах і бароко”, „Класика і класицизм”, „Музика і слово” та ін.);
- розділ „Музичні інструменти”, що демонструє групи інструментів (з деталізацією зображення, описанням структури, якісними прикладами звучання кожного інструмента) – сучасні, старовинні, етнічні, електронні;
- „Видатні виконавці” (добірка статей про найвидатніших представників інструментального та вокального виконавства);
- „Галерея”, у якій представлені тематичні колекції живопису („Мистецтво портрета”, „Музика у живописі”, „Античні сюжети” та ін.), їх можна дивитися у режимі слайд-шоу у супроводі музики різних епох;
- „Здрастуй, пісне!” (музично-поетична збірка для дітей і дорослих із фонограмами та клавірами, переважно з репертуару С. Нікітіна);
- напівсерйозна „Вікторина” з нескладних запитань про музику і композиторів;
- довідниковий розділ музичних термінів.

Колекція „*Sonata: Світова культура у дзеркалі музичного мистецтва*” надає матеріали для роботи на шкільних уроках музики, літератури, історії, світової художньої культури, спонукає до самонавчання, створює можливості для інтерактивної діяльності на заняттях, стимулює інтерес до музичного навчання, отже, цей мультимедійний ресурс має широкі перспективи використання в підготовці майбутніх учителів музики.

3. Мультимедійна енциклопедія „*Музичні інструменти*” (від компанії KorAx, 2002) – електронне видання, у якому інформацію про різні музичні інструменти систематизовано в чотири розділи: „Інструменти від А до Я”, „Групи інструментів”, „Музичні ансамблі”, „Інструменти світу”. Кожен інструмент детально описаний, показаний із

різних боків, наведено приклади звуковидобування та звукові ефекти, притаманні інструментальному виконавству, добрано якісні фрагменти звучання інструментів соло та в різних ансамблях і оркестрах.

4. „Віртуальний музей музичних інструментів „*Terra Musicalis*” (розробник – компанія ГіперМетод, 2000 р.) презентує унікальну колекцію Санкт-Петербурзького музею музичних інструментів. Це своєрідна віртуальна екскурсія: зал „Експозиція” надає детальний ілюстрований опис 350 інструментів (із прикладами звучання та синтезатором усіх експонатів із віртуальною клавіатурою, а також відеозображенням виконавця на інструменті), екскурсія по залах музею йде у 3D форматі; зал „Екскурсії” – це глобус із вказаними зонами розповсюдження інструментів, картинна галерея та історії колекціонування; зал „Шедеври” демонструє історії найцінніших інструментів; зал „Майстерня” – креслення, рентгенівські знімки, томографії інструментів.

Розглянуті мультимедійні продукти можна рекомендувати майбутнім учителям музики для використання в якості навчальних посібників, засобів довідниково-інформаційного призначення у вивченні спеціальних дисциплін „Історія музичного мистецтва: російська музика”, „Історія зарубіжної музики”, а також предметів загальної вишівської програми „Культурологія”, „Естетика”, „Історія культури” тощо.

Відзначимо ще декілька мультимедійних енциклопедичних видань з інших видів мистецтв, що можуть стати допоміжними джерелами інформації для майбутніх учителів музики.

„*Театральна енциклопедія*” (розробник – електронне видавництво „Cordis&Media”, 2003 р.) – видання, що поєднує риси паперових енциклопедій із перевагами сучасних комп’ютерних технологій. Інформацію систематизовано за трьома томами („Опера”, „Балет”, „Драматичний театр”), кожний із яких містить розділи („Театри”, „Люди”, „Вистави”), паралельно використано хронологічну, географічну та алфавітну систематизацію. Викликає інтерес потужна пошукова система, яка дозволяє легко знайти у виданні необхідну інформацію.

„*Енциклопедія кіно*” (від „Кирила і Мефодія”, 2003 р.) – фундаментальне видання в галузі кіномистецтва, що містить традиційні біографічні статті про акторів, режисерів, сценаристів, операторів, художників (понад 10 000 статей із фільмографією), а також рецензії на фільми (понад 11 000). Крім текстової інформації, у виданні подано багатий ілюстративний матеріал (портрети, постери, кадри з фільмів), відеофрагменти і саундтреки. Структурно енциклопедія кіно має три розділи: статті, історія світового кіно (у вигляді стрічки часу), відео додатки, а також налагоджену систему пошуку за алфавітним покажчиком (із додатковими можливостями пошуку за словом, жанром, країною тощо).

„Художня енциклопедія зарубіжного класичного мистецтва” (автори – компанія „Інтерактивний мир” и АО КОМИНФО, 2007 р.). Ресурс складається з чотирьох розділів: „Майстри” (статті про художників із якісними репродукціями їхніх творів, картини можна збільшити, копіювати, роздрукувати); „Музеї” (статті про музеї світу); „Експурсії” (віртуальні розповіді про найвідоміші музеї світу – Лувр, Прадо, галерею Уффіці, Ермітаж тощо, про різні жанри живопису – батальний, побутовий, портрет, пейзаж та ін., про різні історичні епохи та стилі – готика, італійське Відродження, класицизм, романтизм тощо). Усі статті доповнено гіперпосиланнями до глосарію, іменного покажчика та музеїв світу.

„Велика енциклопедія джазу” (від видавництва DELTA-ММ Согр., 2003р.) – електронний варіант енциклопедичного довідника В. Фейертага „Джаз. ХХ століття” (СПб., 2001 р.), куди входять статті про понад 1000 джазових виконавців (біографії, етапи творчого шляху, ілюстрації та дискографія), до деяких імен додаються їхні найвідоміші музичні композиції.

„Енциклопедія популярної музики” (від „Кирила і Мефодія”, 2004 р.) – мультимедіа-видання про основні напрямки сучасної рок-, поп-музики та джазу. Містить велику інформацію про музичні стилі так званої „легкої музики”, групи, музикантів, виконавців (із повними дискографіями), а також про композиторів, діджеїв, продюсерів тощо. До видання включено численні ілюстрації (портрети, фотознімки, слайди), відео фрагменти, словник термінів популярної музики.

Слід назвати також мультимедійні енциклопедичні видання „Балет” (2008), „Музична енциклопедія” (2006) – електронні версії паперових видань, які є результатом співпраці компанії ДиректМедіа та видавництва „Большая Российская Энциклопедия”. Вони містять статті з музичного та хореографічного мистецтва, написані авторитетними науковцями, торкаються питань естетики, теорії музики і хореографії, історичних аспектів розвитку мистецтва. Ці видання можуть бути додатковим матеріалом для з’ясування мистецької термінології та розширення тезаурусу майбутніх учителів музики.

У якості додаткового навчального засобу можна рекомендувати колекцію слайд-шоу „Скарби світового мистецтва” (від компанії ДиректМедіа) – 22 слайд-шоу, які презентують шедеври культури й мистецтва („Живопис”, „Малюнок”, „Фотографія”, „Гравюра”), стилів та епох („Відродження”, „Романтизм”, „Імпресіонізм”, „Модерн”), жанрів мистецтва („Натюрморт”, „Пейзаж”, „Портрет”, „Ню”), видатні твори релігійного мистецтва та різних країн у супроводі шедеврів класичної музики. Цей мультимедійний витвір сприятиме розвитку естетичних почуттів майбутніх учителів, формуватиме художній смак та стане джерелом якісної наочності для підготовки уроків музики та інтегрованого курсу „Мистецтво”. Усі слайд-шоу мають відповідні томи

„Електронної бібліотеки ДМ”, які за необхідністю можна знайти в мережі Інтернет.

Цікаву й корисну інформацію про окремі напрямки у мистецтві та окремих діячів можна знайти в таких мультимедійних виданнях, як-от: мультимедіа-енциклопедія „Срібне століття російської культури” (АНО „Мультимедіа-студія Март”, 2008 р.); інтерактивна програма „Сюрреалізм” (2010 р.); „Імпресіонізм у Росії” (MacroMedia та Російський музей, 2000 р.); „Модерн” (2003 р.), „Мистецтво символізму” (2005 р.) та ін. CD-ROM із серії „Електронна бібліотека ДиректМедіа”; „Пророк та Мрійник. М.Врубель та В.Борисов-Мусатов” (ГТГ, 2005 р.); „Геній, непідвласний часу. Леонардо да Вінчі” („New Media Generation”, 2004 р.) та багато інших DVD-галерей, електронних колекцій живопису тощо.

Слід згадати і спеціальні електронні видання з музичного мистецтва, які можуть використовуватися майбутніми вчителями музики під час опанування музично-історичних дисциплін:

- „Російська музика: від найдавніших часів до початку XIX століття” (видавник – ДиректМедіа, 2008 р.). В основі цього електронного посібника – монументальна музично-історична праця відомого російського музикознавця кінця XIX століття М.Фіндейзена „Очерки по истории музыки в России с древнейших времен до конца XVIII века”. У виданні розкрито особливості розвитку музичної культури часів Київської, Новгородської та Московської Русі, надається огляд старовинних музичних інструментів, народних пісень, культури скоморохів, духовної музики в супроводі відеофрагментів та музичних творів. Також охарактеризовані різні аспекти розвитку музичної культури Росії XVII-XVIII ст., зародження російської національної опери, виникнення композиторської школи тощо.

У додаткових розділах електронного посібника – біографічні нариси життя і творчості перших російських композиторів: Д. Бортнянського, М. Березовського, В. Пашкевича, Є. Фоміна та ін., історична повість Н. Кукольника про М. Березовського. Видання доповнює ілюстративний матеріал (російський живопис, іконопис, ужиткове мистецтво, слайд-шоу). Російська музика в посібнику звучить у виконанні найкращих колективів: ансамблів „Давньоруський розспів”, „Сирич”, „Russian Consort”, „Маркелові голоси”, „Русичі”, „Бароко”, „Credo”, а також Національного оркестру народних інструментів Росії ім. М. П. Осипова.

- „П. Чайковський. Життя і творчість” (від компанії „Кирил і Мефодій”, 2000 р.) – це електронне видання, що містить кілька розділів: 12 мультимедійних екскурсій, які розповідають про різні боки життя і творчості композитора („Чайковський і російський пейзаж”, „Життя у фотографіях і документах” та ін.); розділ „Енциклопедія”, що надає детальну інформацію про композитора та його оточення, список творів,

рукописи, автографи; синхронізована таблиця дат життя і творчості П. Чайковського; глосарій музичних термінів; дискографія і нотографія творів; довідник лауреатів Міжнародного конкурсу музикантів-виконавців ім. П. І. Чайковського; понад 150 фрагментів класичних творів композитора.

Знання можна перевірити за допомогою вікторини. Також до видання включена розвивальна гра „Лускунчик” для дітей і дорослих. Потужна система пошуку та безліч гіпертекстових посилань дозволяють швидко знаходити корисну інформацію. Надається можливість копіювання та роздрукування текстів.

Усі названі мультимедійні енциклопедії та колекції створено в Росії. Завважимо, що до створення навчальної електронної продукції почали звертатися і українські виробники. На жаль, створено наразі небагато. Зокрема заслуговує на увагу комплект CD-дисків „*Перлини української культури*” – мультимедійний проект Міністерства культури і мистецтв України та аудіокомпанії „Атлантик”.

Диск 1. – „Культурна спадщина України” – вміщує відомості про вітчизняні музеї, заповідники, бібліотеки, пам’ятки історії та архітектури. Диск 2. – „Образотворче мистецтво” – має розділи: „Проекти”, „Види мистецтва”, „Художники”, „Художні галереї” та „Хронологія”, охоплює українське мистецтво ХХ – початку ХХІ століття (український авангард, нефігуративний живопис, пінакотека, мистецтво скульптури, графіки тощо), вміщує понад 500 якісних репродукцій творів у різних стилях. Диск 3. – „Академічна музика” – розповідає про найвідоміші українські театральні та концертні заклади, провідних музикантів-виконавців України, статті доповнює фотогалерея та фрагменти звучання музичних творів. Диск 4. – „Народна музика” – презентує народні хори і оркестри, ансамблі і солістів з різних регіонів України. Диск 5 – „Популярна музика” – надає зріз молодіжної культури, а саме української рок-музики з інформацією про рок-музикантів, рок-фестивалі, містить фотогалерею та велику добірку пісень.

Уся інформація „Перлин української культури” подається українською та англійською мовами, тобто існує можливість користування цим ресурсом у різних країнах світу. Мультимедійну енциклопедію можна пропонувати майбутнім учителям музики як додатковий інформаційно-довідниковий матеріал до курсів „Історія України”, „Історія української культури”, „Українська музика”, „Фольклор”, а також до уроків музики в школі.

Назвемо також мультимедійну енциклопедію „*Пам’ятки козацької культури*”, створену на базі науково-дослідної лабораторії історичної інформатики при Херсонському державному педагогічному університеті і ТОВ „Амітрон Ітд”. Цей продукт скоріше можна назвати ілюстративним додатком до вже існуючих довідникових і енциклопедичних видань з цієї тематики, адже основний акцент зроблено

на ілюстративному матеріалі: подаються фотографії пам'яток історії та культури українського козацтва, фотокопії документів, документальні та ігрові відеосюжети, аудіозаписи тощо, об'єднані спільним сценарієм, до них додається система пошуку і навігації, а також коментарі й довідкова система.

Ще один цікавий проект, розроблений у Херсонському педагогічному університеті, – web-мультимедіа енциклопедія „Вільям Шекспір і Ренесанс” (2011р., <http://shakespeare.ksu.ks.ua/>), призначена для шкіл, де поглиблено вивчають зарубіжну літературу, а також для студентів гуманітарних спеціальностей.

Отже, можна зауважити, що на сьогодні створено значну кількість енциклопедичних мультимедійних видань мистецтвознавчої та культурологічної спрямованості, які можна використовувати в закладах освіти, зокрема в процесі підготовки майбутніх учителів музики для підвищення їхньої інформаційної компетентності та рівня загально-професійної освіченості. Якість усієї електронної продукції досить висока. Майже усе можна знайти у вільному доступі в мережі Інтернет.

Окрему групу мультимедійної продукції, що підвищує інформаційну компетентність, розвиває комп'ютерну грамотність майбутніх учителів музики та готує їх до майбутньої професії, складають програми для навчання музики (вивчення нотної грамоти, розвитку слуху та різних музичних здібностей тощо), електронні школи гри на різних інструментах (більшість з них – на фортепіано та гітарі), тренажери музичного слуху. Найбільший інтерес становлять такі мультимедійні продукти, як-от:

- „Музичний клас” – навчальна програма для дітей від компанії „New Media Generation” (1997 р.);
- електронна „Школа гри на фортепіано” (автор – С. Притворов, 2005 р.);
- тренажер музичного слуху „Music Trainer” (розробники – В. Белобров, ООО „Адепт” та „ИДДК”);
- численні програми для тренування музичного слуху від закордонних виробників („Ear Power” від американської фірми Fast & Soft; „Earope” від датської компанії Core Media; програма „Auralia” від австралійської Rising Software).

Існує також безліч Інтернет-сайтів для дітей і дорослих, де можна on-line перевірити та потренувати свій музичний слух (відчуття висоти звуків, ритму, музичної форми): <http://children.kulichki.net/vopros/music.htm>; <http://tonometric.com/rhythmdeaf/>; <http://www.taraeva.com/tests/index.php>; http://muratmusicant.narod.ru/authorsoftware/music_exam.swf та багато інших.

Слід нагадати, що майбутні вчителі музики, вивчаючи курс „Методики навчання музики”, мають ознайомитися з вітчизняними

програмними педагогічними засобами (ППЗ), створеними видавництвом „Нова школа” та ПП „Контур плюс” для забезпечення викладання музичного мистецтва та інтегрованого курсу „Мистецтво” в загальноосвітній школі. Ці програмні засоби створені на основі єдиної електронної оболонки та містять розробки уроків згідно із програмою, кожен урок розкриває тему за допомогою малюнків, анімації, аудіо і відео фрагментів, звучання музичних творів, виконання пісень у режимі караоке та ін. Надані уроки можна змінювати (працює режим „Конструктор”). Знання ППЗ та вміння працювати з ними надає майбутньому вчителю можливість проводити уроки із застосуванням мультимедійних технологій, робити музичні заняття цікавішими та активно включатися в процес загально-естетичного розвитку школярів.

Підсумовуючи огляд мультимедійної продукції, що існує нині на ринку електронних видань мистецької та мистецтвознавчої спрямованості, слід відзначити, що:

- продукція українських виробників майже відсутня (за виключенням енциклопедії „Перлини української культури” та комплектів електронних підручників (ППЗ) з музичного мистецтва та „Мистецтва” у школі, а також web-мультимедіа видань Херсонського педагогічного університету);

- серед мультимедійних видань переважають енциклопедії, якими можна користуватися лише як довідниками чи додатковими джерелами інформації з певної галузі культури й мистецтва;

- майже повністю відсутні електронні підручники та посібники для вишівської мистецької освіти.

Отже, серед актуальних завдань сучасної вишівської освіти у галузі мистецтва – створення навчальних засобів, що відповідатимуть вимогам часу, а саме електронних посібників, мультимедійних підручників, тим більше, що мистецьке навчання через свою специфіку має широкий простір для застосування усього комплексу мультимедійних засобів.

Список використаної літератури

- 1. Коломієць А. М.** Інформаційна культура вчителя початкових класів : монографія / А. М. Коломієць. – Вінниця : ВДПУ, 2007. – 379 с.
- 2. Костриба Л. О.** Створення мультимедійних програмно-педагогічних систем навчання засобами Power Point // Комп’ютер у школі та сім’ї. – № 4. – 2008. – С. 33 – 36.
- 3. Столярчук Л. І.** Використання комп’ютерних технологій на уроках музики : електронний ресурс. – Режим доступу : <http://intkonf.org/stolyarchuk-li-vikoristannya-kompyuternih-tehnologiy-na-urokah-muziki/>.
- 4. Гайденко І. А.** Роль музичних комп’ютерних технологій у сучасній композиторській практиці : дис... канд. мист-ва: 17.00.03 / І. А. Гайденко ; Харків. держ. ун-т мистецтв ім. І. П. Котляревського. – Х., 2005. – 187с.
- 5. Зуєв С. П.**

Впровадження комп'ютерних технологій у музичну освіту [Електронний ресурс] // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 3 (5). – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2010_3/203.pdf

6. Чайковська О. Комп'ютерні технології в практиці музичного навчання загальноосвітньої школи / О. чайковська // Рід. шк. – 2004. – №10. – С. 25 – 28. **7. Хекало Є.** Особливості використання комп'ютерних технологій на заняттях з музики у контексті фахової підготовки музичних керівників [Електронний ресурс] / Є. Хекало. – Режим доступу :

http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Ppps/2010_36/files/148-153.pdf

8. Топорівська Я. Можливості використання комп'ютерних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя музики [Електронний ресурс] / Я. Топорівська. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/PORTAL/Soc_Gum/NZTNPU/ped/2009_2/2-008.pdf.

Гаврілова Л. Г. Мультимедійна продукція мистецтвознавчого змісту та можливості її використання у підготовці майбутніх учителів музики

У статті проаналізовано сучасний ринок мультимедійної продукції мистецької та мистецтвознавчої спрямованості. Зроблено огляд мультимедійних енциклопедій („Музичні інструменти”, „Sonata: Світова культура у дзеркалі музичного мистецтва”, „Театральна енциклопедія”, „Шедеври музики” тощо), навчальних програм і музичних тренажерів („Музичний клас”, „Music Trainer”, „Школа гри на фортепіано” та ін.), ППЗ з музичного мистецтва. Визначено можливості використання цієї продукції у підготовці майбутніх вчителів музики.

Ключові слова: мультимедійна продукція, енциклопедія, програма, тренажер, програмний педагогічний засіб, майбутні вчителі музики.

Гаврилова Л. Г. Мультимедийная продукция искусствоведческого содержания и возможности ее использования в подготовке будущих учителей музыки

В статье проанализирован современный рынок мультимедийной продукции художественной и искусствоведческой направленности. Сделан обзор мультимедийных энциклопедий („Музыкальные инструменты”, „Sonata: Мировая культура в зеркале музыкального искусства”, „Театральная энциклопедия”, „Шедевры музыки” и др.), обучающих программ и музыкальных тренажеров („Музыкальный класс”, „Music Trainer”, „Школа игры на фортепиано” и др.), ППС по музыкальному искусству для общеобразовательной школы. Определены перспективы использования этой продукции в подготовке будущих учителей музыки.

Ключевые слова: мультимедійна продукція, енциклопедія, програма, тренажер, програмне педагогічне средство, майбутній учитель музики.

Gavrilova L. G. Multimedia production on study of art and possibilities of its use for future music teachers' education

The article represents the results achieved through the analysis of market of multimedia production on art and aesthetics. The author reviews the multimedia encyclopedias („Music Instruments”, „Sonata: World Culture in the Mirror of Music”, „Encyclopedia of Theatre”, „Masterpieces of Music”, etc.), curricula, and music trainers („Music Class”, „Music Trainer”, „Piano School”, etc.), software educational aids on music art. The possibilities of how to use this production while training the future music teachers are being defined.

Key words: multimedia production, encyclopedia, curriculum, trainer, software educational aid, future music teachers.

Стаття надійшла до редакції 29.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 741.02

О. О. Гогольова

**СПЕЦРИСУНОК У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
ХУДОЖНИКА-МОДЕЛЬЄРА ОДЯГУ**

У процесі навчання у ВНЗ студенти спеціальності „Художнє моделювання” одягу вивчають безліч спеціальних дисциплін, що надають уявлення про побудову фігури людини (анатомія), малювання об'єктів у просторі (рисунок), про закони композиції (основи композиції), про закони перспективи (перспектива). Все це вкрай важливо в освіті художника-модельєра. Але серед навчальних дисциплін немає „спеціального рисунка”, що допомагає майбутнім фахівцям стати професіоналами своєї справи.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що існує низка наукових досліджень і публікацій з проблеми викладання в ВНЗ таких навчальних дисциплін, як „рисунок”, „живопис”, „техніки графіки”, „плінер”, „кольорознавство” тощо. Багато художників-педагогів приділяють увагу, ретельно досліджують дану проблему. Нам відомі публікації на цю тему С. Жомова, Т. Малої, М. Бірюкова, С. Назарова, В. Медведівських, С. Брагіна, В. Тализіної, І. Шінтяпіної та ін. Але ми не знайшли публікацій, присвячених спеціальному рисунку для майбутніх фахівців з

художнього моделювання одягу. Ми вважаємо, що цю тему вивчено не достатньо.

Метою даної статті є поліпшення якості професійної підготовки художника-модельєра одягу за допомогою такої навчальної дисципліни як „Спецрисунок”.

Образотворче мистецтво ділиться на три складові частини – малювання з натури, малювання по пам’яті, малювання по уяві. Кожній з них повинна приділятися увага в процесі навчання. В роботі художника-модельєра одягу всі три складові вкрай важливі. Займаючись ескізуванням, треба, не задумуючись, вміти намалювати фігуру людини в будь-якому ракурсі (без натури); грамотно скомпонувати ескіз в площині аркуша; вибрати для свого малюнка такі інструменти та матеріали, які допоможуть передавати колір, фактуру, текстуру майбутньої моделі одягу, а також і підібраних (або спеціально виготовлених) аксесуарів. Тобто в роботі художника-модельєра необхідні знання, вміння і навички з таких навчальних дисциплін, як: „пластична анатомія”, „кольорознавство”, „рисунок”, „живопис”, „основи композиції”, „декоративна композиція”, „художній розпис тканини”, „спеціальний рисунок”. Ми уважно вивчили навчальні програми з „рисунок” і проаналізували їх.

„В основу навчання малюванню покладене малювання з натури. Малювання з натури – найважливіший метод вивчення навколишнього предметного середовища. Оволодіння студентами реалістичним рисунком при проходженні програмного матеріалу повинне бути однією з основних цілей вивчення курсу. Практичні навички, досягнуті в процесі навчання рисунку, підвищують пізнавальну і творчу активність студентів, сприяє розвитку художнього смаку” [1, с. 2].

„Відповідно до навчальних завдань головна мета при академічному малюванні фігури людини - це вивчення закономірностей побудови форми (кістяка як основи м’язів, сухожиль, пропорційної закономірності частин і цілого)” [3, с. 140].

Але художник-модельєр виконує свої ескізи не з натури, а по пам’яті та за уявою. Художній образ, створений модельєром знаходиться не на подіумі, а існує лише в його уяві. Підсумок роботи, творчий задум буде видно лише тоді, коли художник-модельєр закінчить ескіз.

„Кожний повноцінний ескіз вже в першій замальовці виявляє основний ідейно-образний зміст проекту, є підготовчим начерком для масштабної роботи дизайнера. Але не тільки цільова ескізна робота може збуджувати творчу енергію та думку дизайнера. Часом ескізи створюються у вигляді імпровізацій на близькій творчій уяві, переживання дизайнера теми. І часто такі ескізи за своєю сміливістю, свободою та красою рішення, гостротою може представляти самостійну художню цінність і позитивно впливати на ступінь розвитку творчої уяви, стимулювати нові задуми”[4, с. 162].

Навчити студентів малювати по пам'яті та за уявою – не просте, але необхідне завдання. Не можна займатися цим на шкоду „рисунок”. Для „спеціального рисунка” необхідно виділити окремі академічні години. Всі перераховані нами завдання ми спробували звести в одну таблицю, яку і наводимо нижче.

**Таблиця тем лабораторних та домашніх завдань,
запропонованих для внесення до програми „спеціальний рисунок”
для спеціальності „художнє моделювання одягу” із зазначенням часу,
пропонованого на їх виконання.**

<i>№ п/п</i>	<i>Перелік тем лабораторних завдань по «спец.рисунок» в 7-8 семестрі</i>	<i>ак. год</i>	<i>№ п/п</i>	<i>Перелік тем завдань для самостійної роботи по «спец.рисунок» в 7-8 семестрі.</i>	<i>ак. год</i>
1	Начерки з натури фігури людини в одязі в різних ракурсах (вивчення натури). Рисунок по пам'яті фігури натурщика у відмінному від попередніх положенні.	1/1/1	1	Рисунок по пам'яті того ж натурщика, але в іншому (пропонованому) одязі.	2
2	Рисунок з натури осіннього неба з хмарами.	3	2	Розробка варіантів рапорту для тканини із застосуванням стилізованих форм та об'єктів.	2/2/2
3	Рисунок з натури фігури людини, одягненого в сучасний одяг, в статичному положенні. Рисунок включає в себе передачу різних фактур, особливостей малюнка тканини, крою костюма (кишень, складних вирізів, швів і т. д.), різних деталей, аксесуарів.	18	3	Зарісовки по пам'яті того ж натурника в іншому ракурсі.	2/2
4	Портрет натурника в одязі минулих років, в оточенні предметів тієї епохи, того стилю.	16	4	Замальовки костюмів, що належать різним стилям й епохам.	2/2/2
5	Натюрморт з тканин, різних за малюнком, зі складками.	9	5	Рушник, що висить на гачку.	2
6	Шкіряні рукавички, що лежать на драпіровці.	3	6	Мережні рукавички, що лежать на столі.	3
7	Чоботи класичного стилю, що стоять на підлозі.	3	7	Ботінки зі шнурками, що стоять на підлозі.	3
8	Замальовки з натури фігури людини в русі.	1/1/1	8	Замальовки по пам'яті тієї ж фігури, але в іншому ракурсі.	1/1

9	Виконання роботи за уявою. Постаць людини, що йде по подіуму в розробленому і сконструйованому студентом одязі.	9	9	Та ж фігура, але в іншому одязі.	3
10	Різнофактурне листя з фруктами (ягодами, овочами) з природи.	3	10	Стілізація і виконання рапортів на цю ж тему.	1/1
11	Листя з квітами з природи.	3	11	Стілізація і виконання рапортів на цю ж тему.	1/1
12	Замальовки з природи різних елементів одягу. Карман, комір, рукав.	1/1/1	12	Розробити і промальовувати інші варіанти кишені, коміра і рукава.	1/1/1
13	Портрет натурника в перуці.	3	13	Портрет натурника з пропонованою зачіскою за уявою.	3
14	Портрет натурника в головному уборі.	3	14	Портрет натурника в пропонованому головному уборі за уявою.	2
15	Статична фігура в драпіруваннях. Малюнок за уявою в стилі Стародавньої Греції.	16	15	Та ж фігура в іншому ракурсі і іншому костюмі. По пам'яті.	3
16	Оголена фігура, що лежить на драпіруваннях.	20	16	Та ж фігура, але в іншому ракурсі.	6
	Малювання з природи.	34/47		Малювання з природи.	17/22
	Малювання по пам'яті.	0/0		Малювання по пам'яті.	0/0
	Малювання за уявою.	0/0		Малювання за уявою.	0/0
	За семестр.	34/47		За семестр.	17/22

Професіоналізм майбутнього фахівця художнього моделювання одягу полягає в умінні придумати, сконструювати і відобразити свої думки на папері (в кольорі або графічно); в можливості і здібності (коли вже є певний теоретичний і практичний досвід роботи) втілити в життя художній задум; потреби самовираження (бажання працювати за фахом, брати участь у конкурсах, показах моделей одягу, і в Україні, і за кордоном, задоволення власних творчих амбіцій тощо) у процесі професійної діяльності. Знання, вміння і навички, отримані в ході навчання у ВНЗ, визначають здатність кожного конкретного випускника до обраної ним професії. Захопленість вивченням дисциплін творчого циклу, прагнення до пізнання, розширення свого досвіду у практичній діяльності, щоденна невтомна робота, є неодмінними атрибутами майбутнього успіху.

Таким чином, пропонуємо включити в навчальний план спеціальності художнє моделювання одягу таку навчальну дисципліну, як „спеціальний рисунок”. Рекомендуємо для вивчення „спеціального рисунка” студентів четвертого року навчання. Тобто студентів, які вже володіють знаннями, вміннями і навичками з таких навчальних дисциплін, як „пластична анатомія”, „кольорознавство”, „основи композиції”, „техніки графіки”, „малюнок”, „живопис”, „художній розпис тканини”. Вважаємо, що саме ця навчальна дисципліна допоможе студентам спеціальності художнє моделювання одягу в їх професійному становленні, розвине у них здатність відбивати в ескізі суть уявного і репрезентованого образу (художнє пізнання у взаємозв'язках з емоційно-чуттєвим, логічним і інтуїтивним його компонентами); здатність виконувати ескізи, пошукові начерки і клаузури, ґрунтуючись на асоціативному уявленні; здатність до абстрагування від наявної інформації про об'єкт, окремих його проявах (колір, тон, певні стереотипи в одязі, смаки поколінь і т. д.); здатність, створюючи ескізи, витягувати з пам'яті зорові уявлення про об'єкт (типаж, характер). Тобто, завдання з „спеціального рисунку” будуть спрямовані на формування здібностей виконувати роботу по пам'яті та за уявою. Що і є, з нашої точки зору, професіоналізмом художника-модельєра одягу.

І лише тоді, коли ми побачимо ескізи моделей одягу, виконані студентами професійно, ми зможемо зробити висновки про якість підготовки фахівців художнього моделювання одягу в ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Бірюков М. Ю. Робоча навчальна програма „Рисунок” для спеціальності „Дизайн” форма навчання: денна / М. Ю. Бірюков. – Луганськ, 2010. – 15 с. **2. Авсиян О. А.** Натура и рисование по представлению / О. А. Авсиян. – М., 1985. – 152 с. **3. Ростовцев Н. Н.** История методов обучения рисованию / Н. Н. Ростовцев. – М., 1982. – 238 с. **4. Дейнека А. А.** Из моей рабочей практики / А. А. Дейнека. – М., 1969. – 292 с.

Гоголєва О. О. Спецрисунок у професійній підготовці художника-модельєра одягу

Статтю присвячено актуальним проблемам викладання спецрисунок студентам, які навчаються за спеціальністю „Художнє моделювання одягу” у ВНЗ.

Ключові слова: спецрисунок, малювання за пам'яттю, малювання за уявою.

Гоголева О. А. Спецрисунок в професійній підготовці художника-модельєра одягу

Стаття посвячена актуальним проблемам преподавания спецрисунка студентам, обучающимся по специальности „Художественное моделирование одежды” в вузах.

Ключевые слова: спецрисунок, рисование по памяти, рисование по воображению.

Gogoleva O. A. Special picture the training of the artist-designer clothes

The article is devoted to actual problems of teaching special drawing students studying for a degree „Artistic fashion design” in higher schools.

Key words: special drawing, drawing from memory, drawing on the imagination.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.015.31: 7

В. Є. Каминін

ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ЯК СИСТЕМА ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ІНТЕНЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВІЗАЖИСТІВ-СТИЛІСТІВ

Вища школа є функціонально важливою ланкою в процесі формування у студентської молоді естетичного ставлення до дійсності й мистецтва.

Відомі українські педагоги К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський підкреслювали, що естетичну культуру слід розглядати як невід'ємну частину професійної діяльності. Адже уявлення, поняття про прекрасне, вміння сприймати, оцінювати і творити красу в різних формах позитивно впливають на зміст і характер праці, створюють необхідні умови для прилучення до світу високих духовних цінностей.

Питаннями художньо-естетичного розвитку особистості присвячено дослідження Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, О. Рудницької, О. Ростовської, Г. Падалки, О. Щолокової та ін.

Актуальність нашої статті полягає у тому, що питання формування естетичної культури майбутніх візажистів-стилістів у процесі професійної підготовки ще недостатньо вивчені.

Система естетичної культури покликана привносити й стверджувати у свідомості фахівця ідею краси, прекрасного, гармонії, цілісності, співвіднесеності змісту і форми, виразності тощо.

Естетична ідея є чинником і внутрішнього, і зовнішнього впливу. Ми підтримуємо думку І. Беґа, що „від того, наскільки змістовно багата і різноманітна цілісна система особистості, залежить не лише міра її участі у суспільних справах, а й те, з чим вона має справу, наскільки її різновиди суспільно значущі. Це справді так, адже кожна мета, яку ставить перед собою людина, перш ніж реалізуватись, співвідноситься з системою її особистісних цінностей, виражається на її терезах. У результаті цього і стає можливою ціннісно збагачена відповідь суб'єкта на власні запитання, наприклад стосовно того, як він ставиться до іншої людини, ким вона для нього є, які моральні дії може на неї спрямувати, а від яких утриматись” [1].

Праця візажиста сповнена неординарним змістом, що охоплює соціальні, наукові, а також естетичні знання. Система естетичної культури покликана зміцнювати роль і можливості знань, що розкривають красу навколишньої дійсності, якостей людини, її трудової, творчої діяльності. Збагачення естетичного змісту професійної праці візажиста зміцнює його ціннісні орієнтації.

Збагачення естетичного змісту відбувається на основі глибокого усвідомлення таких понять, як прекрасне і потворне, піднесене і низьке, трагічне і комічне. Закріплені на рівні свідомості знання, уявлення, поняття про прекрасне несуть у собі значне ціннісне навантаження, виявляють здатність впливати на прийняття професійних рішень, активно можуть взаємодіяти з іншими ціннісно-змістовими утвореннями особистості. Недооцінювати роль естетичного змісту у процесі професійної діяльності візажиста не можна. Саме тому одне з провідних місць в системі освіти має зайняти питання про збагачення змісту його праці, який би широко охоплював знання у галузі естетичної культури.

Система естетичної культури здатна стимулювати естетичну активність і творчість майбутніх фахівців. Вона впливає на характер, спрямованість та ціннісне забарвлення дій, які прагнуть виконати майбутні візажисти. Здатність до глибокого співпереживання, сприймання, відчуття прекрасного є важливим надбанням, свідчить про те, що в їх духовно-практичному арсеналі є цінності, використання яких суттєво впливає на творче самопочуття, здатність творити і примножувати прекрасне в навколишній дійсності і самому собі.

Вища школа покликана передати майбутнім візажистам необхідний досвід естетичного освоєння дійсності. На цьому наголошував В. Сухомлинський, підкреслюючи, щоб „почуття прекрасного, краса, створені за багатовікову історію стали надбанням кожного людського серця, перетворилися в естетичну культуру

особистості і моральних відносин між людьми”, не може залишити поза увагою питання естетичної освіти і виховання студентської молоді [2].

Здійснений нами аналіз навчально-методичної літератури, робочих навчальних планів та планів виховної роботи вищих навчальних закладів переконує у тому, що зазначене питання ще не отримало належного науково-методичного забезпечення й практичного вирішення. Пояснити це можна кількома причинами, а саме:

- залишається недостатньою увага працівників навчальних закладів до вирішення проблем естетичної освіти і виховання студентів;
- вчені-педагоги орієнтуються переважно на дослідження окремих форм розвитку естетичної активності і недооцінюють необхідність формування естетичної культури студентської молоді;
- недостатньо визначена і апробована методика формування естетичної культури майбутніх фахівців.

За даними здійсненого нами письмового й усного опитування можемо зазначити, що переважна більшість студентів навчального закладу позитивно оцінює роль естетичної культури у професійній діяльності візажиста. Найбільш поширеними і характерними були такі висловлювання: „Естетична культура у професійній діяльності візажиста має велике значення”, „Естетика фахівця має бути на високому рівні”, „Професійній діяльності фахівця-візажиста естетична культура властива завжди”.

До основних чинників формування естетичної культури нами віднесено суспільну практику, діяльність працівників культури, професійно-педагогічну освіту. Зазначимо, що суспільна практика є одним із суттєвих чинників впливу на формування естетичної культури студентської молоді. Вона являє собою сукупність явищ і процесів, цінностей і орієнтацій, норм і правил поведінки, потреб і засобів їх реалізації. Студенти користуються духовними здобутками суспільства, беруть активну участь у їх подальшому розвитку і збагаченні.

Суспільна практика покладає на студентство серйозні надії, всіляко стимулюючи його духовне становлення. У схваленій Міністерством освіти і науки України „Концепції педагогічної освіти” зазначається, що „сучасний розвиток суспільства вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників. Педагогічна освіта покликана забезпечувати формування спеціаліста, який зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу” [3].

Використовуючи засоби впливу на свідомість студентської молоді, суспільна практика актуалізує увагу майбутніх працівників сфери обслуговування до питань, що пов'язані з формуванням у студентів естетичної культури, розвитку художніх потреб та інтересів. Так, аналізуючи на сторінках педагогічної преси ситуацію, що склалася в

системі підготовки молодих спеціалістів, діячі культури і освіти зауважують, що сьогодні сфера мистецтва, естетики – це поле боротьби за молодь, за її розум і характер, за її духовний світ і зовнішній вигляд. Недоліки в емоційному вихованні зумовлені не лише недосконаліми програмами і підручниками, а головним чином невідповідністю вчителя до виховання емоцій. Отже, важливо, щоб вчитель умів не лише передавати певний обсяг знань, але й впливати на своїх учнів духовно. Для цього потрібна спеціальна організація навчально-виховного процесу.

Оскільки естетична культура студентства сфери обслуговування частіше всього складається стихійно (але визначає особистісний імідж), тому естетичне ставлення до навколишньої дійсності, естетизацію праці слід формувати старанно й ретельно.

Аналізуючи значення поняття „естетична культура особистості”, важливо підкреслити, що формування естетичної культури працівників сфери побуту – це практична проблема, яка характеризується окремим визначенням і вимагає свого розв’язання.

Естетична культура візажистів-стилістів повинна бути не паралельністю професійній культурі, а сумарною системою ціннісно-сміслових інтенцій. Естетичну культуру можна вважати своєрідним „модулем”, що об’єднує різні боки культури студентів, яка формується в спілкуванні та діяльності, характеризується динамічністю, структурністю, творчою спрямованістю, розмаїтістю засобів, особистісною обумовленістю комунікантів, взаємодоповнюваністю раціонального й емоційного.

Мета формування естетичної культури візажистів-стилістів полягає в тому, щоб розвивати здатності до повноцінного сприйняття й правильного розуміння прекрасного; розвивати прагнення вносити елементи прекрасного в навколишню дійсність; розвивати вміння організовувати власну активну творчу діяльність.

На наш погляд, основними педагогічними умовами формування естетичної культури візажистів-стилістів є:

1. *Естетика предметного середовища*, яка полягає в естетично оформленому й організованому середовищі навчально-виховного процесу. Зміст естетики предметного середовища має відображати суспільне життя, історію, сьогодення й плани на майбутнє, успіхи та здобутки. Оформлення приміщень перш за все покликане нести значне пізнавальне та естетичне навантаження, сприяти підвищенню якості знань, національному вихованню, формуванню естетичних смаків та почуттів. Дослідження доводять, що приблизно 70% абітурієнтів роблять свій вибір під впливом позитивного іміджу навчального закладу. Підтримка іміджу навчального закладу – обов’язковий елемент естетичного виховання.

2. *Естетика управлінської діяльності в сфері послуг*, що складається з особистої культури куратора та інших управлінських

кадрів, раціонального розподілу часу та роботи з документами, культури проведення масових заходів, культури прийому відвідувачів, культури мовлення.

3. *Можливість творчої діяльності*, що сприяє творчій самореалізації студентів, що виявляється насамперед у прагненні й умінні постійно вдосконалювати свою майстерність, відкидати застарілі, знаходити нові, більш досконалі методи практичної реалізації, творчо застосовувати надбання передового досвіду, досліджувати свою роботу й роботу колег.

4. *Мікроклімат в колективі*, який пов'язаний з характером взаємин, рівнем організації педагогічного процесу й умовами праці, створеними навчальним закладом. Важливими критеріями для оцінки психологічного клімату колективу є характер моральних норм, з яких колектив виходить, ставлячи певні вимоги до окремих членів, рівень згуртованості й творчої співпраці, товариської солідарності та взаємодопомоги, взаєморозуміння, доброзичливості й самокритичності; характер оціночних суджень щодо членів, які виявляють ініціативу, корисні починання, творчість, самовідданість у праці; рівень задоволення потреб членів колективу в самовдосконаленні, розкритті здібностей, рівень консолідації колективу та його куратора, перетворення вимог куратора у вимогу колективу. Навчально-виховний процес передбачає виховання у студентів поєднання високої компетентності (знання справи) з практичністю (уміння оптимально реалізувати знання), тверезого практицизму з реальною мрією, організованість і самодисципліну конкретність і чіткість, оперативність, плановість, ритмічність праці, зосередження зусиль на найважливіших ділянках праці, її результативність, ефективно та якісно завершення кожного заходу, об'єктивну оцінку досягнутого.

5. *Почуття задоволеності роботою*, що приносить моральне та творчо-естетичне задоволення, а робота стає самоцінністю. Естетичне ставлення до праці залежить від загального стану суб'єкта в оцінці своїх інтересів, тобто чи подобається робота, чи може вона задовольнити духовно-творчі запити.

Таким чином, цей комплекс засобів формування естетичної культури треба розглядати як синтез формування естетичної свідомості, естетичних почуттів та здібностей і навичок створення, збереження й поширення естетичних цінностей, розвитку креативних здібностей та творчих можливостей майбутніх візажистів-стилістів, стимулу самоформування естетичної культури. Бо „тільки тоді краса, у створенні якої людина бере участь, по-справжньому видна їй, стає почуттєво відчутною, робить її дбайливим захисником і пропагандистом” [4; 5].

Отже, розглянувши проблему формування естетичної культури, можна зробити висновки.

По-перше, естетична культура виявляється в почуттях, поглядах, смаках, потребах, ідеалах, а також у розвитку вмінь та навичок активної перетворюючої діяльності в мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах.

По-друге, студентство само виступає суб'єктом цієї діяльності, у ході якої розвиваються здатність до творчості, організація почуттів, творчої атмосфери, регуляції та корекції поведінки.

По-третє, формування естетичної культури призводить до розвитку естетичних здібностей, які є складовими професійної компетентності майбутніх візажистів-стилістів.

Таким чином, сучасний візажист-стиліст повинен мати специфічні естетичні знання, що є основою для пошуку власної життєвої та професійної стратегії; естетичні цінності; навички творчої діяльності, що мають відповідати потребам соціокультурного стану суспільства.

Список використаної літератури

1. Боров Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Боров. – М. : Политиздат, 1988. – 496 с. **2. Сухомлинский В. А.** Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. / В. А. Сухомлинский / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М. : Педагогика, 1979 – . – Т. 1. – 1979. – 560 с. ; Т. 2. – 1980. – 384 с. ; Т. 3. – 1981. – 640 с. **3. Національна** державна комплексна програма естетичного виховання // Рідна шк. – 1995. – № 12. – С. 29 – 52. **4. Палеха Ю. І.** Ключі до успіху, або організаційна та управлінська культури : навч. посібник / Ю. І. Палеха. – К., 2002. **5. Крылова Н.** Как мы можем изменить культурные ценности образования / Н. Крылова // Народное образование. – 1998. – № 4. – С. 20 – 24.

Каминін В. Є. Естетична культура як система ціннісно-сміслових інтенцій у професійній підготовці майбутніх візажистів-стилістів

Статтю присвячено особливостям формування естетичної культури майбутніх візажистів-стилістів у процесі професійної підготовки, яка є сумарною системою ціннісно-сміслових інтенцій.

Ключові слова: естетика, естетична культура, візажист-стиліст.

Камынин В. Э. Эстетическая культура как система ценностно-смысловых интенций в профессиональной подготовке будущих визажистов-стилистов

Статья посвящена особенностям формирования эстетической культуры будущих визажистов-стилистов в процессе профессиональной подготовки, которая является суммарной системой ценностно-смысловых интенций.

Ключевые слова: эстетика, эстетическая культура, визажист-стилист.

Kamynin V. E. Esthetic culture as system of valuable and semantic intentsiya in vocational training of future makeup artists and hair stylists

The article is devoted to features of formation of esthetic culture of future makeup artists and hair stylists in the course of vocational training which is total system of valuable and semantic intentsiya.

Key words: aesthetics, aesthetic culture, makeup artist, hair stylist.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 7.05:62

В. І. Криворучкін

**ПРИНЦИПИ ПРОЕКТУВАННЯ ІДЕОГРАФІЧНИХ
ЗНАКОВИХ СИСТЕМ У ГРАФІЧНОМУ ДИЗАЙНІ**

Основна частина наукової й технічної інформації зберігається й передається у вигляді зображень або писемності. Кожна з форм подання інформації має свої особливості й засоби вираження. Зображення як засіб комунікації в багатьох випадках володіє рядом переваг у порівнянні з писемністю, тому що людині більше зручною формою сприйняття є не словесна, а візуальна. Візуальна інформація сприяє її кращому засвоєнню, при цьому підвищується точність, швидкість і надійність сприйняття змісту інформації, підвищується запам'ятовування й використання відомостей. Усе це зумовило широке використання графічної форми інформації. У цей час важко назвати область людської діяльності, у якій не використовуються графічні засоби.

Особлива роль у передачі візуальної інформації належить знакам і символам. Широке поширення знаків і знакових систем пояснюється їхньою здатністю передавати в лаконічній формі значні обсяги корисної інформації. Знакова форма інформації лежить в основі і піктографічних (мальованих), і ідеографічних (виявляючих поняття) форм фіксації науково-технічної інформації.

Однак, як показує огляд закордонної й вітчизняної літератури проблемі проектування ідеографічних знакових систем у графічному дизайні недостатньо приділено уваги.

Ефективність застосування інформації в графічній формі підтверджена дослідженнями багатьох учених [2, с. 50]. За допомогою знакових зображень вирішуються багато проблем графічного дизайну, систем візуальних комунікацій, реклами. Коло проблем, пов'язаних з побудовою й використанням графічних зображень у навчальному процесі, досить повно досліджений Н. Г. Салміній. У її роботах

підкреслюється зв'язок знакової форми зображень у графічному дизайні зі змістом іконічних засобів відтворення реальності. Відзначено, що специфіка використовуваних образотворчих засобів визначається рамками цілей їхнього використання [4, с. 42 – 43]. Техніці візуалізації технічної інформації присвячена книга У. Боумена в якій на численних прикладах він показав роль візуалізації при проектуванні технічних об'єктів. Ґрунтуючись на особистому досвіді як художника, У. Боумен продемонстрував методи графічного подання різних процесів, систем, структур, їхньої організації й схем поводження при русі [2, с. 52 – 57]. Однак варто враховувати, що матеріалам статті здійснилося 45 років і за цей час істотно змінилися концепції графічного дизайну.

Проблема сприйняття й розуміння візуальної інформації в науковій і навчальній діяльності досліджена А. В. Антоновим [1]. Він не тільки дав класифікацію засобів візуальної інформації в графічному дизайні, але і їхні характеристики з погляду психології зорового сприйняття. При цьому особливо відзначається роль візуальних засобів у поданні інформації в засвоєнні знань.

У наш час кодування змісту передачі графічної інформації здійснюється двома принципово різними способами. Найбільш древньою формою комунікації, заснованої на знакових зображеннях, являються піктограми. Проникаючи усе більше в різні сфери діяльності людини, піктограми виконують важливу функцію, будучи знаками безпеки, показниками якості продукції, інструкціями, інформаційними показниками, товарними знаками. Але поряд з піктографічними все більше застосування знаходять ідеографічні зображення. Якщо піктографічні засоби фіксації зображення засновані на відтворенні конкретного явища або об'єкта, то в ідеографічних зображеннях позначається або розкривається їхня сутність. При цьому більш повно й глибоко розуміється реальність, заглиблюються й розкриваються найбільш істотні зв'язки й відносини. Формовані на базі ідеограм образи по своєму змісті ближче до понять, чим до конкретних подань. Таким чином, існує істотна різниця в психології структури інформації піктографічних і ідеографічних зображень. Це свідчить про те, що шляхи підходу до проектування ідеографічних і піктографічних засобів інформації повинні бути різні.

Тим часом, літератури по графічній побудові різних ідеографічних знакових систем недостатньо і по суті не зачіпалося питання про особливості побудови композиції в ідеографічних зображеннях.

Метою даної статті є розробка принципу проектування ідеографічних систем графічного дизайну на основі композиції й асоціацій.

У практиці нерідко виникає необхідність передачі візуальної інформації у вигляді графіків, номограм, гістограм, діаграм, таблиць. У

такому виді графічна інформація використовується в науці техніці, економіці, рекламі, навчальній діяльності.

Однією з найпоширеніших форм ідеографічних зображень є графіки, призначенням яких служить вираження кількісної залежності взаємозалежних величин. Графіки дають можливість наочно сприймати функціональні залежності. У науковій літературі найбільше застосування знаходять графіки у вигляді прямих або кривих з різним числом вигинів.

Різновидом графіків є гістограми – графіки, на основі яких відкладається одна або дві дискретні величини. Залежно від їхніх характеристик і виконуваних функцій розрізняють стовпчикові, поліфакторні, складні й кругові гістограми.

Часто використовуються діаграми, які наочно демонструють відносини між різними величинами.

При проектуванні об'єктів ідеографічної інформації враховуються композиційні особливості зорового сприйняття зображення. До числа цих особливостей ставляться: вид ідеограми, фактура параметричних елементів, характер їхньої взаємодії й ін. Використання композиційних засобів дозволяє домогтися високого ступеня наочності й виразності графічних засобів.

При проектуванні використовують символічні наочні засоби інформації, які своїм накресленням дають можливість візуально сприймати їхній зміст. Ці засоби представлені у вигляді умовних знаків, які мають зв'язок між формою й змістом.

Графічний дизайн пов'язаний зі змістом і використанням зображень, що відображають із різним ступенем вірогідності предмети і явища навколишнього світу. Корисна інформація про властивості візуальної форми й формує емоційне відношення в людини до навколишнього середовища. Створення функціональної й виразної форми повинне здійснюватися з особливостями зорового сприйняття й закономірностями композиції. Об'єкт композиційного проектування, щоб передати зміст візуальною інформацією, повинен викликати заплановані дизайнером відчуття. Це досягається впорядкуванням елементів у зображенні, створенням візуального порядку, співвідношенням ліній і фігур, тобто використанням закономірностей композиції в графічному дизайні.

Емоційне сприйняття ідеографічних зображень визначається не тільки графічними елементами: крапками, лініями, плямами, але впливає також сполучення й порядок цих елементів. Незважаючи на абстрактний характер, ідеограми можуть викликати певні почуття й асоціації. Це часто використовується при проектуванні різних об'єктів графічного дизайну, особливо в рекламі. У рекламі широко з успіхом використовується колір, що сприяє розумінню суті інформації й урівноважує композицію. Форма й товщина ліній в ідеографічних зображеннях допомагають домогтися певного змісту в графіках,

номограмах. За допомогою композиційної побудови зображенню композиції об'єкта може бути доданий різний характер сприйняття – статичний або динамічний.

При створенні ідеографічних зображень в основному використовується формальна композиція. Формальні засоби композиції властиві всім ідеографічним зображенням і вони повинні бути побудовані на органічній єдності структурних елементів плоских зображень. При такій організації композиції окремі частини її сприймаються як рівноправні. На цьому принципі й будується проектування формальної композиції.

Для науково-технічної інформації враховується насамперед чіткість переданого задуму й розміщення значенневих акцентів.

Варто пам'ятати, що будь-який графічний засіб відображення інформації переробляється не тільки в плані вузького функціонального завдання з метою передачі конкретного змісту, але і як об'єкт художнього сприйняття.

Ефективність сприйняття людиною інформації визначається обґрунтованістю композиції й колірним рішенням проектованого об'єкта. Це положення досить досліджене й закріплене практикою художнього проектування піктографічних зображень, що не можна сказати про ідеографічні знаки [1, с. 149].

Дотепер недостатньо досліджено різноманітні складні функції цих знакових систем у науковій, навчальній і практичній діяльності людини, що є об'єктом подальших досліджень.

Таким чином, щоб переданий смисл ідеографічних зображень найбільш точно передавав суть вкладеною в них інформацію, вони повинні проектуватися за допомогою законів психологічного сприйняття та використання засобів формальної композиції.

Список використаної літератури

- 1. Антонов А. В.** Информация: восприятие и понимание / А. В. Антонов. – К. : Наук. думка, 1988. – 184 с.
- 2. Архейм Р.** Искусство и визуальное восприятие / Р. Архейм. – М. : Прогресс, 1974. – 392 с.
- 3. Боумен У.** Графическое представление информации / У. Боумен. – М. : Аир, 1988. – 226 с.
- 4. Салмина Н. Г.** Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – М. : Изд-во Моск. университет, 1988. – 288 с.
- 5. Салмина Н. Г.** Способы построения учебного предмета / Н. Г. Салмина, В. В. Сорокин, В. К. Чернышева // Советская педагогика. – 1978. – № 10. – С. 73 – 9.
- 6. Уперов В.** Реклама, ее сущность, значение, историческое развитие психологические основы / В. Уперов. – СПб. : Гермес, 2004. – 58 с.

Криворучкін В. І. Принципи проектування ідеографічних знакових систем у графічному дизайні

У статті на прикладі зображення як засобу комунікації висвітлено розробку принципу проектування ідеографічних систем графічного дизайну на основі композиції й асоціацій. Особлива роль у передачі візуальної інформації належить знакам і символам. Акцентовано увагу на об'єднанні зусиль і піктографічних, і ідеографічних форм фіксації науково-технічної інформації. Графічний засіб відображення інформації переробляється не тільки в аспекті вузького функціонального завдання з метою передачі конкретного змісту, але і як об'єкт художнього сприйняття.

Ключові слова: дизайн знаки, символи, піктографічне зображення, ідеографічне зображення, об'єкт художнього сприйняття.

Криворучкин В. И. Принципы проектирования идеографических знаковых систем в графическом дизайне

В статье на примере изображения как средства коммуникации, рассматривается разработка принципа проектирования идеографических систем графического дизайна на основе композиции и ассоциаций. Особая роль в передаче визуальной информации принадлежит знакам и символам. Акцентируется внимание на объединенные как пиктографических так и идеографических форм фиксации научно-технической информации. Графическое средство отображения информации перерабатывается не только в плане узкой функциональной задачи с целью передачи конкретного содержания, но и как объект художественного восприятия.

Ключевые слова: дизайн знаки, символы, пиктографическое изображение, идеографическое изображение, объект художественного восприятия.

Krivoruchkin V. I. Principle ideographic sign systems in graphic design

In the article the example of the image as a means of communication, is considered the development of ideographic systems design principles of graphic design based on the composition and association. A special role in the transmission of visual information belongs to the signs and symbols. Attention is drawn to a combined pictographic and ideographic forms of fixation of scientific and technical information. Graphical tool for displaying information is processed not only in terms of narrow functional tasks in order to transfer the specific content, but also as an object of artistic perception.

Key words: design of signs, symbols, pictographic image, ideographic images, the object of artistic perception.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.134.036

Лі Чуньпен

**ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТІВ МИСТЕЦТВ
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОКАЛЬНО-АНСАМБЛЕВОЇ
РОБОТИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ**

Стрімкий темп зрушень, підвищена інформативна насиченість і багатовимірність навколишнього світу вимагає нових підходів до його адекватного сприйняття, яке в певній мірі може доповнити багатофункціональне музичне мистецтво. Музика виступає провідником високих духовних елементів культури, впливає на творчий розвиток особистості, її естетичну свідомість. Основою мистецтва є художнє, різнобічне відображення навколишнього світу. Різноманітні види мистецтва мають свої специфічні засоби перевтілення. У живопису – це фарби, в літературі – слова, в музиці – звуки. Живопис та літературу характеризують ознаки більш доступні для сприйняття. Музика володіє своєю виразною мовою, передаючи найточніші відтінки почуттів та переживань людини.

Музичний образ важко піддається предметному опису, але глибина його впливу очевидна. Зазвичай він співвідноситься з темою яскравого мелодизму. Відомо, що в будь-якому творі існують загальні засоби виразності: певна ладова система, метро-ритмічна структура, мелодичний малюнок, темпові, динамічні нюанси та інші. Все це можна назвати мовою музики.

Якщо зміст духовної культури складає естетичні, моральні цінності суспільства, то музика, а саме вокально-ансамблеве мистецтво, є інтонаційним способом вираження цих цінностей. Тому підготовка студентів інститутів мистецтв до організації вокально-ансамблевої роботи зі школярами є важливою умовою розвитку їх духовної культури, що є актуальним завданням музично-педагогічної освіти. Адже співацька діяльність це один з найулюбленіших видів музичної діяльності школярів.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей підготовки студентів інститутів мистецтв до вокально-ансамблевої роботи зі школярами в умовах загальноосвітньої школи. Адже вокально-ансамблева робота є одним з найбільш поширеним видом музично-естетичної діяльності та найбільш складним.

Методичне забезпечення роботи майбутнього вчителя музики як керівника вокально-ансамблевого колективу, полягає у визначенні необхідних засад організації цієї роботи. Вони містять ефективне оволодіння хормейстерськими вміннями та навичками, точну діагностику та аналіз інформаційного проблемного матеріалу, який звучить незлагоджено, й концентрацію уваги на тих недоліках, які необхідно

подолати у кожному конкретному випадку для досягнення позитивного результату. Реалізація зазначених позицій є системою послідовних дій спрямованих на досягнення мети, впровадження в практику нових технологічних підходів, що сприяють актуалізації, осмисленню художньо-педагогічного досвіду, мотивації до безперервного фахового розвитку.

Для успішного виконання цих завдань необхідно забезпечити викладацький склад новими програмними та навчально-методичними матеріалами кредитно-модульної системи, розробити індивідуальні акмеограми моніторингу навчального процесу з урахуванням особливостей цієї універсальної системи, що дозволить його спрямувати на стимулювання самостійно-вольових зусиль студентів інститутів мистецтв. А це, у свою чергу, дозволить більш ефективно підготувати майбутніх учителів музики до продуктивної музичної роботи зі школярами.

Проблеми співацького виховання школярів розглядали О. Апраксина, Л. Арчажникова, Т. Овчинникова, Н. Орлова, С. Гладка, А. Козир, А. Менабені, П. Ніколаєнко, Г. Стулова, Ю. Юцевич та ін. Значну роль у навчанні співу відіграють правильно сформовано співацькі здібності, особливо розвиток вокально-хорових навичок учнів. Співацький розвиток школярів залежить від сформованості: співацької постави, дихання, звукоутворення і звуковедення, дикції, чистоти інтонування, вміння ансамблевого співу, загального розвитку музичного слуху, тощо. Співацька постава, створюючи сприятливі умови для виразного співу, забезпечує зручне положення корпусу, голови, забезпечує правильне положення ротової порожнини під час співацької діяльності. Від правильної співацької постави залежить характер дихання і звукоутворення; крім того, це дисциплінує дітей, а також є першою організуючою ланкою колективного співу.

Інтерес дітей саме до співу дозволяє керівнику вокально-ансамблевого колективу бути вимогливішим при формуванні таких вокально-хорових навичок, як ансамбль, стрій, добиватися більшої гнучкості голосів, їх рухливості та кантилені, необхідних для виразності виконання. Розвитку співацьких здібностей школярів сприяють різні форми позаурочної роботи занять музикою. Тут і робота різноманітних гуртків, організація музичних свят, відвідування концертів, оперних вистав тощо.

Розглядаючи з цієї позиції специфіку підготовки майбутніх учителів музики як керівників шкільних ансамблів, доцільно зазначити, що лише в такому навчальному колективі може бути ефективною співацька підготовка, де його керівник винятково уважно, з урахуванням творчої індивідуальності, підходить до організації спільної діяльності, виражено контролює свій вплив на виконавців. Підготовка майбутніх учителів музики до вокально-ансамблевої роботи зі школярами включає постійне опрацювання співацьких навичок, серед яких важливе значення має вокальне дихання. Уміння чи невміння дитини правильно користуватися співацьким диханням позначається на якості звуку, чистоті інтонування й

на інших характеристиках вокального звучання. Розрізняють три види співацького дихання: грудне, діафрагматичне і грудно-діафрагматичне. Педагоги-музиканти зазначають, що доцільно акцентувати увагу дітей на співацькому диханні, виробляючи його в процесі навчання поступово, у комплексі з іншими вокально-ансамблевими навичками.

У вокально-ансамблевому колективі видобування головного звучання зумовлено попередженням форсування роботи голосових складок, а також наявності мікстового звучання в голосі. Часто керівник такого колективу має справу із неправильно поставленими голосами, тому доводиться їх повністю знімати з опори, тим самим добиваючись прозорого звучання. Систематичне виконання низхідних мелодичних послівок дозволяє виробити світле, головне звучання на середніх та низьких звуках діапазону школярів. Такому звучанню сприяє також спів із закритим ротом та вправи з використанням йотованих голосних (ю, є, я). Під час правильного формування дитячих голосів потрібно розвивати оперте грудне звучання, адже в цьому полягає важливе завдання співацького виховання учнів. Володіння опертим звуком багато в чому залежить від уміння правильно дихати, що значно впливає на чіткість артикуляції. Виробленню правильного дихання допомагають вправи засновані на висхідному русі мелодії, на чергуванні штрихів стакато і легато в одній й тій же послівці, аналогічно – форте й піано. У вправі, заснованій на проспівуванні послідовності голосних (а-о-е-у-і), кожна наступна голосна потребує більшої витрати дихання, ніж попередня. Виконуючи дану вправу, необхідно вимагати від вокально-ансамблевого колективу рівної динамічної лінії, що мимоволі примушуємо співаків активізувати дихання.

Важливим етапом вокально-ансамблевої роботи є розучування з учнями пісень, що складається з декількох частин. На початку цієї роботи відбувається яскравий показ пісні вчителем чи за допомогою мультимедіа засобів. Демонстрування пісні має бути художнім, виразним. Діти повинні відчувати, що пісня подобається самому вчителю, що він до неї не байдужий. Важливим методичним прийомом на цьому етапі є підготовка учнів до повноцінного сприйняття виконуваного твору за допомогою методів розповіді або бесіди. Завдання цього етапу – зацікавити дітей піснею та емоційно настроїти їх на сприймання музики. Іноді доцільно ознайомити дітей з історією написання вокального твору, проаналізувати її зміст. Це спонукає їх до уважного прослуховування твору, цілісного його сприймання. Підготовка до цього етапу роботи з учнями може проходити також шляхом ознайомлення їх з поетичним текстом музичного твору. Виразно прочитавши слова, вчитель проводить бесіду про зміст та настрій твору, пропонує дітям охарактеризувати відповідну музику, що виникла в їхній уяві.

Важливість підготовки школярів до вокально-ансамблевої роботи залежить від активізації процесу сприймання музичних творів, на що наголошує О. Ростовський. Він зазначає, що важливим етапом

сприймання музики є „внутрішній цілісний стан готовності людини певним чином сприймати й оцінювати явища дійсності, діяти стосовно них. Цей стан психіки залежить від потреб і цілей, завдань та умов діяльності. Установка на готовність до цього виду діяльності визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер її перебігу, а також є чинником стабілізації у мінливих ситуаціях. Вона виникає під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників” [1, с. 34].

Від художньо-пізнавальної готовності учнів до музично-співацької діяльності, залежить зміст думок і почуттів, образів, асоціацій, що виникають у їх свідомості, глибина естетичного переживання, характер впливу музичного твору. Від ступеня емоційної настроєності залежить виникнення зв'язків між музичним твором і особистим досвідом слухача. Ступінь готовності до сприймання виявляє свою залежність від попереднього досвіду слухача та рівня його поінформованості. Процес розучування пісень у вокальних ансамблях зумовлений ступенем їх складності, характеру, особливостями музичної побудови. Розучування слів та мелодії іноді буває одночасним, але якщо мелодія складна, її вивчають окремо від слів (вокаліз).

Процес підготовки майбутніх учителів музики до роботи з вокальними ансамблями школярів включає багато видів роботи, які викликають практичні труднощі, але, перш за все у співацькій діяльності можуть з'явитися труднощі пов'язані з вокальною манерою виконання пісень [2, с. 74]. Для визначення характеру й тембру співацького звуку доцільно застосовувати епітети, пов'язані не тільки зі слуховими, а й із зоровими, дотиковими відчуттями, використовуючи під час співацької діяльності учнів набутий досвід чуттєвого пізнання.

Завдяки більш розвиненим у старших школярів зоровим і дотиковим відчуттям та уявленням можна досягнути ефективних результатів у формуванні в них потрібних уявлень про характер співацького звуку. Застосовуючи образні визначення, передані інтонаційно різноманітно, щиро й переконливо, вчитель значно підвищує ефективність співацької діяльності школярів [3, с. 242]. Проте не слід обмежуватися тільки словесними методами навчання. У роботі з учнями доцільно застосовувати також педагогічний показ, адже у зв'язку з невеликим музичним досвідом у дітей ще недостатньо сформовані внутрішні музично-слухові уявлення. Їм важко уявити потрібний темп, динаміку, характер звуку пісні, яку вони виконують. Тому важливо правильно і своєчасно показати, як само треба проспівати ту чи іншу мелодію. Доцільно поєднувати педагогічний показ і словесні пояснення.

У висновках доцільно зазначити, що в процесі підготовки майбутніх керівників дитячих вокально-ансамблевих колективів доцільно враховувати їх індивідуально-типологічні особливості, адже від організації правильної педагогічної взаємодії, а також від вибору найбільш доцільних методів впливу на виконавців залежить успіх вокально-хорової роботи [4,

с. 74]. Вплив керівника на вокально-ансамблевий колектив залежить насамперед від вольових якостей диригента. Опанувати властивості артистичного впливу на колектив означає впливати силою волі, не тиснути не пригнічувати, а захоплювати.

Список використаної літератури

- 1. Ростовський О. Я.** Педагогіка музичного сприймання / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
- 2. Апраксина О. А.** Методика музикального виховання : учеб. пособие. / О. А. Апраксина. – М. : Педагогіка, 1983. – 224 с.
- 3. Козир А. В.** Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.
- 4. Арчажникова Л. Г.** Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111с.

Лі Чуньпен. Підготовка студентів інститутів мистецтв до організації вокально-ансамблевої роботи зі школярами

У статті розглянуто питання підготовки майбутніх учителів музики до організації вокально-ансамблевої роботи з учнями в умовах загальноосвітньої школи. Виокремлено основні етапи цієї роботи.

Ключові слова: вокально-ансамблева робота, майбутній вчитель музики, вокально-хорові навички.

Лі Чуньпен. Подготовка студентов институтов искусств к вокально-ансамблевой работе с школьниками

В статье рассмотрены вопросы подготовки будущих учителей музыки к вокально-ансамблевой работе с учениками в условиях общеобразовательной школы. Выделены основные этапы этой работы.

Ключевые слова: вокально-ансамблевая работа, будущий учитель музыки, певческое обучение школьников.

Li Chunpen. Preparing students to the art institutions of vocal and ensemble work with the students

The article deals with the preparation of future teachers of music for vocal ensemble work with students in public schools. The basic stages of this work.

Key words: vocal ensemble robot, the future teacher of music, singing school children.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2012 р.
Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК [654.197:7.071]:378

А. Л. Лісневська

**ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ТЕЛЕВІЗІЙНИХ РЕПОРТЕРІВ**

Проблемність сучасної системи освіти полягає у протиріччі між швидким темпом зростання знань у сучасному світі й обмеженими можливостями їх засвоєння індивідом. Ця суперечність, на думку І. Дичківської, змушує педагогічну теорію „відмовитися від абсолютного освітнього ідеалу (усебічно розвиненої особистості) і перейти до нового ідеалу – максимального розвитку здібностей людини до саморегуляції й самоосвіти” [1, с. 1]. Отже, фундаментальні тенденції розбудови національної вищої професійної школи матимуть продуктивну реалізацію за умови введення в систему підготовки фахівців методик та технологій отримання студентами не тільки знань, але й уміння їх використовувати в будь-якій ситуації, формувати інтегративні професійні якості, а саме – професійне мислення.

Багато вчених, що вивчають ефективність професійної діяльності фахівця, пов'язують її зі специфічними якісними характеристиками мислення, серед яких В. Андронов, Г. Валіулліна, Е. Зеер, В. Шадріков. Розглядалися також способи і технології формування мислення в дослідженнях В. Беспалько, А. Вербицького, І. Дичківської, О. Падалки, Г. Селевка, А. Хуторського, В. Щербаня.

У процесі формування професійного мислення майбутніх телевізійних репортерів необхідно, на наш погляд, спиратися на педагогічні технології, які створюють професійно-моделююче середовище ефективного навчання майбутніх телевізійних репортерів. Створення зазначеного середовища, заснованого на впровадженні активних методів навчання у форматі контекстного (професійно орієнтованого) навчання, забезпечить ефективне формування професійного мислення телевізійних репортерів, набуття ними практичного досвіду професійної діяльності, адже І. Дичківська вважає, що „на сучасному етапі традиційне навчання, орієнтоване на передавання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування” [1, с. 65].

На думку І. Горяїнової „методи активного навчання як засіб розвитку пізнавальної активності студентів можна поділити на три групи методів, найбільш цікавих для використання з метою управління процесом формування мислення, – програмованого навчання, проблемного навчання, інтерактивного (комунікативного) навчання” [2, с. 37]. Зупинимося на групі методів інтерактивного навчання. М. Скрипник вважає, що „міжсуб'єктна взаємодія – діалог – спонукає

учасників до особистісного розвитку, самовизначення. Непристосованість освіти до вимог часу полягає найчастіше у пасивності та домінуванні традиційного способу переказування знань за допомогою лекцій. Для того, щоб скористатися знаннями, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими людьми, слід активніше застосовувати інтерактивні методи, в яких наявні важливі елементи: активність та співпраця” [3, с. 55].

Для знаходження оптимальних моделей взаємодії у творчих групах з метою набуття професійного досвіду студентами та вміння успішно виконувати організаційно-творчі завдання в умовах жорсткого ліміту часу і, в кінцевому результаті, для отримання нового знання через досвід і почуття в нашій експериментальній роботі ми використовували *метод розігрування ролей*. Цей метод розроблено на основі концепції контекстного навчання, тобто в цій навчальній ситуації „моделюється предметна сторона майбутньої професійної діяльності – її основні інструментальні компоненти, типові (квазіпрофесійні) задачі професійної праці й адекватні їм форми спільної діяльності і спілкування” [4, с. 187]. На думку І. Горяїнової, на відміну від дискусійних і тренінгових методів, тут виникає „можливість спрямованого озброєння студента ефективними засобами для вирішення задач, що ставляться в ігровій формі, але відтворюють весь контекст значимих елементів професійної діяльності” [2, с. 88]. Специфіка навчальних можливостей гри як імітаційного методу активного навчання порівняно з традиційними методами полягає в тому, що в процесі гри відтворюються основні закономірності руху професійної діяльності і професійного мислення на матеріалі динамічно породжуваних і вирішальних спільними зусиллями учасників навчально-професійних ситуацій [5]. При цьому в процесі розігрування ролей реалізується „спеціально організована діяльність щодо застосування теоретичних знань, відбувається не механічне накопичення інформації, а діяльнісне розпредмечування професійної сфери” [6, с. 60].

У практичній діяльності майбутньому телевізійному репортеру доведеться працювати в мобільній творчій групі, мета якої одна – випуск в ефір програми новин. Випуск новин – відповідальна й оперативна робота, тому кожен фахівець повинен чітко знати свої функції й уміти виконати їх. Звичайно у відділі новин існують посади директора відділу, редактора-координатора, кореспондентів, телеоператорів, ведучих. Але в невеликих телевізійних компаніях одна людина може виконувати декілька функцій, наприклад, директор може бути редактором, а ведучий – репортером та ін. Журналіст-репортер на телебаченні (особливо регіональному) не може бути вузькопрофільним фахівцем, він повинен уміти робити все й бути в змозі замінити колегу. Щоб вирішити цю задачу, майбутньому фахівцю необхідно мати чітке уявлення про специфіку роботи кожного учасника групи, а також накопичувати досвід роботи „у зв'язці”. Майбутнім телевізійним репортерам на практичному

занятті третього блоку спецкурсу пропонується професійно-рольова гра „Екстрені новини”, яка проходить у рамках теми „Організаційно-творчі функції телерепортера у знімальній групі: партнерство, взаємодія, лідерська функція” спецкурсу. Ми пропонуємо нашим учасникам ігри професійні ролі творчої групи відділу новин, у процесі програвання яких учасники починають вести себе відповідно до її вимог (на попередньому рівні знань), а на динамічному діяльнісному рівні у майбутніх телевізійних репортерів закріплюються стійкі знання й певні професійні навички. Навчання відбувається за таким алгоритмом:

1. Кожній групі надається завдання (моделювання процесу створення телерепортажу), що містить проблему, яка спочатку ілюструється, а потім вирішується кожним згідно з роллю.

2. У творчій групі обговорюється завдання, конструюється ситуація, розподіляються ролі, визначається зміст кожної ролі та окреслюється коло завдань для кожного учасника.

3. Кожна творча група моделює певну ситуацію та коментує вирішення конкретних професійних завдань за ролями. Моделювання поведінки за певною ситуацією та взаємодія учасників її є емоційним включенням студентів у роль і ідентифікацією з роллю.

4. Після виконання професійно-рольової гри й обговорення групою ситуації відбувається рефлексія, що допомагає проаналізувати досвід вирішення професійних завдань учасників у професійно-рольовій взаємодії, визначитися із досягненням поставленої мети.

З метою закріплення теоретичного матеріалу щодо вирішення професійних завдань та специфіки взаємовідносин учасників було проведено професійно-рольове моделювання процесу створення телевізійного репортажу події за визначеним інформаційним приводом „Екстрені новини”. Відповідно до розробленого алгоритму моделювання та розігрування ситуації за ролями в процесі експериментальної роботи ми проводили його в кілька етапів.

На першому етапі ми поділили студентів на групи з чотирьох чоловік, кожна з яких отримав завдання змоделювати поетапно професійні дії редактора, кореспондента, оператора, відеоінженера у процесі створення термінового (непрямого) телевізійного репортажу за визначеним інформаційним приводом. Після розподілу ролей кожному учаснику було подано коротку пам'ятку посадових обов'язків кореспондента, оператора, редактора й відеоінженера відділу новин та оговорено зміст цих ролей.

Другий етап передбачав роботу у творчих групах з визначення професійних завдань у загальному процесі створення новин. Отже, кожен *редактор* отримує пакет матеріалів зі служби новин (прес-релізи, листи, телефонограми, „наводки”, факти), відбирає їх і складає список майбутніх подій відповідно до важливості їхнього висвітлення на певному обраному каналі. Потім редактор обирає найважливіший

інформаційний привід і проводить робочу нараду, на якій знімальній групі (кореспондент, оператор) пропонується завдання й визначається термін і форма здачі матеріалу (інсценування робочої наради). На цю роботу групі дається 15 хвилин: Під час підготовчого етапу редактор може скористатись допомогою групи.

На третьому етапі *кореспондент (репортер)* обдумує й озвучує свої професійні дії з конкретного інформаційного приводу до виїзду на зйомку – отримання попередніх даних про подію, обставини, синхрони (орієнтовні питання інтерв'ю, особливості місця зйомки, продумування стендапів, обладнання). На підготовку виділяється 10 хвилин (можливе спільне обговорення з групою). Моделювання професійних дій на зйомці: формулювання теми, визначення виду репортажу і його компонентів (стендапи, лайфи, синхрони), об'єктів зйомки. Складання плану й питань для інтерв'ю. На підготовку виділяється 15 хвилин. *Оператор*, згідно з поставленими задачами репортера, визначається з видами зйомок стендапів і лайфів, підзйомок, атмосферою кадру (інсценування координації дій репортера з оператором на місці зйомки).

На четвертому етапі моделюються дії репортера у процесі перегляду матеріалу і його компіляції (продумується й озвучується репортером і оператором). Складається закадровий текст і формулюється ідея репортажу. На цю роботу виділяється 10 хвилин. Репортер ставить задачу *відеоінженеру* (інсценування) і спільно з ним складає двохранний сценарій з плануванням переходів і монтажних стиків (на цю роботу виділяється 25 хвилин). *Редактор* дає оцінку змодельованому відеоматеріалу телевізійного репортажу і дає „добро” для випуску в ефір.

На п'ятому етапі ми аналізуємо роботу кожної творчої групи й оцінюємо: скоординованість і мобільність дій у команді, точність моделювання ситуацій, технологічну грамотність кожного спеціаліста й кінцевий результат (оцінювався монтажний лист). Таким чином, зазначена гра стала формою організації спільної роботи й сприяла активізації студентів, які призводять до сплаву й розвитку вихідних форм професійного мислення й діяльності.

Одним із методів, спрямованих на розвиток у студентів самостійності в плануванні, організації й контролі своєї майбутньої професійної діяльності, орієнтованих на формування професійного мислення, є *метод проектів*. В основу цього методу покладено ідею, яка є сутністю поняття „проект”, і полягає вона в досягненні практичного результату. Ми використовували один з основних видів педагогічних проектів – навчально-технологічний проект, який визначається як „організація навчання, при якій у студентів формуються знання в процесі планування і виконання практичних завдань проектів” [7, с. 105]. Завдяки цьому методу в процесі навчання забезпечується можливість сполучення теоретичних знань і їх практичне застосування для вирішення професійних завдань у спільній творчій діяльності. Г. Селевко трактує

проектність як визначальну рису сучасного мислення. Проектне мислення й проектна діяльність – процес узагальненого й опосередкованого пізнання дійсності, у ході якого людина використовує технологічні, технічні, економічні та інші знання для виконання проектів [8]. Студентський творчий проект – це самостійно розроблений і виготовлений продукт від ідеї до її втілення й презентації, що має новизну й виконаний у спеціально організованих умовах під контролем куратора проекту (викладача). Такі методологічні підходи як діяльнісний, контекстний, особистісно орієнтований, що входять у професійно-моделююче середовище, сприяють реалізації цього методу. Важливість використання цього методу в навчанні телерепортерів підкреслюється багатьма педагогами, які пов'язують питання про підвищення якості журналістської майстерності з використанням методів моделювання і проектного навчання. Секрет розуміння системи, створення її цілісного образу полягає в його вмінні виділити головні зв'язки, що визначають специфічні особливості життєдіяльності, формування інтегральних рис. Проектне навчання майбутніх телерепортерів дозволяє навчити їх уже в студентській аудиторії підходити до професійної діяльності системно [9]. У своїй експериментальній роботі ми виділили такі стадії розробки проекту: 1) організаційно-підготовча стадія – проблематизація, формулювання мети, розробка проектного завдання; 2) розробка проекту-планування, розподіл обов'язків і складання плану завдань для учасників; 3) технологічна стадія – збирання інформації, вирішення нагальних питань, систематизація матеріалу, створення макету; 4) заключна стадія – оформлення результатів, презентація практичного результату, саморефлексія, оцінка проекту.

У процесі навчання метод проектів було орієнтовано на самостійну роботу студентів у малих групах та мав мішану природу, яка полягала з ознак проектів творчого та соціально-культурного типу. Метод проектів був достатньо трудомістким, тим більше, що за витратами часу належав до середньо термінових і був розрахований на двотижневий термін виконання. У процесі експериментальної роботи ми використали проектний метод для узагальнення знань майбутніх телевізійних репортерів щодо професійного мислення, для чого кожній групі студентів було запропоновано підготувати проект роботи творчого об'єднання „Студія молодого телерепортера”, у процесі роботи якого були створені оптимальні умови для формування професійного мислення телевізійних репортерів. Цей етап обов'язково повинен проходити після того, як студентами наприкінці вивчення третього блоку спецкурсу було створено „Дерево професійного мислення” як результат засвоєння навчального матеріалу. Отже, кожна група отримала завдання: по-перше, визначити мету роботи цього об'єднання, його задачі й функції (у тому числі production); по-друге, визначити структуру об'єднання, членство,

особливості роботи; по-третє, знайти оптимальні форми роботи (на базі навчальної телестудії), які б сприяли досягненню поставленої мети; по-четверте, цей проект виконує ще й соціокультурну функцію, тому повинен бути складений з урахуванням його подальшого масового використання. Усе це учасникам конкурсу проектів пропонувалося оформити у вигляді Положення про роботу творчого об'єднання „Студія молодого репортера” і, обравши форму презентації, представити його.

Для презентації готових робіт ми організували виставку проектів, на якій кожна група представляла свій проект в тій чи іншій презентаційній формі (стенд, презентація з елементами драматизації, відеопрезентація та ін.) та захищала його в дискусійній формі. „Відвідувачами” і експертами виступили учасники інших творчих груп та викладачі кафедри кіно-, телемистецтва. Для визначення кращого проекту ми обрали демократичну форму у вигляді скриньки для голосування, у яку кожен відвідувач міг опустити бланк із зазначенням оцінки (100-бальна система) представлених проектів, що й стало засадою визначення кращого проекту творчого об'єднання „Студія молодого телерепортера”.

Таким чином, підсумовуючи аналіз питання використання активних методів навчання у процесі фахової підготовки майбутніх телевізійних репортерів, ми дійшли таких висновків.

1. Розбудова національної вищої професійної школи матиме продуктивну реалізацію за умови введення в систему підготовки фахівців методик та технологій отримання студентами не тільки знань, але й умінь їх використовувати в будь-якій ситуації, формувати інтегративні професійні якості, а саме – професійне мислення.

2. Формування професійного мислення майбутніх телевізійних репортерів передбачає педагогічні технології, які створюють професійно-моделююче середовище ефективного навчання майбутніх телевізійних репортерів, що засновано на впровадженні активних методів навчання у форматі контекстного (професійно орієнтованого) навчання.

3. У процесі фахової підготовки майбутніх телерепортерів з метою формування професійного мислення доцільно використовувати інтерактивні методи навчання, зокрема, метод розігрування ролей, що розроблено на основі концепції контекстного навчання, та метод проектів, спрямований на розвиток у студентів самостійності в плануванні, організації й контролі майбутньої професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Горяинова И. А. Формирование познавательной деятельности студентов с использованием методов активного обучения в высшем учебном заведении : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 [Електронний ресурс]

/ Горяинова Ирина Александровна. – Ставрополь, 2005. – 198 с. – Режим доступа к дис. : http://orel3.rsl.ru/dissert/EBD_1179_goryainovaIA.pdf.

3. Скрипник М. Інтерактивне навчання педагогів: теорія і практика / М. Скрипник // Педагог професійної школи : зб. наук. пр. / АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Київ. проф.-пед. коледж ім. А.Макаренка. – К., 2003. – Вип. 4. – С. 55 – 59. **4. Вербицкий А. А.** Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // Науч. журн. Рос. акад. образования „Вопросы психологии”. – Школа-пресс. – 1997. – № 3. **5. Мельник С. Н.** Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга [Электронный ресурс] / С. Н. Мельник. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. – Режим доступа до ст. : http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=18284&p_page=1.

6. Организация, формы и методы проведения учебных занятий и самостоятельной работы: требования, условия, механизмы : учеб.-метод. пособие / под ред. Н. А. Волгина, Ю. Г. Одегова. – М. : Изд-во Рос. экон. акад., 2004. – 88 с. **7. Подобєдова Т. Ю.** Проектування як педагогічний феномен: методологічні та теоретичні аспекти проблеми / Т. Ю. Подобєдова // Гуманіт. науки. – 2004. – № 1. – С. 100 – 108. **8. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с. **9. Романюк О.** Нові технології навчання у ВНЗ / О. Романюк // Рід. шк. – 2002. – № 4. – С. 68 – 69.

Лісневська А. Л. Використання активних методів навчання у процесі фахової підготовки телевізійних репортерів

У статті розглянуто актуальні питання використання активних методів навчання у процесі фахової підготовки телевізійних репортерів, які створюють професійно-моделювальне середовище ефективного навчання, що засновано на активних методах. Доведено доцільність використання інтерактивних методів навчання, зокрема методу розігрування ролей та методу проектів.

Ключові слова: фахова підготовка телерепортера, активні методи навчання, професійно-моделююче середовище.

Лесневская А. Л. Использование активных методов обучения в процессе специальной подготовки телевизионных репортеров

В статье рассматриваются актуальные вопросы использования активных методов обучения в процессе специальной подготовки телерепортеров, которые создают профессионально-моделирующую среду, основанную на активных методах обучения. Доказана целесообразность использования интерактивных методов обучения, в частности, метода разыгрывания ролей и метода проектов.

Ключевые слова: специальная подготовка телевизионных

репортеров, активные методы обучения, профессионально-моделирующая среда.

Lesnevskaya A. Use of active learning in the process of preparing a special television reporters

The article deals with topical issues of using active learning methods in the special training of television reporters who create professional-modeling environment based on active learning methods. The feasibility of using interactive teaching methods, in particular, the method and the method of role-playing project.

Key words: special education of TV reporters, active methods of teaching, professionally-designing environmen

Стаття надійшла до редакції 16.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 371.322.50

В. С. Ляшенко

**РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ
НЕМАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ**

На кожному конкретному етапі розвитку суспільства домінують певні головні чинники, які задають вектор прогресивного розвитку вищої освіти. Таким орієнтиром можна вважати „розкріпачення” творчої природи людини. Видатний український педагог В. О. Сухомлинський уважав, що кожна дитина талановита і неповторна, а розкритися вона може тільки в процесі цілеспрямованої діяльності. Тільки в праці особа може виявити свої індивідуальні якості. Проблема розвитку творчої активності учнів не нова. Важливі аспекти цього питання представлено в роботах І. Зимньої, В. Лозової, Т. Темерівська та ін.

Метою статті є розкриття можливостей організації навчання студентів нематематичних спеціальностей у процесі вивчення вищої математики та пошук нових нетрадиційних, нестандартних форм, методів та засобів розвитку творчої активності.

Найголовнішою умовою розвитку творчого потенціалу студентів є творча робота студента и викладача разом. Реалізувати ці вимоги часу викладач зможе лише тоді, коли в першу чергу активізує свою власну діяльність. „Важливою умовою стимуляції активності учнів у навчанні є активна позиція вчителя у процесі викладання математики, ...його вміння захоплювати учнів процесом пізнання...” [1]. Сучасний студент змінився.

З одного боку він розумний, а з другого – в нього недостатньо розвинута відповідальність, дисципліна, поведінка, здібність самостійно працювати з навчальним матеріалом. Коли падає творча активність студента, то з'являються втомленість, невпевненість і навіть страх при вивченні предмета, а звідси і незацікавленість в навчанні.

Проведене анкетування серед студентів перших та других курсів нашого вишу виявило, що основною причиною падіння навчальної активності є нецікаві форми проведення занять. Проблема розвитку творчої активності студентів в процесі навчання вищої математики була, є і буде актуальною. Традиційні форми навчання вже мало забезпечують їх пізнавальну активність і не відповідають потребам часу. „При традиційному навчанні математики рівень пізнавальної активності учнів залишається низьким” [1].

А тому актуальним є пошук нових, більш активних форм навчання, збагачення та удосконалення традиційних форм і методів нестандартними та нетрадиційними прийомами та засобами, які б сприяли підвищенню мотивації учіння та бажанню вчитися, зацікавленості та активності в навчанні, умінню зрозуміти, запам'ятати, бажанню виконати, вивчити, розібратися, самостійно відтворити та оперувати одержаними знаннями, набутими вміннями та навичками.

Важливою та неодмінною умовою застосування нетрадиційних методів та прийомів є творчість та ініціатива самого викладача, що забезпечує нестандартне проведення занять, вдалий вибір методів викладання.

Розглянемо впроваджені нами такі нестандартні методи, прийоми, нетрадиційні форми та засоби навчання, які активізують творчу активність студентів нематематичних спеціальностей в процесі вивчення вищої математики.

Умовою для приділення уваги та виникнення інтересу з боку студентів може бути нетрадиційний початок занять. З самого початку заняття необхідно задати студенту енергію, бадьорість, впевненість в собі, діловитість. Цьому сприятиме емоційно забарвлене вітання, чи гумористичний початок заняття, чи якийсь поетичний рядок, чи просто посмішка або жарт.

Як показує досвід, ефективними формами контролю засвоєних знань та набутих навичок і вмінь є математичний диктант, математичний твір, тести з пропусками. При цьому практикується оцінка самих студентів виконаної роботи, що сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу.

Зацікавленості студента до вивчення вищої математики спонукають такі форми, як підбір епітетів, прислів'їв, висловлювань учених про математику, історичного матеріалу, написання своїх віршів. Так, наприклад вірш студента гр. ММ-301 Мальцева Максима:

Всяк студент повинен знати,
Як шпаргалки заховати.
Ці шпаргалки непрості,
Їх напам'ять знають всі!
Два на два завжди чотири,
Знають всі у нас в „СНУ”.
Паралельні перетнуться,
Якщо кола не зімкнуться.
Але так же не буває!
І в кіно цього немає...
От така вже дивина,
креативна і нова!
Щоб пряму намалювати,
Треба точки дві з'єднати,
Бісектрису провести –
Всі кути слід обвести.
Все це кожен має знати,
І в житті застосувати!
І якщо ти ерудит,
математик і поет,
то ще більше постарайся,
Вчи, читай і не лінуйся!

Цим самим активізуються і попередні знання, і творчі здібності студентів, з'являється постійна зацікавленість в навчанні. Одним з основних чинників, які активізують заняття є їх ігровий характер. „Ділові ігри заповнюють ту прогалину в навчальному процесі, яку не можуть компенсувати інші методи” [3]. Проведення занять з ігровими елементами закріплюють та поглиблюють знання. Те, що в звичайній ситуації може здатися важким і нецікавим, у грі стає легким та захоплюючим.

Так, наприклад проведення серед двох груп конкурсу КВК показало високу активність та ентузіазм, кмітливість, інтерес до знань, бажання проводити такі заняття частіше. Вірші студентки гр. ММ - 101 Абрамюк Насті, допомогли сформуванню математичні поняття:

Трикутник

Щоб потішить малюків,
вітер човник підхопив,
у трикутники-вітрила
дмухав пустунець щосили.

Куля

Мильні бульки залюбки
видувають малюки.
Навкруги літають кульки —
веселкові мильні бульки.

Конус

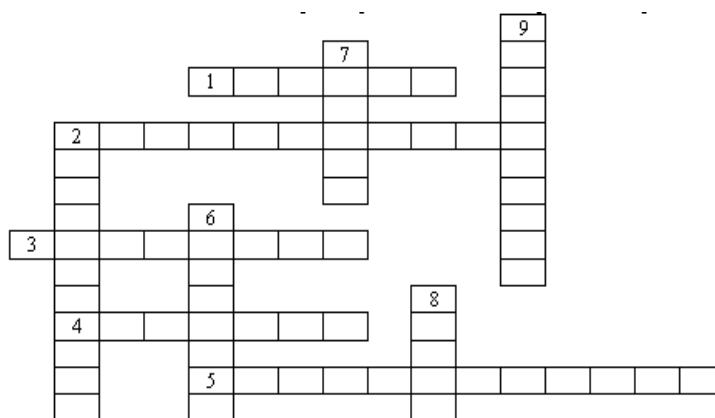
Клоун в цирку виступає
малюків розвеселяє.
В формі конуса ковпак.
Ну й кумедний! Чи не так?

Куб

Петрик песика навчає:
— Кубик форму куба має.
Песик хвостиком махав:
— Зрозумів, — сказав, — гав-гав.

Важливу роль для розвитку творчої активності студентів, кращого засвоювання та запам'ятовування ними навчального матеріалу в ході модульно-рейтингового контролю відіграють такого роду завдання: скласти та розгадати кросворди, коловорди, ключворди та інші види головоломок за темами модулів [2].

Наприклад, студентка гр. ММ-401 Ратушняк Аліна склала кросворд (рис.1).



По горизонталі: 1. Количество сходящихся ребер у октаэдра. 2. Грань додекаэдра. 3. Боковая грань усеченной пирамиды. 4. Правильный многогранник. 5. Сечение, проходящее через вершину пирамиды и диагональ основания.

По вертикали: 2. Граница многогранника. 6. Правильная треугольная пирамида. 7. Перпендикуляр, опущенный из вершины пирамиды на плоскость основания. 8. Элемент пирамиды. 9. Пирамида, у которой основание правильный многоугольник, а вершина проецируется в его центр.

Таким чином, результатом зростання активності, ефективності нетрадиційних, нестандартних і вдосконалених традиційних форм проведення занять з математики є: 1. Виникнення інтересу і в деяких випадках любові до предмета. 2. Виникнення уявлення про практичні

можливості виконання розділів математики. 3. На заняттях панує творча, довірлива, домашня атмосфера пізнання. 4. Встановлення контакту взаєморозуміння, поваги, бажання разом працювати. 5. Виникнення бажання та необхідності мислити, творити, самостійно розв'язувати. 6. Студентам стає цікаво вчитися, а викладачу цікаво їх навчати.

Перспективу подальшого дослідження проблеми вбачаємо в розширенні необхідності врахування психолого-педагогічних особливостей студентів; пошук шляхів підвищення творчих здібностей студентів на основі використання інформаційних технологій.

Список використаної літератури

1. Ігнатенко М. Я. Методологічні та методичні основи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів старших класів при вивченні математики : дис... д-ра педагог. наук: 13.00.02 / М. Я. Ігнатенко. – К., 1997. – 335с. **2. Кошелев А. Л.** Обучение студентов процедурам и операциям творческой познавательной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; 13.00.04 / Кошелев Александр Леонидович. – Славянск, 1996. – 152 с. **3. Ягупов В. В.** Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Ляшенко В. С. Розвиток творчої активності студентів нематематичних спеціальностей у процесі вивчення вищої математики

У статті розглянуто шляхи вдосконалення традиційних та пошук нових нетрадиційних, нестандартних форм, методів та засобів розвитку творчої активності студентів нематематичних спеціальностей з вищої математики.

Ключові слова: творча діяльність, нетрадиційні, нестандартні методи навчання.

Ляшенко В. С. Развитие творческой активности студентов нематематических специальностей в процессе изучения высшей математики

В статье рассмотрены пути усовершенствования традиционных и поиск новых нетрадиционных, нестандартных форм, методов и способов развития творческой активности студентов нематематических специальностей по высшей математике.

Ключевые слова: творческая деятельность, нетрадиционные, нестандартные методы обучения.

Lyashenko V. S. Development of creative activity of students of nonmathematical specialties in the process of study of higher mathematics

The ways of improvement of traditional and search of new unconventional, non-traditional forms, techniques and means of development

of creative activity of students of nonmathematical specialties on higher mathematics.

Key words: creative activity, unconventional, non-traditional methods of learning.

Стаття надійшла до редакції 29.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 7.012 378

Т. В. Мала

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ПРОДУКЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Дисципліни які вивчають студенти-дизайнери повинні сприяти цілісному становленню їх багатомірного погляду на майбутню професію. Тому особливої значущості в зазначеному контексті набуває те, що опанування у ВНЗ загально-професійних, професійних і спеціальних дисциплін повинне закінчуватись розробкою курсових проектів, виконання яких займає навчальний семестр. Так, однією з провідних вузькоспеціальних дисциплін у підготовці графічних дизайнерів є „Дизайн освітньої продукції” (дизайн навчальних, розвиваючих, енциклопедичних, художніх видань), яка є невід’ємною складовою змісту їхньої майбутньої професійної діяльності. З цього предмету студенти 3 курсу стаціонарної форми навчання (6 семестр) та 4 курсу заочної форми навчання (8 семестр) повинні виконувати курсовий проект. У дидактичному відношенні розробка курсового проекту з дизайну освітньої продукції утворює заключний етап дидактичного циклу дисциплін за групою загально-професійних і спеціальних предметів. У цьому зв’язку курсове проектування можна розглядати не тільки як один з видів самостійної міждисциплінарної навчально-професійної й експериментально-творчої роботи студентів, але і як організацій форми контролю їхніх професійних знань, умінь і навичок [1, с. 118].

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми визначення основних вимог до оформлення курсових проектів з різних дисциплін за спеціальністю „графічний дизайн” є предметом особливої уваги педагогічної науки. Ця проблема доволі глибоко досліджена в працях таких науковців як: К. Буров (з дисципліни „Формоутворення”), В. Казаринова (з дисципліни „Дизайн плакату”), В. Бикова, І. Жихарев (з дисципліни „Проектування фірмового стилю”), В. Погорельчук, В. Лісняк, Б. Валуєнко (з дисципліни „Шрифт”), Л. Соколюк, В. Богуславська („Комп’ютерне проектування”), І. Удріс, Т. Стотська

(„Історія мистецтв”) та ін. Однак у наукових дослідженнях не приділяється увага описанню основних вимог до оформлення курсового проекту саме з дисципліни „Дизайн освітньої продукції”.

Актуальність зазначеної проблеми, її недостатня розробленість у педагогічній науці дають можливість окреслити мету статті: визначення основних вимог до оформлення курсового проекту з дисципліни „Дизайн освітньої продукції”, що складатиме теоретичні аспекти проектування освітньої продукції у професійній підготовці майбутніх дизайнерів.

Тема курсового проекту „дизайн книжки-іграшки з пізнавальними функціональними якістьми”. Тема проекту є загальною для всіх, проте надається кожному студенту можливість обрати за власним бажанням конкретне видання, яке за назвою, змістом, видом (навчальне, енциклопедичне, методичне, довідкове, пізнавальне, розвиваюче тощо), призначенням до певної вікової категорії дитячої аудиторії може відрізнитися від інших книжок.

Курсовий проект складається з двох частин: теоретичної та художньо-проектної роботи.

Вимоги до оформлення пояснювальної записки курсового проекту з ДОП:

1. Обсяг пояснювальної записки – 20-25 сторінок українською мовою без урахування сторінок, які містять список використаних джерел і додатків.

2. Набір тексту здійснюється в форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) кеглем шрифту № 14 (Times New Roman) на папері формату А-4. Поля: верхнє – 20мм, нижнє – 20мм, правє – 15мм й лівє – 30мм, через 1,5 міжрядкових інтервали. Шрифт друку має бути чітким, чорного кольору, середньої жирності, щільність тексту скрізь однакова.

3. Заголовки структурних частин пояснювальної записки „ЗМІСТ”, „ВСТУП”, „РОЗДІЛ I”, „РОЗДІЛ II”, „ВИСНОВКИ”, „СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ”, „ДОДАТКИ” друкуються великими літерами по центру смуги набору. Заголовки підрозділів 1.1., 1.2., 1.3., 2.1., 2.2., 2.3. та інші друкують маленькими літерами (крім першої великої) з абзацного відступу. Крапку в кінці заголовків не ставлять.

4. Кожний розділ, кожний підрозділ теоретичної частини курсового проекту треба починати з нової сторінки.

5. Міжрядкова відстань від заголовків підрозділів до початкового рядка основного тексту має дорівнювати 2-3 інтервалам.

6. Нумерацію сторінок подають арабськими літерами у верхньому лівому кутку сторінки без крапки в кінці.

7. Першою сторінкою пояснювальної записки є титульний аркуш, який включають до загальної нумерації сторінок проекту. На титульному аркуші номер сторінки не ставлять.

8. У тексті обов'язково мають бути посилання на літературні джерела в квадратних дужках після цитат. Перша цифра – номер джерела в списку літератури, який додається в кінці письмової частини проекту, друга – номер сторінки, наприклад: [2, 37].

Структура теоретичної частини курсового проекту: 1) титульний аркуш; 2) зміст; 3) вступ; 4) основна частина: розділ перший, висновки до розділу першого, розділ другий, висновки до розділу другого; 5) загальні висновки; 6) додатки; 7) список використаних джерел.

Вимоги до структури та змісту теоретичної частини курсового проекту:

1. Титульний аркуш пояснювальної записки має містити в верхній частині сторінки таке: „Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України”, нижче через 1,5 інтервали найменування вищого навчального закладу, де студент навчається, ще через 1,5 інтервали вниз – назву структурного підрозділу університету. І, нарешті, через 2 – 3 інтервали вниз назву кафедри. По центру титульного аркуша вказується тема курсового проекту, де зазначається назва обраної студентом книжки для виконання завдання; відмічається назва дисципліни, з якої виконується робота. Прізвище, ім'я, по батькові студента, який виконував курсовий проект і викладача, що керував ним, розміщуються в правому стовпчику, нижче від теми проекту на 3-4 інтервали. Внизу титульного аркуша вказується місто і рік виконання. Загальна композиція тексту має бути по центру.

2. Зміст подають після титульного аркуша. Зміст пояснювальної записки курсового проекту має містити перелік розділів, підрозділів та інших структурних елементів, які повинні точно повторювати заголовки в тексті. Не дозволяється в змісті скорочувати заголовки, або давати їх в іншій редакції порівняно з заголовками в тексті. Позначення „розділ” пишуться в один рядок з відповідним йому заголовком і відокремлюються від них крапкою. З великої літери та без крапки в кінці починаються всі заголовки в змісті. Крапками з'єднують останнє слово кожного заголовка з відповідним номером сторінки в правому стовпчику змісту.

3. Вступ розкриває сутність і стан проблеми обраної теми курсового проекту, її значущість, підстави (мотиви) для її розроблення, обґрунтування необхідності здійснення проекту. У вступі також визначають об'єкт, предмет, мету та завдання курсового проекту.

4. Основна частина курсового проекту складається з двох розділів. Кожний розділ починається з нової сторінки. У кінці кожного розділу формулюють висновки зі стислим викладом наведених результатів роботи.

4.1. У Розділі першому „Передпроектні дослідження” мають бути чотири підрозділи: а) підрозділ 1.1. – „Визначення змісту та цільового призначення книжки-іграшки з пізнавальними функціональними якістьми

„(назва обраного видання)”; б) підрозділ 1.2. - „Сутнісні характеристики об’єктів дизайну книжки „(назва)”; в) у підрозділі 1.3. – „Психологічні особливості вікового сприйняття читацької аудиторії”; г) підрозділ 1.4. – „Діагностика реального рівня дизайну аналогічних видань”; д) у висновках до розділу 1 в чіткій формі стисло узагальнюються дані з проведеного перед проектного дослідження за кожним підрозділом.

4.2. Розділ 2 „Проектування книжки-іграшки з пізнавальними функціональними якостями „(назва видання)” складається з чотирьох таких підрозділів: а) підрозділ 2.1. – „Обґрунтування проектних вимог до художньо-образних і композиційних елементів книжки-іграшки „(назва)”; б) підрозділ 2.2. – „Визначення комплексу функціональних вимог до книжки-іграшки” – обґрунтовується вибір методу конструювання та архітектоніки макету обраного студентом видання; в) підрозділ 2.3. – „Розробка проектних вимог до типографських елементів книжки-іграшки „(назва)”; г) підрозділ 2.4. – „Технологія проектування книжки-іграшки „назва”; д) у висновках до розділу 2 коротко підбиваються підсумки за кожним підрозділом: 2.1., 2.2., 2.3., 2.4.

5. У загальних висновках необхідно наголосити на якісних показниках здобутих результатів проектування, порівняти на скільки вони співпали з прогнозуванням проектних вимог до майбутнього видання.

6. Додатки мають містити в собі ксерокопії, фотографії аналогічних видань, що розглядалися студентом у перед проектному дослідженні; ескізи ілюстрацій, композицій розворотів, чорнових макетів і замальовок варіантів кольорових рішень.

7. Список використаних джерел слід розміщувати в алфавітному порядку прізвищ перших авторів або заголовків чи в порядку появи посилань у тексті. Бібліографічний опис джерел складають згідно до чинних стандартів з бібліотечної та видавничої справи України.

Вимоги до оформлення художньо-проектної частини курсового проекту:

1. Створений студентом дизайн книжки-іграшки має бути представлений на захист курсового проекту у вигляді надрукованого оригінал-макету видання обсягом не менш 12 сторінок.

2. Представлений оригінал-макет повинен відрізнятися високим рівнем художнього, конструктивного та типографського виконання, де всі елементи архітектоніки виглядають гармонійно та доцільно підпорядковуються одне одному за своїм місцем і функцією.

3. Виконаний оригінал-макет має бути за конструктивним рішенням або формою досить оригінальним, причому оригінальність рішення повинна наочно обґрунтовуватись високими пізнавальними функціональними якостями, додатковою інформативністю художньо-образних і типографських елементів книги.

4. Головною метою виконаного проекту видання є можливість через гру за допомогою дотепних функціональних елементів залучити дитину до пізнання світу, до активізації мислення, вияву творчих здібностей та вияву бажання навчатись.

5. Створений студентом оригінал-макет книжки-іграшки має за змістом, стилістикою, образністю, конструкцією, манерою, технікою виконання, шрифтовим рішенням, пізнавальними властивостями повністю відповідати рівню розвитку та віковій категорії читача, його психології сприйняття.

Структура оригінал-макету книжки-іграшки: 1) футляр (за бажанням); 2) суперобкладинка (за бажанням); 3) обкладинка (розворот); 4) форзац (2 розвороти); 5) титул (1 розворот (орнаментально-шрифтове рішення); 6) чотири розвороти з наявним модульним розташуванням тексту, ілюстрацій та оригінальних конструктивних елементів.

Засоби художнього проектування: папір формату А-3, а також формату притаманного специфіці конкретного видання (згідно вікової категорії читача, змісту та призначення), картон, кольоровий папір формату А-4, А-3; прості, кольорові олівці, гумка, гуашеві фарби, пензлі, пастель, туш, гумовий клей, лінійка, аракал, клей ПВА, марля, ножиці; комп'ютерна графіка, традиційні графічні техніки (на вибір).

Таким чином, теоретичні аспекти проектування освітньої продукції, найкращим чином висвітлено у змісті курсового проекту з ДОП, який має відповідати таким вимогам: 1) складатися з теоретичної та практичної частини; 2) кожна частина курсового проекту повинна мати відповідну структуру; 3) теоретична частина повинна бути оформлена згідно конкретно поставлених вимог; 4) зміст теоретичної частини проекту має бути послідовним, чітким, досить ґрунтовним, логічним та розкривати специфічні особливості Вступу, кожного розділу, підрозділу та інших структурних складових тексту; 5) практична частина проекту повинна проектуватись послідовно, методично та відповідати за рівнем художньо-композиційного, конструктивного й поліграфічного виконання конкретним соціальним, естетичним та поліграфічним вимогам; 6) практична частина повинна мати вказану кількість структурних елементів макету та виконана із залученням відповідних засобів художньої та поліграфічної виразності.

До перспективних напрямків дослідження визначеної проблеми слід віднести аналіз результатів упровадження в процес підготовки майбутніх фахівців з графічного дизайну розроблених вимог до оформлення курсового проекту з ДОП.

Список використаної літератури

1. Мала Т. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з книжкового дизайну у ВНЗ : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. – Луганськ : Б. в., 2008. – 292 с. **2. Лобода С. М.**

Видавнича діяльність сучасного університету : довід. посіб. для системи підвищення кваліфікації працівників вищ. навч. закл. / С. М. Лобода. – Луганськ : Вид-во ДЗ „Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”, 2010. – 72 с.

Мала Т. В. Теоретичні аспекти проектування освітньої продукції у процесі підготовки майбутніх дизайнерів

Статтю присвячено теоретичним аспектам проектування освітньої продукції у процесі підготовки майбутніх фахівців з графічного дизайну. Зазначені теоретичні аспекти виявлено на основі курсового проекту, який має відповідати таким вимогам: складатися з теоретичної та практичної частин; кожна частина курсового проекту повинна мати відповідну структуру; зміст теоретичної частини має бути послідовним, чітким і логічним; практична частина повинна мати вказану кількість структурних елементів і виконана з залученням вказаних засобів художньо-поліграфічної виразності.

Ключові слова: дизайн освітньої продукції, курсовий проект, графічний дизайнер.

Малая Т. В. Теоретические вопросы проектирования образовательной продукции в процессе подготовки будущих дизайнеров

Статья посвящена теоретическим аспектам проектирования образовательной продукции в процессе подготовки будущих специалистов графического дизайна. Изложенные теоретические аспекты выявлены на основе курсового проекта, который должен отвечать следующим: состоять из теоретической и практической частей; каждая часть курсового проекта должна иметь соответствующую структуру; содержание теоретической части должно быть последовательным и логичным; практическая часть должна иметь указанное количество структурных элементов и выполнена с помощью указанных средств художественно-полиграфической выразительности.

Ключевые слова: дизайн образовательной продукции, курсовой проект, графический дизайнер.

Malaya T. Theoretical aspects of the design of educational products in preparation future designers

The article is devoted to theoretical aspects of the design of educational products in the training of future specialists in graphic design. These theoretical aspects were found based on course project, which must meet the following requirements: consist of theoretical and practical parts, each part of the course project should have an appropriate structure, content of the theoretical part is to be consistent, clear and logical, practical part must have a

specified number of structural elements and implemented with the assistance of these artistic and expressive printing.

Key words: design of educational products, course project, graphic designer.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.637.016:78(043.3)

І. П. Парфентьєва

**ХОРОВА СПАДЩИНА А. Л. ВЕДЕЛЯ
У КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ СПЕЦКУРСУ
„ІСТОРІЯ ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА”**

У фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме у процесі вивчення спецкурсу „Історія хорового мистецтва”, особлива увага повинна приділятися вивченню творчості видатних хормейстерів, композиторів, діячів культури і мистецтва, зокрема, українських. Керівник хору повинен мати широку музичну ерудицію, знання щодо історії становлення та розвитку різних хорових шкіл і видатних композиторів та хормейстерів. Майбутній вчитель повинен знати і наслідувати кращі зразки багатоголікової історії хорового мистецтва, їх принципи виконавства, навчання і виховання.

Історія хорової музики має стати складовою музичної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва. Спілкування з нею вдосконалює фахову підготовку студентів, допомагає адаптуватись в новому середовищі й досягти нові реалії суспільного життя. Художньо-педагогічна значущість такого контакту визначається глибиною музичних образів, якістю відображення в них духовного досвіду людини. Формування інтересу до хорової музики є важливою психолого-педагогічною умовою, що стимулює розвиток духовного світу майбутніх вчителів музичного мистецтва, розширює їхній естетичний світогляд та реалізує музично-творчий потенціал, піднімаючи його на сучасний рівень професійної майстерності. Розвиток хорової музики і хорового виконавства не можливо уявити без творчого осмислення художнього досвіду видатних митців минулого.

Великим надбанням української духовної хорової музики стала творчість видатного майстра хорового мистецтва А. Л. Веделя. Вивченням творчої спадщини та дослідження шляхів розповсюдження його творів є дуже важливим у диригентсько-хоровій освіті майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Проблема популяризації хорової спадщини видатного українського композитора Артемія Лук'яновича Веделя недостатньо висвітлена у сучасних наукових дослідженнях. Вітчизняні науковці більше уваги приділяють розкриттю таємниць біографії, світогляду та розшукам маловідомих творів композитора, тому питання широкого розповсюдження його музичного доробку нині є актуальними, що сприяє висвітленню яскравої особистості митця. Джерельна база наших пошуків спирається на матеріали публікацій вітчизняної періодики ХХ століття. Це насамперед журнальні та газетні статті, що пов'язані з концертними виступами відомих вітчизняних хорових колективів та окремих виконавців минулого століття.

Першим пропагандистом творів А. Л. Веделя за кордоном слід назвати хорову капелу під керівництвом О. Кошиця, відомого українського диригента і композитора ХХ століття, який на гастролях по Західній Європі та Америці з 1919 року знайомив слухачів цих країн з українською хоровою культурою. У репертуарі колективу були різноманітні композиції: народні пісні в обробці самого диригента та інших вітчизняних авторів, світська та духовна музика, де значне місце посідала спадщина А. Веделя. Пропаганда української пісенної творчості мала великий успіх всюди, де капела виконувала свої твори. Так, у 1922 році у Нью-Йорку, співаки виступили в концертному залі Карнегі-Холл з великою програмою, до якої увійшли духовні концерти А. Веделя.

Творчість А. Веделя в той час користувалась популярністю не тільки на Україні, а й в Росії. Великий російський співак Ф. Шаляпін у своєму репертуарі мав окремі піснеспіви композитора, які виконував разом із різними тогочасними хоровими колективами. Улюбленою серед веделівських композицій у нього було тріо „Покаянія отверзи мі двері”, що виконувалося неодноразово. Так, в 1931 році він разом із хором російської опери під керівництвом Д.Арістова співав цей твір у Парижі, а в березні 1937 року – в Берліні – разом з митрополичою капелюю під керівництвом Н. Афонського [1].

Далі слід привернути увагу на професійний хор імені М. Леонтовича, який було організовано 1943 року у Львові міським Концертним Бюро. Очолював цей колектив відомий в свій час диригент Н. Городовенко. До репертуару входили класичні, народні та літургійні твори, і якщо перші мали можливість бути озвученими на Україні, то, щодо публічного озвучення духовних концертів, така перспектива з'явилася в повній мірі лише у 1945 році, коли хорова капела емігрувала в Західну Європу. В місті Авгсбурзі (Німеччина) цей колектив вже одержав нову назву – „Україна”. Він багато виступав, зокрема, після перемоги над Німеччиною, перед слухачами „американської зони”. Відгуки тогочасної преси свідчать про незвичайний успіх артистів. „Церкви чи костели були заповнені німецькими слухачами і іншими чужинцями... Цього роду концерти, яких ціллю було поінформувати

чужинців про нашу музичну й співочу культуру, давали опісля можливість винайму кращих концертних заль, яких дуже часто іншим дістати не вдавалось” [2, с. 26]. У 1949 році Н. Городовенко з хором прибув до Монреалю в Канаду, де ще протягом 14 років займався виконавською діяльністю. Колектив співав різні твори А. Веделя, серед них великою популярністю користувалися Великодні ірмоси композитора.

Одним з вагомих джерел розповсюдження творів А. Веделя за кордоном є матеріали щодо спілкування відомих українських та зарубіжних діячів культури. Так, листування відомого російського хормейстера О.Юрлова з американськими друзями дає можливість зробити висновок про популярність творів митця, які знайшли своє місце не лише у концертних виступах вітчизняних хорових колективів, а й через музичні грамплатівки: „Совершенно случайно жена, заехав за сыном в колледж в Колумбус (Огайо), нашла в магазине пластинок Вашу запись на „Мелодии” СР 40116 – мы сегодня прослушали Ваш хор (Березовский, Бортнянский и Ведель). Замечательно! Прекрасно! Особенно хорош темп „Яко да Царя” в 7-м номере (Херувимской) и безукоризненное исполнение Веделя...” [3, с. 125]. Мова йде про записані на диску твори „Російська хорова музика XVI-XVIII століть”, серед яких концерт „Доколі, Господи, забудеши мя” А. Веделя.

Багато у справі популяризації творів А. Веделя в радянські часи зробила академічна хорова капела під керівництвом О. Юрлова. У концертних виступах хорового колективу музика талановитого композитора XVIII століття займала достойне місце. У 1962 та 1966 роках на фестивалях стародавньої музики в Польщі капела скорила своїм виконанням кореспондентів західнонімецьких газет: „У філармонії ми прослухали два концерти для хору а cappella композиторів XVIII століття Березовського і Веделя. Це духовні твори, що складаються з декількох частин. Незважаючи на те, що концерти близькі європейському стилю тієї епохи, вони своєрідні навіть у жанровому відношенні, будучи утвором винятково російського мистецтва” [3].

У 1969 році хоровий колектив під керівництвом О.Юрлова брав участь у міжнародному хоровому фестивалі в Італії, де був нагороджений „Премією Рима”. Капела виступала з концертом у театрі „Секстина”: „...Хор виступив із програмою з маловідомих багатоголосних творів переважно XVIII століття... Концерт А.Веделя для хору №3 – це Adagio майже скорботного характеру – був, що називається, чудово „зіграний” на низьких голосах (у хорі є небагато дуже глибоких басів)...” [4]. У 1972 році хор О. Юрлова здійснив свій перший подорож до Великобританії. Виступи в концертних залах „Елізабет-Холлі”, „Ройял-театрі”, „Ройял Фестивал-холлі” виявились відкриттям для англійців щодо української та російської хорової духовної спадщини. „Старинный хоровой концерт дал возможность

русским басам показать всю свою мощь, а в концерте А. Веделя „На реках Вавилонских” ярко, с блеском звучали сопрано, тут же переходя в изящное staccato. Певцы чутко откликались на требования дирижёра, который безукоризненно провёл весь концерт...” [5].

Велику роль в пропаганді творів А. Веделя відіграли співацькі колективи, організовані у Канаді і США з українців-емігрантів. В Америці православна церква завжди намагалася поширювати коло своєї діяльності, залучаючи до співпраці не тільки українців за походженням, але й їхніх друзів та знайомих. Перед великими святами проводилися зустрічі, на яких лунали твори вітчизняних духовних композиторів. Люди ближче знайомились з культурою і традиціями України. Так, у 70-ті роки ХХ століття у Нью-Йорку на кафедрі собору Святого Володимира традиційно відбувались концерти „Постової Тріоди”, де звучали хори А. Веделя. Серед інших виконувалось його тріо „Покаянія отверзи ми двери” [6, 5]. Повертаючись до співацького колективу, яким керував О. Кошиць, слід згадати, що після смерті хормейстера колектив продовжував функціонувати й одержав назву хорової капели імені свого видатного диригента, а з 1988 року його очолив В. Климків. Новий керівник продовжував виконавські традиції, закладені попередником по пропаганді музики А. Веделя і в своєму репертуарі серед інших мав твір композитора „Христос воскрес”.

У січні 1993 року у канадському місті Едмонтон (штат Альберта) відбувся сімнадцятий семінар хорових диригентів, започаткований у 1976 році мистецтвознавцем В. Колесником. Цей захід присвячувався 100-річчю українських поселень у Канаді, а одне з основних його питань було присвячене відродженню національної культури засобами вокально-хорової практики. У практичній частині семінару була запропонована хорова програма, яка охопила твори українських композиторів XVIII – ХХ століть : А. Веделя, М. Лисенка, М. Леонтовича, П. Козицького, Г. Майбороди, М. Скорика, В. Кікти, В. Губи, канадських українців З. Лавришина та С. Яременка.

За роки незалежності України вітчизняні виконавські колективи значно поглибили справу відродження спадщини А. Веделя. Яскравим прикладом цього є концертна діяльність камерного хору „Київ” під керівництвом М. Гобдича, в репертуар якого включено багато піснеспівів митця. У 1994 році відбулися гастролі капели у Франції, Німеччині, Білорусі, де виконувались, серед інших, духовні твори А. Веделя, Д. Бортнянського, К. Стеценка, М. Леонтовича, С. Рахманінова, Л. Дичко. Наприкінці 1997 року названий колектив гастролював по США. Він був першим, хто демонстрував свою майстерність в найпрестижніших концертних залах – Національна філармонія, Карнегі-Холл. Американська преса уважно стежила за концертами співацького колективу і в періодичній пресі з’являлися схвалені публікації про виступи. Так, в газеті „Нью-Йорк Таймс” її кореспондент писав: „У

концерті церковної музики у неділю ввечері в Карнегі-Холл камерний хор „Київ” довів, що українська музика відроджується. Одним з найцікавіших та несподіваних творів був „Господи Боже, на Тя уповах” Артемія Веделя...” [6].

Отже, розповсюдження хорової спадщини А. Веделя у країнах Західної Європи та Америки ХХ століття мало своє визначене місце. Доступні фактологічні матеріали дозволяють зробити висновок що, незважаючи на всі заборони співати твори цього композитора до Жовтневої революції і в деякій мірі за часи Радянського Союзу, його мистецтво доказало свою життєву правоту у концертному виконанні хоровими колективами, що і підтвердила сучасна практика вітчизняної музичної культури. Ця тема зі всією її очевидністю має перспективу розвитку у різних напрямках музично-педагогічних досліджень.

Список використаної літератури

1. Зьола М. Дискографія творів А. Л. Веделя // Постать Артема Веделя в історико-культурному контексті: НМАУ ім. П. І. Чайковського. – К., 2001. – Вип. 11. **2. Кульчицький М.** Духовні концерти Н. Городовенка. – Київ – Філадельфія, 1961. – № 1. – С. 26 – 30. **3. «Die Welt»** 1966, 27.09. **4. „...Останеться на веки”** // Музикальна академія, 1997. – № 3. – С. 111 – 127. **5. „L’Unita”**, 1969, 15.05. **6. „The Morning Star”**, 1972, 16.11. **7. Петренко Б.** Успішне турне / Б. Петренко // Українська культура. – 1998. – № 3. – С. 8.

Парфентьева І. П. Хорова спадщина А. Л. Веделя у контексті викладання спецкурсу „Історія хорового мистецтва”

У статті висвітлено етапи пізнання хорової спадщини українського композитора кінця ХVІІІ – початку ХІХ століття А. Веделя у Західній Європі та Америці ХХ століття. Джерела з періодичних видань дають нам змогу проаналізувати різноманітні форми сприйняття його творів іноземним слухачем під час концертних виступів. Названо вітчизняні хорові колективи, українські та російські виконавці, які були безпосередніми популяризаторами творчості митця.

Ключові слова: хорова спадщина А. Веделя, спецкурс „Історія хорового мистецтва”.

Парфентьева И. П. Хоровое наследие Артемия Веделя в контексте преподавания спецкурса „История хорового искусства”.

В статье показаны этапы распространения хорового наследия украинского композитора конца ХVІІІ – начала ХІХ века А. Веделя в Западной Европе и Америке ХХ столетия. Проанализированы источники периодической печати и выявлены разнообразные формы восприятия его произведений иностранными слушателями, в том числе и во время концертных выступлений. Упомянуты отечественные хоровые

коллективы и отдельные украинские и русские исполнители, которые были непосредственными популяризаторами его творчества.

Ключевые слова: хоровое наследие А. Веделя, спецкурс „История хорового искусства”.

Parfentyeva I. P. Choral Heritage Artemy Vedel in the context of teaching a special course „History of choral art”

In given clause stages of distribution of a choral heritage of the Ukrainian composer of the end XVIII- the beginnings of XIX century A.Vedel in the Western Europe and America XX centuries are shown. Sources of periodicals are analyzed and various forms of perception of his products by foreign students, including are revealed during concert performances. Domestic choral collectives both separate Ukrainian and Russian executors that were direct popular writers of his creativity are mentioned.

Key words: choral heritage of A. Wedel, a special course „History of choral art”.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 373.091.12:005.963.5

В. С. Петров, Н. І. Петрова

**ПОРАДИ МОЛОДОМУ ВЧИТЕЛЮ
„ЯКЩО ЗАВТРА УРОК...”**

Соціально-культурні зміни, що відбуваються в сучасній Україні, зростаючі євро, інтеграційні тенденції, приєднання нашої держави до Болонського процесу і, як наслідок, підвищення вимог до рівня фахових компетенцій молодих спеціалістів зумовлюють потребу в розробці концептуальних засад підготовки кадрів у сфері професійної освіти, зокрема і педагогічної. Стратегічна мета у розвитку освіти і науки полягає в модернізації освітянської діяльності задля того, щоб готувати людину, здатну до ефективної життєдіяльності у сьогоденності. Тому основним змістом діяльності вищого навчального закладу повинно стати формування інноваційного освітньо-виховного середовища, що передбачає: зміну організації і змісту освіти з метою інтеграції у світовий освітній простір.

У зв'язку з цим одним з пріоритетних напрямків діяльності університетів на сучасному етапі є вдосконалення навчальної та методичної роботи з метою осучаснення методів навчання та освітньо-інформаційних технологій в організації навчального процесу. Перспективи

подальшого розвитку системи вищої педагогічної освіти пов'язуються сьогодні з якістю підготовки фахівця. Критерієм якості підготовленості майбутнього фахівця до ефективної професійної діяльності є здатність ВНЗ виховувати у студентів потребу до постійного саморозвитку й самовдосконалення. У сучасних умовах вищий педагогічний заклад покликаний забезпечити ефективну підготовку вчителя нового покоління, готового до постійного особистісного, творчого розвитку та професіонального вдосконалення. Ускладнення вимог, висунутих сьогодні до процесу формування мислення студента, як діяльності та освіти майбутнього вчителя нового покоління привертають увагу численних сучасних науковців – і практиків, і педагогів.

Головне завдання сучасної педагогічної науки та практики – розкрити творчу індивідуальність, активність, ініціативність, самостійність майбутніх фахівців. Необхідно визначити і створити умови, які б стимулювали духовне зростання, пізнавальну спрямованість особистості. Україна у третьому тисячолітті переживає значні соціально-економічні зрушення. Провідним завданням інститутів має стати піднесення людини як найвищої цінності, розвиток її інтелекту, творчих можливостей. Одним із найбільш актуальних питань є підготовка студента як носія знань зі своєї спеціальності та оволодінням якими допоможе майбутньому вчителю нового покоління у їх подальшій професійній діяльності, що являється метою нашої статті.

Сучасний вчитель – це професіонал. Професіоналізм визначається його професійною придатністю, професійним самовизначенням, саморозвитком, тобто цілеспрямованим формуванням у собі тих якостей, які необхідні для виконання професійної діяльності.

Актуальність теми зумовлена необхідністю виявлення нових шляхів професіоналізму в підвищенні ефективності уроку. Формула ефективності уроку включає дві складові частини: ретельність підготовки і майстерність проведення. Навчальна праця, як і всяка праця, цікава тоді, коли вона різноманітна. Урок є складним педагогічним об'єктом навчально-виховного процесу, який повинен бути логічно закінчений і обмежений певними тимчасовими рамками. У нім повинні бути представлені всі основні елементи навчально-виховного процесу: триєдина мета, зміст, засоби, методи, організація. Якість уроку залежить від правильного визначення кожного з цих компонентів і їх раціонального поєднання. Структура уроку повинна бути чіткою, із строгим переходом від однієї частини уроку до іншої відповідно до дидактичної мети уроку і закономірностей процесу навчання. Виклад навчального матеріалу на уроці може і повинен бути варіативним. Плануючи урок необхідно виконувати всі дидактичні принципи. Кожен вчитель – індивідуум. Дотримуючись основних вимог до уроку, вчитель вносить своє мистецтво, свій методичний почерк, який залежить і від характеру класу, і від його індивідуальних рис. Уроки повинні проводитися в системі. Якість уроку

залежить не від великої кількості видів роботи, а від навченості учнів, а також досягнення мети уроку.

Головні умови ефективності уроку – культура вчителя, його інтелектуальна і етична зовнішність, інтуїція, володіння ним ситуацією на уроці, наявність у нього психологічних знань. Однією з важливих умов ефективності навчального процесу – виховання пізнавального процесу в школярів. Наявність інтересу є одним з головних умов успішного протікання навчального процесу і свідченням його правильної організації. Цікавість – необхідний засіб порушувати і підтримувати увагу й інтерес до предмету. Відсутність інтересу у школяра є показником серйозних недоліків в організації навчання. Також необхідно враховувати особливості класу: рівень успішності, відношення до предмету, темп роботи, підготовленість учнів, відношення до дисципліни, індивідуальні особливості. Критерієм ефективності уроку є : активна розумова діяльність кожного учня в перебігу всього уроку; забезпечення емоційної причетності учня до власної діяльності й діяльності інших; мотивація пізнавальної діяльності учня на уроці; забезпечення рефлексії і самоконтролю в процесі діяльності в перебігу всього уроку; наявність самостійної роботи або творчого завдання на уроці; оцінка рівня повного засвоєння знань; досягнення цілей уроку. Всебічне вивчення дитячих можливостей, прогнозування потреб найближчого розвитку учнів на основі реального знання їхніх індивідуальних особливостей, увага до активності та саморозвитку особистості є обов'язковою ознакою сучасного підходу до організації уроку. Готуючись до будь-якого уроку, необхідно дотримуватися таких положень:

- Переконайтеся, чи все готово до уроку. Входите останнім в клас. Прагніть показати учням красу і привабливість організованого початку уроку.
- Починайте урок енергійно. Не ставте учням питання: Хто не виконав домашнє завдання? Це привчає до думки, ніби невиконане домашнє завдання – звичайна справа.
- Кожен учень спочатку і до кінця уроку був зайнятий справою. Пам'ятайте: паузи, повільність, неробство – бич дисципліни.
- Захоплюйте учнів цікавим змістом матеріалу, розумовою напругою, контролюйте темп уроку, допомагайте слабким повірити в свої сили.
- Тримайте в полі зору весь клас. Запобігайте спробам порушити робочий порядок.
- Поводьтеся трохи частіше з проханнями, питаннями до тим, хто може зайнятися на уроці іншою справою.
- Мотивуйте оцінки із зацікавленістю, даючи вказівки, над чим слід попрацювати.
- Об'єктивно оцінюйте знання учнів.

- Закінчуйте урок загальною оцінкою роботи класу й окремих учнів. Відчуття задоволеності.
- Припиняйте урок за дзвінком!
- Утримуйтеся від зайвих зауважень.
- Обходьтеся без допомоги інших. З порушником, якого клас не підтримує, – звертайтеся по допомогу до класу.
- Не допускайте конфлікту з цілим класом, не затягуйте його, шукайте розумні шляхи його рішення.
- Пам'ятайте: Там, де є сумнів в правоті вчителя, не говорячи вже про ті випадки, коли провина його безперечна, конфлікт повинен вирішуватися на користь учня.
- Пам'ятайте слова Н. А. Добролюбова: „Справедливий вчитель – це такий учитель, вчинки якого виправдані в очах учнів”.

Таким чином, педагогічна практика як аналог професійної діяльності майбутнього педагога, має стати одним із головних компонентів освітнього процесу ВНЗ. Саме в період педагогічної практики перевіряється рівень набутих студентом професійних компетенцій та визначається його готовність до самореалізації в педагогічній діяльності. Тому, на нашу думку, поради вчителю нового покоління стануть в нагоді.

Список використаної літератури

1. Зотов Ю. Б. Организация современного урока / Ю. Б. Зотов ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1984 г. **2. Бабурова И. В.** Культура современного урока / И. В. Бабурова и др. ; под. ред. Н. Е. Щурковой. – 2-е изд. – М. : ПОР, 2000. – 112 с. – (Проф. культура педагога). **3. Канаржевский Ю. А.** Анализ урока / Ю. А. Канаржевский. – М., 2000. **4. Кульневич С. В.** Современный урок : науч.-практ. пособие. – Ростов-н/Д. : Учитель , 2005. – 288 с.

Петров В. С., Петрова Н. І. Поради молодому вчителю „Якщо завтра урок...”

Статтю присвячено професійно-педагогічним порадам учителю нового покоління для підвищення якості та ефективності підготовки до сучасного уроку.

Ключеві слова: професійно-педагогічна культура, культура уроку, методична підготовка, особистість, майстерність.

Петров В. С., Петрова Н. И. Советы молодому учителю „Если завтра урок...”

Статья посвящена профессионально-педагогическим советам учителю нового поколения для повышения качества и эффективности подготовки к современному уроку.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура, культура урока, методическая подготовка, личность, мастерство.

Petrov V., Petrova N. Advices to young teacher „if tomorrow lesson...”

The article is devoted professionally-pedagogical advices to the teacher of new generation for upgrading and efficiency of preparation to the modern lesson.

Key words: professionally-pedagogical culture, culture of lesson, methodical preparation, personality, trade.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 7.01: 37.036

О. М. Пономарьова

ІНТЕГРАЦІЯ В МИСТЕЦТВІ: ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сучасні трансформаційні процеси освіти є частиною глобальних трансформацій світової суспільної системи постіндустріального етапу розвитку, який узагальнено характеризується відходом від пануючих парадигмальних принципів та настанов традиційно-філософських і постмодерністських філософських систем, що супроводжуються гострими дискусіями стосовно визначення нової універсальної філософсько-освітньої парадигми.

Розвиток системи освіти на кожному кроці свого зростання супроводжується зміною концептуальних засад, визначення яких обумовлено необхідністю гнучкого спрямування усіх компонентів освітнього процесу на нові оптимальні шляхи реалізації одвічної суспільної ідеї передачі досвіду людського існування відповідно до нових тенденцій соціуму і, взагалі, до умов вітального існування людства.

Оскільки розвиток системи освіти становить один з основних магістральних напрямків загальнокультурного розвитку, то потреба у визначенні концептуальних засад освіти осмислюється як необхідність пристосування до нових умов існування людства, породжених не тільки кризовим становищем глобалізованого соціуму і породженими ним суперечностями соціокультурного, економічного і політичного характеру, але й низкою глибинних екологічних проблем планетарного

характеру, які породжені людською недбалістю й нехтуванням проблем єдності й взаємозалежності природи і соціуму тощо.

Реалізація системоутворюючих ідей та принципів сучасної вищої освіти, утворення єдиної системи теоретико-методологічних засад сучасної освіти спрямовані на подолання кризових явищ освітньо-культурного простору, на модернізацію і реформування змістовних складових освітнього процесу та організаційно-управлінських засад освітньої діяльності.

Сам час потребує докорінних змін філософської основи сучасної освіти, зокрема, освіти у сфері мистецтва. Прогнозувально-випереджальні стратегії та випереджаючі концепції розбудови освітньої системи у поєднанні із парадигмальними установками сучасної філософсько-освітньої думки сприятимуть активному входженню освіти України до єдиного європейського освітнього простору. Передбачення результатів еволюції потреб сучасної людини і суспільства є одним з можливих варіантів стабілізації соціокультурної системи людства. Еволюційні процеси роблять „вищу освіту особливо сприятливим середовищем для контактів, обміну знаннями, ідеальною моделлю, в якій тонко відбиті всі соціально-політичні, морально-етичні тенденції на рівні національного, регіонального і міжнародного масштабів” [1, с.8]

Одним з шляхів впровадження прогностичних підходів і випереджаючих технологій сучасної освіти є забезпечення умов інтеграції на всіх рівнях функціонування системи вищої освіти. Пристосування до умов Болонської системи згідно основних принципів ЄВПО передбачає системне впровадження ідей, концепцій і принципів інтеграції як у глобальних масштабах співпраці міжнародного рівня, так і на усіх щаблях міждисциплінарного розвитку будь-якої галузі наукового знання.

Метою статті є визначення аспектів використання інтеграції в мистецтві стосовно основних стратегій розвитку вищої мистецької освіти і підготовки фахівців мистецьких спеціальностей.

Проблеми визначення змісту і сутності понять у будь-якому розділі педагогічної науки й багатьох інших галузей наукового знання на сучасному етапі розвитку наукової системи постають дуже гостро. Процеси інтеграції, трансформації і міждисциплінарної взаємодії, завдяки яким утворюються і функціонують нові субдисциплінарні системи наукового знання, впливають на якісне оновлення семантики і семіозису категоріально-понятійного апарату, висуваючи нові потреби і вимоги до визначення актуальних підходів щодо інтерпретації змісту понять і категорій наукового знання.

Культурна інтеграція розуміється як стан внутрішньої цілісності культури і узгодженості між різними її елементами, а також процес, результатом якого є таке взаємоузгодження [2].

Поняття інтеграції означає „стан пов’язаності окремих диференційованих частин, функцій системи в ціле, а також процес, який веде до такого стану” [3, с. 176]. Інтеграція культурна визнається в культурології й соціології як процес поглиблення культурної взаємодії і взаємовпливу [3, с. 176]. Тобто, інтеграцію можна пояснити як процес погодженості, відновлення, складання цілісного новоутворення; це процес зближення, взаємодії, процес і результат поєднання певних частин, елементів, компонентів у нове утворення на засадах взаємної узгодженості, при наявності певної автономії і можливого паритету з метою отримання якісно нового результату.

Проблеми інтеграції у сфері культури, науки і мистецтва досліджувані багатьма вченими: В.Беспалько, С.Гончаренко, І. Гринчук, І. Зязюн, Л. Масол, І. Могілевська, О. Отич, Г. Падалка, Л. Рапацька, Г. Тарасов, Г. Шевченко, О. Шевнюк, А. Шинкаренко, О. Щолокова, Б. Юсов та ін. Проблеми синтезу, інтеграції та взаємозв’язків видів мистецтва і культури, питання функціонування системи видів мистецтва висвітлені багатьма дослідниками (М. Арановський, М. Бахтін, М. Бонфельд, В. Ванслов, А. Зісь, Т. Ліванова, М. Лобанова, А. Лосєв, Л. Масол, В. Михальов, І. Хангельдієва, та ін.). Методи використання інтеграційних процесів мистецтва в педагогіці знайшли місце в наукових працях таких дослідників та педагогів, як Д. Кабалецький, М. Каган, Л. Масол, Л. Мун, Г. Падалка, О. Шевнюк, Г. Шевченко, Б. Юсов та ін.

Великий внесок у розвиток методології освіти у сфері мистецтва зробила О. Рудницька. Її праці є вагомим внеском у всесвітню науково-педагогічну спадщину.

О. Отич звертає увагу на те, що, провідним принципом сучасної мистецької освіти стає, безумовно, інтеграція [4]. Автор свідчить про те, що у системі професійної мистецької освіти принцип інтеграції реалізується у колі завдань предметно-інтегративної моделі навчання, прерогативою якої є домінуючий вид мистецтва, навколо якого утворюється система предметного викладання обов’язкових мистецьких дисциплін, а також х мистецьких курсів інтегрованого характеру [4].

Взаємозалежність всіх сфер пізнання від міждисциплінарної інтеграції, що виражається у взаємозв’язках і багатоаспектному переплетінні проблем, предметів і методів пізнавальної діяльності визначає М. Сова [5]. На думку автора, ця взаємозалежність реалізується у таких проявах, як формування нових дисциплін, теорій, концепцій інтегрованого характеру, асиміляція базовою дисципліною інструментарію іншої, синтез взаємодіючих знань; виникнення нової інтегрованої галузі знань тощо [5].

Згідно поставленої мети статті, умовно визначимо загальнокультурний рівень інтеграції, загально-мистецький і частково-компонентний рівні інтеграції в мистецтві. Стосовно означених стратегій розвитку освіти у сфері мистецтва визначимо загально-педагогічний

рівень інтеграції знань, міждисциплінарний рівень, освітньо-кваліфікаційний рівень, професійно-спеціалізований рівень набуття мистецько-інтегративного досвіду майбутніми фахівцями мистецьких спеціальностей.

Розглянемо деякі аспекти інтеграційних зв'язків мистецтва у відношенні до інтегративної стратегії розвитку вищої мистецької освіти.

Дослідниками визначено концепції і концептуальні положення підготовки спеціалістів в окремих напрямках мистецької освіти, аналізовано історичний досвід інтегративних зв'язків у мистецтві і запроваджено навчально-виховний досвід використання інтеграції в мистецтві у виховній роботі, впроваджено сучасний досвід інтеграції видів мистецтва у соціокультурній сфері, досвід інтеграції видів мистецтва у медіа-культурному просторі.

Болонська система вимагає варіативності, гнучкості, конкурентоздатності, мобільності від сучасного фахівця. Гнучкість, варіативність, мобільність сучасного ринку праці у сфері мистецьких спеціальностей відкриває великі можливості розкриття потенціалу особистості, спонукає її до саморозвитку, до безперервного навчання протягом життя і потребує використання досвіду інтеграції видів мистецтва у широкому просторі освіти, оскільки діяльність сучасного митця передбачає оволодіння багатьма компетенціями.

Підготовка фахівців мистецьких спеціальностей є різноманітною за професійною складовою, професійними завданнями, змістом, формами і умовами освітнього процесу. Вища мистецька освіта передбачає мистецько-педагогічні, мистецько-професійні освітні напрями. Сучасна педагогічна практика значно збагатилася теорією і практикою субдисциплінарних утворень мистецької освіти: певного розвитку отримують неформальна мистецька освіта, арт-педагогіка, арт-терапія тощо. Естетично-виховна і художньо-естетична діяльність

Розподіл за видами мистецтва – один з чисельних критеріїв цілісної архітектоники вищої освіти у сфері мистецтва. Традиційна диференціація мистецьких спеціальностей, що складалася майже століттями, у наш час зазнає великомасштабних змін: відкриття нових спеціалізацій, поєднання спеціальностей на основі домінантного виду мистецько-художньої спеціалізації є необхідністю, що покликана сучасним станом розвитку соціуму, появою нових потреб суспільства, що потребує вдосконалення методологічної бази мистецької освіти, реформування її компонентів і складників.

Мистецтво є безмежною парадоксальною системою віддзеркалення досвіду існування людства, в якій локалізувалися реалії буденного існування й одвічні духовні прагнення, високі цілі і примарні пошуки, філософські пояснення й безпристрасні експлікації, чуттєвий потяг і раціональний емпіризм, дієвий гуманізм і апокрифічний

есхатологізм, практично-функціональні ідеї та інтуїтивно-таємниче пророцтво.

Усвідомлення завдань мистецтва на сучасному етапі розвитку дає підстави надання пріоритетного значення кожному компоненту системи функціонування мистецької інфраструктури як складного культурного утворення, що містить багато суспільних інститутів зі збереження, трансляції і примноження великої культурно-мистецької спадщини. Вивчення проблем мистецтва дедалі ускладнюється завдяки оновленню і розширенню методологічної бази науково-дослідницької діяльності, зокрема філософської та мистецтвознавчої, визначенню методів, шляхів і способів пізнання.

Вищим щаблем духовно-матеріальної культури людства мистецтво стає завдяки притаманним феноменальним властивостям щодо розкриття внутрішньої сутності явищ буття і творення другої, саме мистецької реальності, заснованої художньо-образними засобами, яка суттєво відрізняється від реалій життя і має великий потенціал можливостей системного впливу на свідомість людини і суспільства в цілому.

Методологічна база використання інтеграційних механізмів мистецтва як факторів впливу на формування естетичних орієнтацій, світогляду, професійної компетенції майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей розглядається у нашому дослідженні на засадах системного, комплексного, інтегративного, синергетичного, особистісно-орієнтованого та інших підходів, які спрямовані на розкриття сутності інтеграційних методів, способів, технологій у мистецтвознавчому та педагогічному аспектах, на розкриття сутності і змісту художньої інтеграції в мистецтві й культурі стосовно історичного, теоретичного, міжвидового та внутрішньовидового аспектів, та розглядають аспекти інтеграції мистецтва у ракурсі психологічних, пізнавальних, комунікативних, організаційних, креативних процесів у діяльності майбутнього фахівця мистецької сфери.

Багатобічна система взаємодії різних видів мистецтва як особливий тип художніх зв'язків, пов'язана з загальними законами пізнання просторо-часового континууму і художньо-творчого мислення, з прагненням зрозуміти світ буття людини, оскільки у мистецтві завжди відтворюється модель світосприймання, але модель завжди ця своєрідна і унікальна, тому аналіз, інтерпретація і тлумачення будь-якого художнього тексту завжди є дуже складним.

Дослідження категорій простору і часу як нерозривно пов'язаних форм буття глобально розширили уявлення про існування Всесвіту. Синергетичний, неконстантний, нестабільний, варіативний характер взаємозв'язків простору-часу унікально відбивається у кожному творі мистецтва.

Аналіз просторово-часових відносин стосовно законів синергетики у музиці та інших видах мистецтва становить інтерес для досліджень у різних галузях наук. Треба зауважити, що багато понять і термінів використовуються як у музиці, так і в інших видах мистецтва не тільки метафорично, а як визначені терміни: ритм, малюнок, рельєф, фактура, тон, гама, лінія, колорит, фарба, , колаж, матеріал, калейдоскопічність, мозаїчність, монтаж, архітектоніка, формоутворення, композиція, тощо.

Дослідники наголошують, що прагнення до синтезу, до взаємодії мистецтв природне, оскільки художнє мислення синтетично саме по собі [6, с. 15].

Просторово-часові відносини як нерозривні філософські категорії, що розуміються як „хронотоп” і виражають єдність культурно-художнього, соціально-історичного смислу у науці і творчості, завжди відтворюються у новій, художній реальності твору. Часопростір у мистецтві розглядається дослідниками як реальне перцептуальне й художнє, концептуальне явище. Художній часопростір розглядається вченими як простір художньої події, яка розгортається в часі і включає життєві характеристики, трансформовані й відображені засобами певного виду мистецтва.

Поняттям, що визначає вплив речей одне на одного, відображає взаємозв'язки між різними об'єктами, характеризує форми людського співіснування, людської діяльності й пізнання, є „взаємодія” [7, с. 74]. Процеси взаємодії мистецтв здійснювалися протягом усієї історії людства, вони пов'язані із загальними законами пізнання, прагненнями пізнати людину і світ, модель якого створюється в мистецтві.

Важливим є розуміння питань синтезу у мистецтві, який визначається дослідниками як поєднання творів чи видів різних мистецтв у єдине художнє ціле, яке естетично організує матеріально-духовну середу буття людини. У синтетичному художньому явищі важливими є принципи просторово-часової концентрації, ідейно-світоглядної, образно-композиційної єдності всіх компонентів, єдиного візуально-слухового впливу. Унаслідок взаємодії й з'єднання елементів різних мистецтв й виникає певний синтез – новий культурно-художній результат, цілісне художнє явище.

Сучасна аудіовізуальна культура розглядається як галузь модерної культури, що пов'язана із появою і розвитком технічних й електронних засобів запису, зберігання, трансляції звуку й зображення: аудіовізуальні тексти являють собою знакові комплекси, які поєднують візуальні, акустичні й вербальні ряди. Порівняно з письмово-вербальним спілкуванням та зберіганням інформації, аудіовізуальні засоби значно змінюють тривалість і якість процесів зберігання і передачі культурних цінностей нащадкам.

Безумовно, синтетичні явища і феномени культури пов'язані з використанням технічних засобів: видовищні форми мистецтва (театр, кіно, мультиплікація, шоу, дизайн, деякі форми авангарду). Музика світла і кольору визначається як синтез усіх видовищно-виразових видів мистецтва і має такі різновиди, як музика кольору, музика графіки й музика зображальної літератури; світломузика як синтез музики звуку й „музики світла”; кольоромузика як синтез музики звуку і „музики кольору”.

Важливим аспектом розуміння зорової основи сприйняття є авторський задум, визначений у назві музичного твору чи літературній програмі (програмна музика), впливає на свідомість слухача, завдяки історично обумовленій семантико-семіотичній обумовленості і спрямованості засобів музичної виразності. Тому візуальність (зримість) як властивість зорового сприйняття, однак формує й визначає уявлення про часопростір, певним чином відтворений у музиці. Серед творів, що репрезентують ідеї інтеграції в мистецтві, можна назвати як приклад, твори К. Дебюссі „*Reflets dans l'eau*,” та К. Моне „*Reflets sur l'eau*” – майже ідентичні назви допомагають розкрити і усвідомити художній зміст творів. Комплексне використання творів зі схожою авторською установкою допомагає усвідомити не тільки смисл інтеграційних процесів у мистецтві, але й спонукає до філософських роздумів про єдність буття тощо.

У музичному мистецтві існують специфічно-музичні і неспецифічно-музичні засоби відтворення авторського задуму. Ці поняття, запропоновані В. Медушевським для усвідомлення механізмів функціонування музики. Специфічно-музичні знаки використовуються тільки в музиці, тому їхнє сприйняття спирається на слуховий досвід слухача. Неспецифічно-музичні засоби використовуються всюди, тому в процесі сприйняття слухач користується запасами всього свого досвіду (біологічного, психологічного, соціального, комунікативного, мистецького тощо).

Одним з головних чинників механізму художнього (рецептивного і продуктивного) сприйняття є асоціація. Асоціації відіграють важливішу роль у процесі сприйняття і у будь-якому творчому процесі. Мистецтво здатне викликати локальні, системні, внутрішньопредметні, міжсистемні, міжпредметні асоціації. Асоціативною базою є аналогії з сюжетним розгортанням подій, з емоційними процесами. Щодо музичного мистецтва, асоціації є специфічним буттєвим кодом, який допомагає впізнати знайомі властивості життя, зрозуміти та інтерпретувати твір.

Унікальним є особливий різновид сприйняття – синопсія або кольоровий слух. – це здатність до ототожнення звукових і кольорових уявлень в процесі сприйняття і творчої діяльності. Кольорово-музичні асоціації утворюються на основі сприйняття тембрів і тональності музичних ідей і впливають на розвиток музичної думки. Серед великих

імен можна назвати лише небагато композиторів, які мали кольоровий слух (М. Римський-Корсаков, О. Скрябін, О. Месіан тощо).

У історії світової музичної культури існують певні системи музичного мистецтва, сконцентровані навколо віддзеркалення, відтворення образної, жанрово-стильової сфери творів візуального мистецтва, зокрема, живопису (школа французьких клавесиністів 17 століття, романтична програмна музика тощо). При цьому кожен музичний твір індивідуальний не тільки за компонентами і цілісною організацією музичного творіння, але і принципово різними творчими завданнями і індивідуально-творчими підходами в створенні цілісного музичного полотна.

Деякі твори музичного мистецтва були створені й сприймаються за законами, заснованими на зіставленнях й аналогіях із живописним мистецтвом на певних рівнях відтворення змістовності. Водночас образотворче мистецтво не тільки віддзеркалює у художніх образах сцени чи події, що пов'язані із музикуванням, танцями й іншими різними ситуаціями функціонування музики, але і разом з тим, живописне мистецтво пропонує зразки, в яких художник особливими засобами та прийомами робить спроби відтворити самі музичні процеси й музичні феномени (В. Кандинський, О. Клевер, А. Лентулов, М. Чурльоніс, та ін.).

До питань інтеграції мистецтв впродовж всієї свідомої історії людства зверталися філософи, учені, творчі діячі. Накопичений чималий дослідницький досвід у вивченні проблем мистецтва в європейській і вітчизняній науці. Більшість найбільших праць присвячена естетико-філософським проблемам мистецтва, проблемам осмислення форм художньої образності. Художня практика створює передумови до формулювання деяких питань щодо теорій взаємодії і синтезу візуального і звукового мистецтв, але пізнати суть процесу взаємодії мистецтв, враховуючи всю історичну художньо-мистецьку різноманітність, складно.

Спільність художнього мислення в музичному і образотворчому мистецтві полягає в сукупності виразних і образотворчих можливостей художньої мови, що визначають цілісність створеного образу. Спілкування із реципієнтом відбувається на рівні тієї мови, якою авиор виразив свої думки. Тому, перспективним у сучасному освітньому, інформаційному просторі є актуалізація механізмів взаємодії, синтезу видів мистецтва та пошук інноваційних засобів професійного відтворення інтеграційних механізмів у навчально-виховному процесі.

Підготовка фахівців мистецьких спеціальностей, як вже підкреслювалося, є дуже розгалуженою системою вищої освіти. Кожна частка такої системи повинна відповідати єдиному рівню фахової підготовки, бути компонентом єдиного великого механізму розвитку,

незважаючи на самобутні риси, властивості і ознаки мистецької спеціальності за будь-яким напрямком професійної підготовки.

Мистецтво акумулює досвід діяльності, яка спрямована на опремечування ідей і смислів культури людства і уособлюється на тлі саме художньої культури, компонентами якої є декоративно-прикладне мистецтво, дизайн, інші види мистецтва, а також цінності, традиції і норми культури як її універсальні утворення. Фахівець мистецької спеціальності має бути досконало обізнаний у сфері мистецтва, його законів і художніх практик на основі залучення до системи світового мистецтва.

Використання у навчально-виховному процесі комплексу видів мистецтва повинно відбуватись на засадах інтеграційного підходу, впровадження якого необхідно здійснювати на основі певної зразкової системи творів мистецтва, у яких автором реалізована ідея взаємодії й інтеграції мистецтв, цілеспрямовано відтворена певними засобами мистецтва. Це, безумовно, допоможе більш глибокому усвідомленню і якісному засвоєнню пропонованих для сприйняття і аналізу художніх текстів, формуванню професійного інтересу і потреб, сприятиме прагненню майбутнього фахівця до саморозвитку, до самостійної творчої праці.

Враховуючи інтеграційну основу мистецтва і міждисциплінарні зв'язки у сфері мистецької педагогіки, педагогіки мистецтва, арт-педагогіки, визначення теоретико-методологічних засад підготовки фахівців у галузі мистецтва у сучасних умовах розвитку культури України, пошук шляхів і методів впровадження умов підготовки фахівців мистецьких спеціальностей беззаперечно вимагають аналізу і впровадженню професійного мистецького і мистецько-педагогічного досвіду на підставах інтегративного підходу як одного з методологічних підходів до реалізації завдань мистецької освіти у контексті ідей і принципів Болонського процесу.

Список використаної

- 1. Діалектика вищої освіти:** трансформація від декларації до реалізації : навч. посібник / Головка В. О., Гримблат С. О., Барановський Д. І. та ін. – Х. : Еспада, 2009. – 304 с.
- 2. Енциклопедия культурологи** [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/376/ИНТЕГРАЦИЯ.
- 3. Хоруженко К. М.** Культурология : энциклопедический словарь. / К. М. Хоруженко. – Ростов-н/Д. : Изд-во „Феникс”, 1997. – 640 с.
- 4. Отич О. М.** Теорія і практика художньо-естетичного розвитку майбутнього фахівця у системі професійної освіти [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2008_19_2/doc_pdf/lupak_st.pdf.
- 5. Сова М. О.** Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки

вчителя гуманітарних дисциплін : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 [Електронний ресурс] / М. О. Сова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - К., 2005. - 43 с. - Режим доступу : <http://disser.com.ua/contents/21733.html>. **6. Курышова Т.** Театральность и музыка / Т. Курышова. – М. : Сов. композитор, 1984. – 200 с. **7. Современный философский словарь** / под ред. В. Е. Кемерова. – М., 1996. – 608 с.

Пономарьова О. М. Інтеграція в мистецтві: до проблеми підготовки фахівців мистецьких спеціальностей

Розглянуто деякі аспекти інтеграційних зв'язків видів мистецтва щодо інтегративної стратегії розвитку вищої мистецької освіти. Підготовка фахівців мистецьких спеціальностей є важливою системою вищої освіти. Вища мистецька освіта передбачає мистецько-педагогічні, мистецько-професійні освітні напрями. Мистецтво є великою системою віддзеркалення досвіду існування людства. Перспективним у сучасній освіті є актуалізація механізмів взаємодії, синтезу видів мистецтва та пошук інноваційних засобів професійного відтворення інтеграційних механізмів у навчально-виховному процесі. Використання у навчально-виховному процесі комплексу видів мистецтва має відбуватись на засадах інтеграційного підходу.

Ключові слова: сучасна освіта, мистецька освіта, мистецтво, інтеграція мистецтв, підготовка фахівців мистецьких спеціальностей.

Пономарева Е. Н. Интеграция в искусстве: к проблеме подготовки специалистов в сфере искусства

Рассмотрены некоторые аспекты интеграции видов искусства относительно интегративной стратегии развития высшего художественного образования. Подготовка специалистов сферы искусства является одной из важных систем высшего образования. Высшее художественное образования предполагает художественно-педагогические и художественно-профессиональные образовательные направления. Искусство является системой отображения опыта человечества. Перспективным в современном образовании является актуализация механизмов взаимодействия, синтеза видов искусства и поиск инновационных способов профессионального воспроизведения интеграционных механизмов в учебно-воспитательном процессе. Использование в учебно-воспитательном процессе комплекса видов искусства должно происходить на основе интеграционного подхода.

Ключевые слова: современное образование, художественное образование, искусство, интеграция искусств, подготовка специалистов в сфере искусства.

Ponomareva O. M. Integration of arts: to problem of preparation of specialists of artistic specialities

Some aspects of integration connections of types of art are considered in attitude toward integration strategy of development of higher artistic education. Preparation of specialists of artistic specialities is the important system of higher education. Higher artistic education foresees artistic-pedagogical, artistic-professional educational directions. An art is the large system of reflection of experience of existence of humanity. Perspective in modern education are actualization of mechanisms of co-operation, synthesis of types of art and search of innovative facilities of professional recreation of integration mechanisms in an educational-educator process. The use in the educational-educator process of complex of types of art must take place on principles of integration approach.

Key words: modern education, artistic education, art, integration of arts, preparation of specialists of art.

Стаття надійшла до редакції 29.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.091.2:78

М. М. Пшеничних, Т. В. Пшеничних

**ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ
УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ У ВИКЛАДАННІ КУРСУ
„ПРАКТИКУМ ЗІ ШКІЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ”**

Курс „Практикуму зі шкільного репертуару” є одним зі складових компонентів професійної підготовки вчителя музики у загальноосвітній школі, що передбачає наявність у спеціаліста відповідних виконавських якостей, широкого культурного кругозору, ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки, значного об’єму музично-теоретичних знань, вмінь та навичок у виконавській та методичній галузях, розвинених загальних, педагогічних та музичних здібностей.

Зміст курсу „Практикум зі шкільного репертуару” зумовлений вимогами сучасної ЗОШ до підготовки майбутнього вчителя музики. Вільне володіння музичними інструментами, читання з аркуша та транспонування, оперативний добір та гармонізація музичного матеріалу на слух, розвинуте почуття ансамблю – ці професійні якості та вміння є основними підвалинами виконавської діяльності вчителя музики на уроках музики та позакласних музичних заняттях. Крім того, майбутній вчитель музики має добре знати репертуар зі слухання музики у школі, вміти грамотно організувати процес сприймання дітьми творів музичного

мистецтва. Саме тому одним із наскрізних компонентів „Практикуму зі шкільного репертуару”, що забезпечують реалізацію цілей і завдань курсу, є створення усних та письмових анотацій до творів шкільного репертуару на основі узагальнення отриманих естетико-музикознавчих знань з теорії та історії музики, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів.

Вивчення інструментальної, вокальної, хорової, симфонічної музики зі шкільної програми, зокрема творів, призначених для сприймання на уроках музики займає важливе місце в курсі „Практикуму зі шкільного репертуару”, який входить до навчального плану професійної підготовки студентів Слов'янського державного педагогічного університету (спеціальність 6.010102 – Початкове навчання, спеціалізація – Музика).

Завважимо, що у початковій школі серед творів для слухання значне місце займають зразки дитячої музики – музичні доробки для дітей і про дітей, створені саме для дитячої аудиторії та спрямовані на розвиток художньо-естетичних смаків, формування культури почуттів та загальний розвиток особистості.

Завдання педагога, який викладає курс „Практикуму зі шкільного репертуару”, – залучити студентів до світу дитячої музики різних епох та авторів: від творів Й. Баха, віденських класиків, Р. Шумана, П. Чайковського, що вже давно стали „класикою жанру”, до менш відомих творів композиторів ХХ століття, написаних для дітей та юнацтва. До цього списку слід додати репертуар дитячої музики українських композиторів, який представлений у сучасних програмах з музики найвідомішими творами лише окремих авторів (2 – 3 п'єси В. Косенка, фрагменти творів М. Лисенка, Л. Ревуцького, М. Сильванського тощо).

Ураховуючи важливість питання підвищення якості вишівської професійної освіти, актуальність проблеми залучення творів українських композиторів до опрацювання зі студентами – майбутніми вчителями музики, ми намагалися оновити зміст курсу „Практикум зі шкільного репертуару” творами дитячої музики для слухання та анотування. Метою цієї статті є створення зразків художньо-педагогічного аналізу дитячої музики українського композитора В. Косенка, залучення студентів музичної спеціалізації до їх використання на уроках музики у початковій школі.

Слід зазначити, що створення студентських анотацій до творів зі слухання музики в курсі „Практикуму зі шкільного репертуару” відбувається за певним планом:

- загальні відомості про композитора;
- місце даного твору у спадщині автора, історичні аспекти (чи унаслідуються чийсь традиції, продовжується розвиток певного жанру, має місце тематична спадкоємність тощо);

- загальний огляд твору: історія створення, цікаві факти із біографії автора. Вказати, для якого дитячого віку він призначений;
- детальний музикознавчий аналіз музичної форми з оглядом основних засобів музичної виразності, жанрово-стильовими узагальненнями та виявленням закономірностей художнього впливу музики;
- підсумок: визначення, на яких аспектах змісту твору та елементах аналізу слід зупинитися на уроці музики.

Отже, наведемо зразок анотації.

В. Косенко. 24 дитячих п'єси для фортепіано.

Віктор Косенко – відомий український композитор першої половини ХХ століття, який складав твори для дитячої аудиторії упродовж усього життя. Найвагомим його витвором по праву вважають фортепіанний цикл „24 дитячих п'єси”, створений у 1936 році. Відтоді цикл передруковувався багато разів, та залишається одним із найпопулярніших в українській фортепіанній літературі для дітей і наразі.

Хронологічно створення збірки дитячих п'єс В. Косенка припало на період стрімкого розвитку дитячої музичної освіти та ідей естетичного виховання і в радянській, і в зарубіжній музично-педагогічній практиці: у цей час активно працювали О. Гедіке, Д. Кабалевський, С. Майкапар, Л. Ревуцький, З. Кодай. Крім того, поява збірки В. Косенка збіглася з початком виходу дитячих творів із „Мікрокосмосу” Б. Бартока та „Шульверка” К. Орфа. Різні за тематикою, образним змістом, стилістикою, твори цих авторів, утім, мають спільні риси у головному – у підході до дитячої музики як невід'ємної частини духовного збагачення й виховання молоді [1].

Розмірковуючи над задумом свого дитячого циклу, В. Косенко, за його словами, ретельно вивчив наявну музичну літературу для дітей, твори Р. Шумана, П. Чайковського, інших видатних музикантів та спробував створити таку збірку п'єс, яка готувала б юних піаністів із технічного боку, розвивала б навички гри на фортепіано в усіх тональностях і водночас відображала життя очима дітей. Тож, відтворюючи яскравий світ дитинства, музика „24 дитячих п'єс” В. Косенка втілює сонячне, життєрадісне світосприйняття дітлахів [2].

Фортепіанні мініатюри циклу – це і власні спогади композитора про світ дитинства („Петрушка”, музична скринька „Полька”), і перші музичні враження його діточок („Вальс”, „Мазурка”, „Балетна вистава”). Образи п'єс циклу зрозумілі усім дітям: безтурботність сонячним ранком („Уранці в садочку”), жвава гра („Скакалка”), засмучення („Не хочуть купувати ведмедика”), що змінюється радістю („Купили ведмедика”), весела погоня („За метеликом”), матусина колискова („Коліскова пісня”) та бабусина оповідь („Казка”). Зустрічаються в циклі й картинки рідної природи: лірична акварель „На узліссі”, живописна „Пастораль”, зображені у фарбах народного мистецтва.

Загалом В. Косенко дуже тонко відчував особливості дитячого сприйняття й створював яскраві, виразні музичні образи, конкретність яких підсилювала чітка жанрова основа кожної п'єси. Продовжуючи традиції найвідоміших дитячих циклів П. Чайковського, Р. Шумана, С. Прокоф'єва, композитор у більшості п'єс спирався на три „музичні кити”: пісню, танець, марш, – які визначають жанрову специфіку більшості творів для дітей. Зрозуміло, що в циклі В. Косенка переважали прості музичні форми (тричастинна та куплетна), побудовані за принципом точної чи видозміненої повторності. Натомість збірка досить оригінальна з погляду ладо-гармонічної побудови: п'єси охоплюють усі 24 тональності, розміщені за кварто-квінтовым колом [3].

У дитячих п'єсах фортепіанного циклу В. Косенка можна відстежити традиції багатьох авторів, які писали музику для дітей. Неповторну ж індивідуальність його творів складає опора на національні музичні першоджерела: тут і глибока ліричність, характерна для української музики, і специфічна ладо-гармонічна мова, близька до народної стилістики. Національна визначеність найбільш характерна для п'єс пісенно-танцювальної образності („Українська народна пісня”, „Мелодія”, „Колискова пісня”, „Танцювальна”), а також картинок рідної природи („На галявинці”, „Пастораль”, „За метеликом” тощо).

Розглянемо деякі з п'єс фортепіанного циклу В. Косенка, які можна слухати та аналізувати на уроках музики у початкових класах, докладніше.

У 1-й чверті 2-го класу (тема „Три типи музики – пісня, танець, марш”) рекомендуємо послухати та поміркувати з дітьми про „Українську народну пісню” та „Вальс”.

„Українська народна пісня” – це ліричний роздум, спогади, відтворені засобами української народнопісенної творчості: композитор використовує справжню українську мелодію „Заслужський хліб добрий”, взяту зі збірки Л. Ревуцького "Золоті ключі". Задумливий монодичний зачин пісні, нібито імпровізація кобзаря, викликає асоціації з думами, тобто епічними жанрами української народної творчості.



Розповідаючи дітям про п'єсу "Українська народна пісня", слід нагадати, що дума – це своєрідний жанр національної народнопісенної творчості, який склався в давні часи, у період визвольних війн українського народу за свою незалежність. Виконавцями дум були

народні музиканти – кобзарі, які супроводжували спів грою на бандурі, кобзі чи лірі. Думи мають певні музично-поетичні особливості, як-от: наявність розгорнутих розділів декламаційно-речитативного характеру; невеликий діапазон мелодії, яка будується на мовних інтонаціях, містить багато мелізматичних прикрас та вигуків „Гей!”, „Ой!”; вільна ритміка, що залежить від розміру поетичного тексту.

Слід звернути увагу дітей, що в п'єсі В. Косенка музично-стильові елементи дум сконцентровано у вступі та коді: одноголосна мелодія (монодія, продубльована в дві октави) у повільному темпі з низхідною мелодичною лінією вільної ритміки, з октавними форшлагами як елементами імпровізування на кобзі чи бандурі.

Основний музичний образ „Української народної пісні” – мелодія народної пісні „Заслужський хліб добрий” – хвилеподібний ліричний мотив, що містить розспівні повільні інтонації та величні квартові стрибки.



Для фортепіанної обробки пісні композитор використав куплетно-варіаційну форму, що веде своє походження від хорового народного музикування. Аналізуючи п'єсу з дітьми, можна звернути увагу на те, як у першому „куплеті” головну мелодичну лінію прикрашають поліфонічні підголоски, що підкреслюють та підсилюють виразність провідного голосу. У другому „куплеті” п'єси фактура й гармонія видозмінюються: В. Косенко застосував поліфонічне варіювання, характерне для української народнопісенної творчості. Загалом виникла справжня інструментальна народна пісня.

„Вальс” презентує зовсім іншу музичну стилістику. Перш ніж починати художньо-педагогічний аналіз цієї п'єси, слід нагадати дітям історію виникнення жанру вальсу. Відомо, що це бальний танець, який з'явився в побуті Західної Європи в другій половині XVIII століття. Він веде свою історію від народних танців – лендлерів Австрії, Чехії, Німеччини. Зазвичай вальс виконується парами в плавному поступовому русі з характерним кружлянням. Вальсовий метр – тридольний. Розвиваючись як форма танцювальної музики, вальс поступово увійшов у музичну класику (у творчості Ф. Шопена, Й. Штрауса, П. Чайковського та ін.).

Слід звернути увагу дітей, що за характером „Вальс” В. Косенка – це ліричні спогади. Основний музичний образ виникає з двох тематичних елементів, перший із яких – хвилеподібна мелодійна лінія, що оспівує тоніку та поступово сходить до 5 ступеня, який створює

нестійкість та вимагає подальшого руху. Танцювальність у п'єсі виведено на другий план, оскільки в басу відсутня сильна доля, характерна зазвичай для жанрової ритмоформули вальсу.



Другий тематичний елемент – простий мелодичний зворот-секвенція у межах невеликого діапазону, з відхиленнями в мажорні тональності, що додає до образу світліших кольорів.

„Вальс” написано в формі періоду з розгорнутим другим реченням та доповненням. У заключній частині п'єси звучить однойменний мажор у мелодійному виді, що доповнює музичний образ новими ладовими кольорами.



Слухання п'єс В. Косенка „Українська народна пісня” та „Вальс” безумовно розширить уявлення дітей про основні жанрові першоджерела – пісню й танець.

Підводячи підсумки, слід зазначити, що дитячі твори В. Косенка варто й потрібно широко використовувати на уроках музики в початкових класах, адже вони повністю відповідають вимогам до дитячої музики:

- спрямованість на дитячу аудиторію: музика має втілювати дитяче світосприймання, бути наближеною до емоційного світу та психологічного стану дитини;
- доступність, лаконізм висловлювання, простота музичної форми, яскрава образність;
- відповідні засоби музичної виразності: наявність виразної мелодії, простої та доступної для запам'ятовування, рельєфного ритму, опора на конкретні жанрові ознаки, загальна яскравість музичної мови.

Крім того, твори В. Косенка для дітей далекі від уявної простоти, примітивізації, що почасти зустрічається в дитячій літературі. Розуміючи особливості дитячого сприймання, ураховуючи інтерес дитячої аудиторії до програмної музики зі зрозумілим змістом та конкретними асоціаціями, композитор надавав п'єсам виразні назви, використовував

звукотображальні прийоми (падаючі краплинки в „Дощику”, бубонці в „Петрушці”, фанфари в „Поході” тощо). Конкретність образів підсилює й чітка жанрова визначеність.

П'єси В. Косенка реалізують і певні виконавські завдання: діти вчаться грати кантилену („Мелодія”, „Пастораль”, „Колискова пісня” та ін.), засвоюють прийоми моторної техніки (дрібна техніка, стрибки, чергування штрихів legato і staccato тощо). Зауважимо, що фортепіанна фактура творів композитора зручна для дитячих рук, вона містить полегшені варіанти типових для В. Косенка фактурних формул. Крім того, усі технічні прийоми завжди підпорядковані художнім завданням й виступають у якості виражальних засобів.

Отже, дитячі твори В. Косенка, і передусім його фортепіанний цикл „24 дитячих п'єси”, і наразі не втратили актуальності. Ця музика залишається чудовим надбанням української дитячої фортепіанної літератури, що уможлиблює її залучення до процесу музично-естетичного виховання молодших школярів.

Таким чином, залучення до програмного списку зі слухання музики в курсі „Практикуму зі шкільного репертуару” творів українських авторів та створення студентами грамотних анотацій до цих музичних зразків стає запорукою підготовки кваліфікованого фахівця – майбутнього вчителя музики. Окрім творів В. Косенка до опрацювання зі студентами слід залучати музику М. Сильванського, Ю. Рожавської, Ж. Колодуб та інших українських митців ХХ – початку ХХІ століття, які пишуть твори для дитячої аудиторії, сповнені чудовими образами, цікавими та доступними для дитячого сприймання.

Список використаної літератури

1. Алиев Ю.Б. Детская музыка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.belcanto.ru/detskaya.html>. **2. Косенко В.** Вибрані фортепіанні твори / В. Косенко ; ред.-упоряд. А. Корженевський ; вступ. ст. Ю. Малишева. – К. : Муз. Україна, 1980. – 55 с. – (Б-ка ДМШ). **3. О тех, кто пишет музыку для детей.** Очерки об украинских композиторах. – К. : Муз. Україна, 1987. – 115 с. **4. Олейник А.** Косенко – детям [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://denysberezhenoy.com/berezhnaya/1class/kosenko_tvorchist.html.

Пшеничних М. М., Пшеничних Т. В. Використання творів українських композиторів у викладанні курсу „Практикум зі шкільного репертуару”

У статті розглянута одна з сучасних проблем професійної підготовки вчителів музики для загальноосвітніх шкіл, а саме – набуття професійних знань і умінь аналізу дитячої музики під час вивчення курсу „Практикум зі шкільного репертуару”. Подано зразок художньо-

педагогічного аналізу дитячої музики українського композитора В. Косенка.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя музики, практикум зі шкільного репертуару, анотація, дитяча музика В. Косенка.

Пшеничных Н. Н., Пшеничных Т. В. Использование произведений украинских композиторов в преподавании курса „Практикум школьного репертуара”

В статье рассмотрена одна из современных проблем профессиональной подготовки учителей музыки для общеобразовательных школ – приобретение профессиональных знаний и умений анализа детской музыки в процессе изучения курса „Практикум школьного репертуара”. Дается образец художественно-педагогического анализа детской музыки украинского композитора В. Косенко.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих учителей музыки, практикум школьного репертуара, аннотация, детская музыка В. Косенко.

Pshenichnyh N. N., Pshenichnyh T. V. Using the works of Ukrainian composers in teaching the course „Practice of school repertoire”

The article deals with one of the modern problems of training music teachers for secondary schools – namely, the acquisition of professional knowledge and skills analysis of children’s music during the study course „Practice of school repertoire”. Filed sample artistic and educational analysis of children’s music by Ukrainian composer B. Kosenko.

Key words: professional education of music teacher, set of practical tasks for school repertoire, annotation, V. Kosenko’s music for children.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК [378.011.3-057:7.05]:347.771

Н. І. Сухаревська, Л. О. Романова

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРІВ**

Наша держава впевнено йде курсом створення ринкової економіки. Надання навіть знаному товару нового вигляду значно сприяє його продажам, бо зовнішній вигляд – це завжди вирішальний чинник у боротьбі за покупця, адже гострої конкуренції між аналогічними товарами не помітити не можливо. Тому фахівці у галузі дизайну повинні бути справжніми двигунами прогресу.

Чинне законодавство, яке діє в Україні з 1994 року забезпечує правове регулювання відносин, які виникають у зв'язку із створенням, правовою охороною, захистом та використанням прав на об'єкти інтелектуальної власності. З усіх різновидів інтелектуальної власності майбутніх дизайнерів повинно зацікавити патентування знаків для товарів і послуг та патентування промислових знаків, бо саме ця праця – складова їх фаху.

Тему охорони прав та патентування промислових зразків досліджувало чимале коло фахівців у галузі інтелектуальної власності та авторського права, а саме В. В. Гривняк, І. І. Дахно, Л. М. Жемчужникова, А. Д. Святоцька.

Багато дизайнерів плідно працюють, створюючи фірмові стилі, торгівельні марки, розробляючи промислові знаки: емблеми, етикетки, пакування, конфігурацію шрифтів, нові меблі, машини та інше – не замислюючись, що це може приносити додатковий фінансовий зиск, якщо оформити право власності на всі ці інтелектуальні здобутки. Одиниці з них в змозі зробити це самостійно.

На кафедрі „Дизайну” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка вирішили поліпшити цю ситуацію та впровадити дисципліну „Патентування в дизайні”, у межах якої розглядають „Патентування промислових знаків” та „Патентування товарних знаків”. Метою цієї статті є аналіз застосування законодавства з інтелектуальної власності у сфері дизайну та вивчення умов отримання патенту на промисловий зразок.

Створивши витвір мистецтва треба бути впевненим, що цей витвір новий, відповідає вимогам патентування, промислово придатний та не суперечить принципам гуманності і моралі. Промисловий зразок є одним з об'єктів промислової власності якому надається охорона в Україні „Про охорону прав на промислові зразки” від 15 грудня 1993 р. № 3688-ХІІ.

Об'єктом промислового зразка, якому надається правова охорона, може бути форма, малюнок чи розфарбування, або їх поєднання, які визначають зовнішній вигляд промислового виробу та призначені для задоволення естетичних ергономічних потреб.

Промислові зразки бувають:

- об'ємними (моделі, сам виріб);
- площинними (малюнки);
- комбінованими.

Об'ємні промислові зразки являють собою об'ємно-просторову структуру, як то: зовнішній вигляд одягу, машин, меблів, посуду тощо.

Площинні промислові зразки являють собою двомірне лінійно-графічне співвідношення елементів, що не сприйнято як об'ємне (конфігурація, орнамент – зовнішній вигляд тканини, шпалер, килиму, хустки тощо).

Комбіновані промислові зразки являють собою поєднання об'ємних промислових зразків з площинними, як то: посуд з декором, взуття, кахлі, будівельні оздоблення плити, інформаційне табло тощо. Треба зазнати, що є чимала група об'єктів, які не можуть отримати правову охорону як промисловий зразок.

Не можуть одержати правову охорону:

- об'єкти архітектури, крім малих архітектурних форм (кіосків, палаток, телефонних будок), промислові, гідротехнічні та інші стаціонарні споруди;
- друкована продукція як така (зміст текстової частини друкованої продукції не патентується, однак, і це дуже важливо, конфігурація шрифту може бути об'єктом охорони);
- об'єкти нестійкої форми з рідких, газоподібних, сипких та подібних їм речовин тощо;
- не надається правова охорона промислового зразку, що суперечить суспільним інтересам, принципам гуманності.

Визначивши, що промисловий зразок відповідає умовам патентування, треба остаточно впевнитися у цьому і провести самостійний патентний пошук, спрямований на доказ новизни виробу, задіявши всі відомі джерела інформації. Коли всі сумніви позаду, час складати заяву на промисловий зразок.

Заяву складають відповідно до Правил складання та подання заяви на видачу патенту України від 30 січня 1995р. За №35/571, до яких були внесені зміни за наказом Міністерства освіти і науки України 18.02.2002 №110.

Заявка – це сукупність документів, необхідних до видачі патенту.

Заявник – громадянин або юридична особа, яка подала заявку на видачу патенту на промисловий зразок.

Право на подання заявки має автор, роботодавець або їх правонаступник (громадянин України, іноземна особа, особа без громадянства).

Заявка повинна містити:

1. Заявку про видачу патенту з обов'язковим зазначенням прізвища автора (співавторів), заявника (заявників), а також їхні адреси;
2. Комплект фотографій із зображенням виробу (його макета, малюнка), що дають повне уявлення про зовнішній вигляд виробу;
3. Опис промислового зразка;
4. Креслення, схему, карту (якщо необхідно);
5. Документ, що підтверджує сплату збору за подання заявки;
6. Інші документи (за потребою), що додаються до заявки.

Заявка складається українською мовою та відправляється до Укрпатенту за адресою: ДП „Український інститут промислової власності” вул. Гладунова, 1. Київ 42, 01601.

Потрапивши до Укрпатенту, заявка має пройти експертизу на відповідність вимогам Закону України „Про охорону прав на промислові зразки”. Правила проведення експертизи заявки на промисловий зразок затверджені наказом Державного патентного відомства України від 11 липня 1995 р. за № 232/768.

В Україні діє формальна експертиза заявки на промисловий зразок. За результатами експертизи виносяться рішення про видачу патенту або рішення про відхилення заявки.

Далі, якщо ухвалено рішення про видачу патенту на промисловий зразок, з внесенням визначених ним відомостей до Державного реєстру патентів України, у місячний строк після державної реєстрації патенту Відомство здійснює видачу патенту.

Строк дії патенту – десять років, можливе подовження ще на п'ять років за умови подання клопотання та сплати мита.

Для підтримки чинності патенту сплачується річний збір. У разі несплати річного збору строк дії патенту припиняється.

Якщо у вас є маєток, яхта, власний літак або комп'ютер, кросівки-вас можна привітати, бо у вас є ще один різновид власності – патент на промисловий зразок, який ви можете використати самі, подарувати, залишити у спадок, продати (передати повністю або частково за ліцензійним договором).

Таким чином, непростий процес створення промислового зразка у поєднанні з оформленням заявки на цей зразок і отримання Патенту повинен стати для дизайнерів не винятком, а загальною практикою, що дозволяє підвищити не тільки ціну виробу, а й, що, мабуть, важливіше самооцінку автора.

Межі статті не дають можливості висвітлити всі аспекти проблеми. Перспективним напрямом дослідження, на нашу думку, може

статті розробка питань спеціальної підготовки фахівців дизайнерів-патентознавців.

Список використаної літератури

1. Конституція України (статті 41;54). **2. Цивільний Кодекс** України (розділ VI) **3. Закон** України „Про охорону прав на промислові зразки” від 15 грудня 1993 р. № 3628 – XII. – К. : Видав. дім „ІН ЮРЕ”, 1999. – 688 с. **4. Правила** складання заявки на промисловий зразок. Наказ Міністерства освіти і науки України від 18.02.2002 №110. **5. Кузнецов Ю. М.** Патентознавство та авторське право / Ю. М. Кузнецов. – К. : Кондор, 2008. – 427 с.

Сухаревська Н. І., Романова Л. О. Теоретичні аспекти використання інтелектуальної власності у процесі професійної підготовки дизайнерів

Статтю присвячено актуальним питанням навчання студентів графіків-дизайнерів оформленню заявки та отримання Патенту графіками-дизайнерами у творчій праці.

Ключові слова: патент, експертиза, законодавство, правова охорона, інтелектуальна влада.

Сухаревская Н. И., Романова Л. А. Теоретические аспекты использования интеллектуальной собственности в процессе профессиональной подготовки дизайнеров

Статья посвящена актуальным вопросам обучения студентов графиков-дизайнеров оформлению заявки и получения Патента графиками-дизайнерами в творческом труде.

Ключевые слова: патент, экспертиза, законодательство, правовая охрана, интеллектуальная собственность.

Sukharevskaya N., Romanova L. Theoretical Aspects of Intellectual Property in the professional preparation of designers

Article is devoted to teaching students on graphic designers design the application and obtaining a patent graphic designers in the creative work.

Key words: patents, expertise, legislation, legal protection, intellectual arrogance.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 37.016:78

О. П. Тихонова

**ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-АНСАМБЛЕВИХ НАВИЧОК
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

На сучасному етапі у сфері мистецької освіти проходять процеси орієнтації на духовні цінності, відродження культурних традицій, формування творчої особистості на зразках національної культурної спадщини, застосування особистісно-розвивальних технологій, впровадження у практику відповідних інноваційних методик. У зв'язку з цим багато студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів націлені на отримання спеціалізації саме з вокального мистецтва. З метою підвищення рівнів вокально-ансамблевого навчання майбутніх учителів музики доцільно ретельно вивчити досвід української вокальної школи, узагальнити обов'язкові канони традиційного народного й професійного мистецтва. Визначення суттєвих ознак української вокальної педагогіки буде сприяти дослідженню методичних засад вокально-ансамблевого навчання студентів у системі музично-педагогічної освіти України.

У рамках обраної теми особливий інтерес представляють роботи тих авторів, у яких предметом дослідження постають теоретичні розробки і практичні рекомендації з розвитку музичних здібностей (Б. Ананьєв, Л. Божович, Д. Богоявленська, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Матюшкін, В. Моляко, О. Петровський, Я. Пономарьов, В. Роменець, С. Рубінштейн, О. Тихомиров), та формування вокально-ансамблевих навичок (В. Антонюк, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, Ю. Капустін, О. Керіг, М. Леонтович, О. Менабені, М. Микиша, Т. Овчиннікова, Д. Огороднов, В. Попов, К. Стеценко, Г. Стулова, Р. Тельчарова, Р. Юсон, Ю. Юцевич). У цих дослідженнях співінтерпретується як один з основних видів музичної діяльності, яка має специфічні особливості, котрі визначаються якостями самої музики як виду мистецтва, що дозволяє формувати у співаків вокально-ансамблеві навички.

Мета статті полягає у віднайденні ефективних методів формування вокально-ансамблевих навичок у процесі підготовки майбутніх учителів музики.

Успіх навчально-виховного процесу підготовки майбутніх учителів значною мірою залежить від рівня сформованості в них системних музично-історичних та теоретико-методичних знань і способів їх передачі у співвіднесенні з духовним контекстом художньої культури минулого та сьогодення. Функція викладача вокальних дисциплін у системі навчально-виховного процесу підготовки учителів

музики трактується як спосіб ввімкнення музичної мови в широкий культурно-художній контекст, а також її піднесення до рівня безпосереднього взаємозв'язку з мовами інших видів мистецтва у творчій професійній діяльності.

Художньо-образна підготовка студентів передбачає уміння за кожним унікальним текстом вокального твору бачити певну систему музичної мови, що втілює загальні змістові та комунікативні засоби музичної експресії, а також здатність співвідносити індивідуальну своєрідність художньо-образного мислення з закономірностями мислення узагальнено-художнього. Цього доцільно навчати на індивідуальних і групових заняттях. Тому аналіз системи педагогічних вимог до процесу формування творчих здібностей студентів дозволяє зробити висновки щодо можливості вдосконалення характеру інтегративного зв'язку, який виникає в ході синтетичного освоєння ними індивідуальних та групових фахових дисциплін, завдяки використанню креативного підходу. Це передовсім послідовна форма інтегративного зв'язку, що передбачає пріоритетність освоєння прикладних сторін індивідуального вокального навчання, прямо пов'язаних із особистим розвитком вокально-ансамблевих навичок студентів, а також – синтетична форма зв'язку, покликана опосередковано розвивати виконавський, педагогічний, естетичний, пізнавальний, – інтелектуальні аспекти формування фахових здібностей майбутніх учителів музики. Простежити шляхи розвитку послідовного розвитку вокально-ансамблевих навичок студентів можна через успіхи у вивченні ними художнього репертуару. Музично-стилістичні та вокально-технічні особливості виконуваних творів спонукають до включення творчої уяви та залучення кола художніх асоціацій, необхідних для створення студентами відповідних художніх образів.

На початковому етапі занять з постановки голосу домінуюча роль відведена формуванню мотивації фахової підготовки майбутніх співаків. Це націлювало студентів на формування у них вокально-ансамблевих здібностей в контексті особистісної готовності до здійснення вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. Доречно зазначити, що він вбирає два елементи:

- створення „ситуації успіху”;
- формування установки на виконання вокально-фахової діяльності.

Навчальний процес передусім передбачає зміни мотивації вокальної діяльності студентів через позитивну емоційність. Формування готовності до вокальної діяльності відбувається за умов вироблення слухового уявлення про еталонне звучання голосу.

Вищою ж метою навчально-виховного процесу тут є практична готовність до продуктивної діяльності через формування співацького еталону й так званого „регулювального образу” (В. Ємельянов) [6,

с. 155]. Засвоєння алгоритму вокально-слухового діагностування здійснюється у двох напрямках:

- по-перше, в процесі вокально-слухового сприйняття власного співу;
- по-друге, в процесі вокально-слухового діагностування співацької діяльності інших на заняттях із професійно-орієнтованої педагогічної практики.

Це стосується й процесу формування вокально-ансамблевих навичок, який розгортається в часі та відбувається у різних видах навчальної діяльності, а в подальшому вдосконалюється у ході практичної діяльності.

Одним із основних способів формування вокально-ансамблевих навичок і самостійності є розвиток здатності майбутніх вокалістів до музичної імпровізації, що полягає у створенні спеціальних вправ за мотивами взятого для вивчення твору. Це збуджує та розвиває творчу уяву, що в свою чергу, сприяє втамуванню потреби в творчому самоствердженні й створює важливі передумови для художньо-образного мислення, дає можливість студенту-вокалісту проявляти фахову самостійність і творчу ініціативу. Реалізація таких завдань індивідуального навчання, як, наприклад, розширення музичного кругозору, вивчення студентами музичної, педагогічної, методичної літератури, розвиток творчого начала, вимагає від педагога зосередженості та активності у спостереженнях за вокальним процесом, аналітичних умінь, творчої уяви, самостійності художньо-образного мислення.

Цьому процесу якнайкраще сприяє метод паралельного вивчення студентом вокальних творів (з педагогом, концертмейстером та самостійно). Такий метод формує так зване дивергентне мислення, що є одним із важливих показників творчості (за Е. Стоунсом, виникаючі проблеми дивергентно мисляча особистість здатна вирішувати незвичними, креативними способами) [10]. Педагогом-вокалістом іноді застосовується так званий метод „квазі-помилки”: коли спеціально змінюється вірний вокальний прийом, темп, динаміка, ритм твору. Стимулювання педагогом іншого методу, – варіативного підходу до виконуваного твору сприяє розвитку в студентах незалежності суджень, креативності, емоційної чуттєвості, пошуку свого бачення концепції твору й відповідності свого співу слуховому еталону. Варіативний підхід до виконуваного вокального твору розвиває самостійність, упевненість, інформаційно збагачує вокалістів, дає нові імпульси для формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокально-ансамблевої роботи.

Такий метод досить розповсюджений у вокальній педагогіці та входить до арсеналу численних засобів педагогічної імпровізації (разом із проведенням так званих „рольових ігор”). Важливо зазначити, що рольова гра, будучи одним із важливих прийомів вокального навчання, ставить студентів перед необхідністю грамотного вибору засобів

вивчення музичного твору. Це дозволяє вокалістові уникнути чи, в крайньому випадку, зменшити в майбутній професійній діяльності кількість непродуманих експериментів. Дискусія та обговорення ходу таких „рольових ігр” розвивають творчі здібності студентів, сприяючи значно чіткішому формулюванню професійних позицій, формуванню рефлексії, емпатії, зняттю м'язових затисків, а також емоційних і поведінкових стереотипів. Безсумнівно, це і є саме той необхідний стан, який К.Станіславський називав „творчим” [8].

Під методикою фахової підготовки майбутнього вчителя музики у класі з постановки голосу звичайно розуміють цілеспрямовану єдність змісту, методів і форм професійної музичної діяльності. Удосконалення (оптимізація) цієї підготовки означає розробку найсприятливіших педагогічних умов, які б уможливили досягнення найвищих результатів (максимального ефекту) за мінімальних затрат праці (як відомо, співати можна лише до настання перших ознак втоми; значно більше навчального часу займає інтелектуальна діяльність, методам і формам якої слід навчати й навчатися).

Упровадження методики проведення практичних занять з постановки голосу забезпечують наступні педагогічні умови, а саме: створення проблемної ситуації навчання; діалогова міжособистісна атмосфера занять; інтенсивна співтворчість студентів з педагогом; забезпечення цілеспрямованого вивчення виконавських традицій у процесі занять із суміжних фахових дисциплін; розкриття навчальних і художніх виховних можливостей професійно-орієнтованої педагогічної практики.

Ми перевірили міру впливу на ефективність навчального співацького процесу кожної з реально наявних педагогічних умов, застосованих для дослідження стану вокальної підготовки майбутніх учителів музики, а також комплексу цих умов у ході проведення індивідуальних занять. Зміст цього експерименту був пов'язаний з перевіркою педагогічного забезпечення зазначеного процесу, упровадженням у вищій школі навчально-виховних засад, які дозволяють ефективно впливати на розвиток творчих здібностей студентів інститутів мистецтв.

У цьому процесі, який здійснювався свідомо та цілеспрямовано, необхідно було вирішити наступні завдання:

- сформувати ефективний рівень розвитку в студентів-вокалістів вокально-ансамблевих навичок;
- організувати заняття з методикою творчого використання традиційних та нетрадиційних методик формування вокально-ансамблевих навичок у майбутніх учителів музики;
- розробити плани практичних занять з урахуванням педагогічних засад процесу формування вокально-ансамблевих навичок у майбутніх співаків в процесі опанування ними нових завдань.

Одним із основних завдань вокально-ансамблевого співу майбутніх учителів музики є резонансна техніка співацького навчання студентів, тобто основний закон акустичної побудови голосу, відкриття резонансних явищ високоякісного звучання співаків, що базуються на нейрохронаксічній теорії Р. Юссона, резонансній теорії та методики Є. Рудакової, резонансних технологіях К. Птиці, Г. Тица, М. Птиці-Переверзевої.

На думку П. Скусниченко, тема резонансу в співі завжди була важливою, важкою та й ще на сьогодні залишається актуальною проблемою вокальної педагогіки. „Я глибоко впевнений, що резонансна техніка співу – єдиний правильний шлях виховання професійного співака” [8].

Резонансно-акустична парадигма вокальної педагогіки базується на основних положеннях побудови цього процесу, а саме: на законі імпедансу; резонансній теорії; законі відбиття звукової хвилі. Необхідно пам'ятати, що приступаючи до показу практичного застосування науково обгрунтованих матеріалів резонансної техніки звукоутворення, доцільно ефективно використовувати широку індивідуальну палітру природних обдарувань і вроджених або набутих м'язових затисків, що провокують різні скривлення природного тембрального багатства голосу.

Для формування вокально-ансамблевих навичок у майбутніх учителів музики важливі питання ретельного підбору репертуару. У цьому процесі особливу увагу доцільно звернути на національні співацькі традиції українського народу. Вивчення особливостей української народної пісні, що існувала в найдавніші часи, орієнтує студентів на усвідомлення цілісного світогляду, що розкриває ставлення народу до природи та її явищ. Тематика українських народних пісень є співзвучною фольклору й інших народів, однак, мелодика, спосіб виконання суттєво відрізняється від інших зразків вокально-ансамблевого виконавства. Українська пісня вражає широтою мелодизму та поліфонічністю виконання.

Українські вокальні традиції склалися історично і концентрувалися в методичних системах М. Дилецького, М. Березовського, М. Леонтовича, К. Стеценка та ін., вивчення яких орієнтує майбутніх учителів музики на глибоке розуміння канонів вокального виконавства, усвідомлення законів європейського вокального мистецтва.

У висновках доцільно зазначити, що формування вокально-ансамблевих навичок майбутнього вчителя музики є важливою передумовою якості його подальшої практичної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. Визначення суттєвих ознак української вокальної педагогіки, ефективних методів співацької роботи сприяє дослідженню методичних засад вокально-ансамблевого навчання майбутніх учителів музики у системі музично-педагогічної освіти України.

Список використаної літератури

1. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг / Емельянов В. В. – СПб. : Лань, 2000. – 192 с. **2. Стоунс Э.** Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения / Эдвард Стоунс ; пер. с англ. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с. **3. Станиславский К. С.** Работа актера над собой в творческом процессе переживания / К. С. Станиславский // Работа актера над собой. – М. : Искусство, 1985. – Ч. I. – 472 с. **4. Морозов В. П.** Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / ред. О. В. Лосева, В. И. Артамонов ; Научно-издательский центр Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского. Изд. Институт психологии Российской академии наук. Из серии „Искусство и наука” / В. П. Морозов. – М. : ОАО „Типография „Новости”. 2002. – 496 с.

Тихонова О. П. Формування вокально-ансамблевих навичок майбутніх учителів музики

Стаття розкриває основні питання формування вокально-ансамблевих навичок студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів. Виокремлені основні методи, педагогічні умови та засоби означеного феномена.

Ключові слова: вокально-ансамблеві навички, майбутні вчителі музики.

Тихонова Е. П. Формирование вокально-ансамблевых навыков будущих учителей музыки

Статья раскрывает основные вопросы формирования вокально-ансамблевых навыков студентов институтов искусств педагогических университетов. Определены основные методы, педагогические условия и средства выделенного феномена.

Ключевые слова: вокально-ансамблевые навыки, будущие учителя музыки.

Tikhonova H. P. Formation of vocal and ensemble skills of future teachers of music

Article focuses on the main question of forming vocal ensemble skills of students of pedagogical institutes of arts universities. Singling out the basic techniques, pedagogical conditions and means definite phenomenon.

Key words: Vocal ensemble skills, future teachers of music.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.147:811.161.2

І. А. Хижняк

**СКЛАДНИКИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО
КОНСТРУКТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Важливою освітньою інновацією нашого часу є інформатизація навчання в усіх його складових ланках. Від початку цього процесу, що знаменувався ухваленням Закону України „Про Концепцію Національної програми інформатизації” (№ 75/98-ВР від 04.02.1998 р.) зі змінами, внесеними згідно із Законами № 3421-IV (3421-15) від 09.02.2006, ВВР, 2006, № 22, ст. 199, № 3610-VI (3610-17) від 07.07.2011), Закону „Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки” (№ 537-V від 9.01.2007 р.) та ін., уже понад десятиліття у всіх сферах життя українців відчуваються значні зміни та зрушення.

Не всі верстви населення і не всі вікові категорії громадян нашої країни однаково реагують на процеси суцільної інформатизації та включаються до них. Проте незаперечним наразі є потяг молодого покоління практично від перших кроків до активного осягнення та використання апаратних і програмних засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що спонукає насамперед педагогів до використання їх з дидактичною метою.

Водночас, теперішній стан інформатизації освітнього простору України не завжди відповідає заявленим цілям. У Законі України „Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки” з цього приводу зокрема зазначено, що „вітчизняний ринок ІКТ перебуває у стані активного становлення та за певних умов може стати фундаментом розвитку інформаційного суспільства в Україні. Разом з тим ступінь розбудови інформаційного суспільства в Україні порівняно із світовими тенденціями є недостатнім і не відповідає потенціалу та можливостям України” [1]. Серед багатьох причин такого стану інформатизації нашого суспільства вказано зокрема недостатній рівень комп’ютерної та інформаційної грамотності населення та повільне впровадження нових методів навчання із застосуванням сучасних ІКТ.

Поряд із цим однією з головних умов успішної реалізації заходів з інформатизації суспільства в Законі вказано забезпечення навчання, виховання, професійної підготовки людини для роботи в інформаційному суспільстві, для чого необхідно „розробити методологічне забезпечення використання комп’ютерних мультимедійних технологій при викладанні шкільних предметів та дисциплін, врахування в системах навчання студентів педагогічних вищих навчальних закладів і перепідготовки вчителів особливостей роботи з ІКТ” [1].

Отже, необхідність фахової підготовки майбутнього вчителя в руслі сучасних освітніх інновацій, зокрема навчання застосовувати інформаційно-комунікаційні технології та розуміння їх необхідності в навчально-розвивальному процесі сучасної школи, – важлива й актуальна проблема нинішніх педагогічних навчальних закладів. Адже від того, наскільки сам вчитель, по-перше, володіє засобами ІКТ і, по-друге, вміє правильно застосувати їх з дидактичною метою, а в разі потреби й виготовити самостійно, залежить успішність його професійної самореалізації, ефективність педагогічної комунікації з учнями, фахове зростання тощо.

Відтак інформаційно-комунікаційний компонент є необхідним складником фахової компетентності сучасного вчителя і найпершою підвалиною його формування має бути розробка теоретичних основ становлення та розвитку інформаційно-комунікаційної майстерності майбутнього педагога під час опанування базових методик у педагогічному виші.

У цьому зв'язку метою нашої статті є характеристика лінгводидактичної компетентності учителя як освітнього феномену та з'ясування структури інформаційно-комунікаційного конструкту, описання його складників.

Загалом, характеризуючи професійно-педагогічну компетентність учителя, вітчизняні та зарубіжні науковці (Н. Бібик, В. Бондар, М.Вашуленко, М. Гончарова-Горяньська, Л. Гузеєв, І. Гушлевська, О. Дахін, І. Єрмаков, В. Лозова, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, Дж. Равен, В. Тушева, П. Хоменко, А. Хуторської, С. Шишов та ін.), вказують на інтегративну природу цього особистісного утворення, зазначаючи, що вона виступає результатом педагогічної освіти, але не прямо впливає з неї, а є наслідком саморозвитку індивіда, узагальнення особистісного й діяльнісного досвіду [3, 4].

Спираючись на наше тлумачення *професійно-педагогічної компетентності* майбутнього учителя початкових класів: „здатність на високому науковому й методичному рівнях, з урахуванням психологічної та виховної специфіки, застосовуючи різноманітні форми організації навчально-виховного процесу та постійно самовдосконалюючись, якісно організовувати процес становлення в молодших школярів галузевих компетентностей відповідно до року навчання” [5, с. 96], вважаємо за необхідне докладно охарактеризувати лінгводидактичну складову цього особистісного утворення педагога як освітній феномен.

Лінгводидактична компетентність вчителя – це здатність на високому науковому й методичному рівнях, з урахуванням психологічної та виховної специфіки, застосовуючи різноманітні форми організації навчально-виховного процесу та постійно самовдосконалюючись, якісно

організувати процес становлення в школярів мовної та мовленнєвої компетентностей.

На основі цього визначення вважаємо, що лінгводидактична компетентність учителя повинна вмещувати: глибокі знання з рідної мови; уміння організувати навчально-виховний процес на уроках мови й розвитку мовлення з використанням традиційних та інноваційних методичних підходів; знання вікових психологічних особливостей школярів на різних етапах їхнього розвитку; знання особливостей застосування інноваційних, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій навчання рідної мови й мовлення; здатність зацікавлювати учнів процесом опанування рідної мови й мовлення, набуттям мовної й мовленнєвої компетентностей; спроможність підвищувати рівень власної лінгводидактичної компетенції, готовність до професійного зростання в лінгводидактичній галузі.

На нашу думку, цей перелік уповні характеризує лінгводидактичну компетентність учителя і на його основі можна визначити конструкти цього утворення, унаочнені на рис. 1. Кожна з виокремлених груп конструктів окреслює певне коло знань, умінь і навичок, які повинен опанувати майбутній учитель у процесі підготовки в педагогічному виші, а назва групи узагальнює значення конструктив у структурі лінгводидактичної компетентності вчителя.



Рисунок 1. Структура лінгводидактичної компетентності вчителя

Реалізуючи мету статті, докладно охарактеризуємо структуру інформаційно-комунікаційного конструкта лінгводидактичної компетентності вчителя. Він є досить об'ємним, оскільки об'єднує різногалузеві знання, уміння та навички майбутнього вчителя: загальнодидактичні, лінгвометодичні, інформаційні, технічні та ін. По суті, інформаційно-комунікаційний конструкт відображає матеріальну складову сучасного уроку мови, оскільки синтезує добір чи продукування, підготовку (адаптацію) і введення в урок, аналіз

ефективності аудіовізуального дидактичного матеріалу, призначеного для сприймання різними аналізаторами учня.

У загальній структурі інформаційно-комунікаційного конструкта лінгводидактичної компетенції вважаємо за доцільне виокремити такі компоненти:

1. Знання прийомів отримання, продукування, обробки, адаптації та подання інформації навчально-мовного призначення, уміння представити її різними способами в залежності від вікових та індивідуальних особливостей учнів, дидактичних цілей використання на уроці.

2. Володіння критеріями оцінки якості електронної та мультимедійної продукції, Інтернет-ресурсів мовно-мовленнєвого спрямування, уміння аналізувати їх і визначати відповідність рівню розвитку та інтересам школярів, основним завданням викладання мови в школі та ін.

3. Знання жанрових різновидів електронної та мультимедійної продукції, Інтернет-ресурсів навчально-мовного призначення, загальних особливостей методики використання їх на уроках мови і мовлення та в індивідуальній і самостійній роботі учнів із мови.

4. Уміння робити власні методичні висновки щодо норм, умов, принципів використання різних засобів навчання та їх ефективності на уроках мови та мовлення.

5. Вільне володіння сучасними технічними засобами збереження та передачі інформації, зокрема комп'ютером, виконання технічних умов їх експлуатації, дотримання санітарно-гігієнічних і ергономічних норм застосування в школі, знання методичних особливостей використання апаратних засобів ІКТ на уроці мови; уміння перебудувувати урок у разі збою функціонування технічних засобів навчання без втрати його загальної ефективності.

6. Уміння доцільно об'єднувати в ході уроку традиційні та інноваційні засоби навчання, визначати оптимальне навантаження на кожен аналізатор сприйняття дитини під час вивчення мовного матеріалу, чергувати форми його подачі на уроці.

7. Знання методики застосування електронної та мультимедійної мовно-мовленнєвої продукції в позакласній та позашкільній роботі з мови, вміння вибудувати загальну систему мотивації вивчення мови й розвитку мовлення школяра з використанням традиційних та інноваційних технологій.

8. Уміння самостійно розробляти зміст, форму і створювати електронну і мультимедійну продукцію мовного та мовленнєвого призначення для початкової школи за допомогою ПК.

Таким чином, інформаційно-комунікаційний конструкт лінгводидактичної компетенції вчителя охоплює практично всі сторони його діяльності: підготовку до уроку мови, його проведення, організацію

самостійної роботи школярів на уроках і в позаурочний час, індивідуальні заняття з мови з учнем, позакласну роботу і т. д. Це ще раз підкреслює його безсумнівну значущість для сучасного вчителя та необхідність вироблення вже на перших етапах становлення лінгводидактичної компетенції – під час навчання в педагогічному виші.

Список використаної літератури

1. Закон України „Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки» : електронний ресурс. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/537-v>. **2. Закон України „Про Концепцію Національної програми інформатизації”** (№ 75/98-ВР від 04.02.1998 р.) зі змінами, внесеними згідно із Законами № 3421-IV (3421-15) від 09.02.2006, ВВР, 2006, N 22, ст. 199, № 3610-VI (3610-17) від 07.07.2011) : електронний ресурс. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/75/98-vr>. **3. Бондар В. В.** Конкурентноздатність педагога як складова його професійної компетентності / В. В. Бондар // Поч. шк. – 2008. – №7. – С. 22 – 23. **4. Митник О.** Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи / О. Митник // Поч. шк. – 2009. – № 11 (485). – С. 35 – 37. **5. Хижняк І. А.** Компоненти професійно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів / І. А. Хижняк // Лінгводидактика: методика, досвід, проблеми : збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Бадер. – Слов’янськ : СДПУ, 2011. – Вип. I. – С. 91 – 96

Хижняк І. А. Складники інформаційно-комунікаційного конструкта лінгводидактичної компетентності майбутнього вчителя

У статті окреслено важливість інформатизації освітнього простору України шляхом розробки методологічного забезпечення використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічних вишах. Зокрема охарактеризовано професійно-педагогічну компетентність майбутнього вчителя та обґрунтовано феномен його лінгводидактичної компетентності. В її структурі виокремлено три групи конструктів і докладно описано компоненти одного з них – інформаційно-комунікаційного конструкта лінгводидактичної компетентності вчителя.

Ключові слова: інформатизація освіти, професійно-педагогічна компетентність учителя, лінгводидактична компетентність, інформаційно-комунікаційний конструкт.

Хижняк И. А. Составляющие информационно-коммуникационного конструкта лингводидактической компетентности будущего учителя

В статье раскрывается актуальность проблемы информатизации образовательного пространства Украины путем разработки методологического обеспечения использования информационно-коммуникационных технологий в педагогических вузах. В частности охарактеризована профессионально-педагогическая компетентность учителя и обоснован феномен его лингводидактической компетентности. В ее структуре выделены три группы конструктов и подробно описаны компоненты одного из них – информационно-коммуникационного конструкта лингводидактической компетентности учителя.

Ключевые слова: информатизация образования, профессионально-педагогическая компетентность учителя, лингводидактическая компетентность, информационно-коммуникационный конструкт

Khyzhnyak I. Components of information-communication construct of teacher's lingvodidactic competence

The importance of information and educational space in Ukraine by development of methodological support to information and communication technologies in teaching universities is considered in the article. In particular characterized vocational and educational competence of future teachers and grounded phenomenon lingvodidactic his competence. In its structure singled out three groups of constructs and describes in detail the components of one of them – information-communication construct of teacher's linguodidactic competence.

Key words: informatization of education, professional and pedagogical competence of teachers, language competence, information-communications construct.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2012 р.
Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 378.011.3-057: [7.05:77]

О. О. Черних

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗГЛЯДУ ПРОБЛЕМИ
ЕКСПРЕСИВНОСТІ ФОТОГРАФІЧНОГО ЗОБРАЖЕННЯ У
ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ**

Проблема професійної підготовки майбутніх дизайнерів є актуальною, оскільки графічні дизайнери – автори рекламних продуктів, без яких не можна уявити соціокультурне середовище сучасного суспільства. Їхній загальний і професійний рівень визначає естетичні й художні характеристики рекламного оточення. Рекламні об'єкти сьогодні, як правило, – колажі, в яких визначне місце посідає фотографія. Оволодіння майстерністю у галузі фотомистецтва – є невід'ємною часткою професійної підготовки графічних дизайнерів у вищій школі.

Різноманітні аспекти фотомистецтва представляють у своїх дослідженнях: історію розвитку фотографії – А. Вартанов, Ю. Герчук, А. Стригалева, А. Раппопорт; характеристики розвитку творчої фотографії Л. Аннинський, С. Лапина, С. Морозов, С. Пожарський, Г. Пондопало, Р. Поукока, Е. Мітчелл, Дж. Уейд, Дж. Жарковський, Лі Фрост, І. Престлі; різних жанрів фотографії – Ю. Богомолов, Г. Диваков, М. Бессонова, Е. Черневич, І. Соколов та ін. Проблеми композиції у фотографії розглянуто в роботах Л. Дико, Л. Волкова-Ланніта, А. Голоवेशки. Проблеми становлення фото-графіки розробляли О. Черневич, В. Кичин.

Удосконалення проектування змісту навчального курсу „Фотомистецтво” в професійній підготовці майбутніх дизайнерів потребує розгляду сутнісних визначень теорії фотомистецтва. Одним з найбільш вживаних понять у теорії і практиці всіх видів сучасного мистецтва є поняття – експресія. Викладач повинен представити розгляд поняття експресія студенту з метою поглиблення його професійно-художнього рівня.

Мета публікації – розгляд теоретичних аспектів професійної підготовки графічних дизайнерів, зокрема розробка дидактичних підходів до розгляду проблеми експресивності фотографічного зображення як засобу досягнення ефективності рекламного проекту.

Теоретична розробка проблеми експресії у фотографії представлена у роботах Д. Курдського, Я. Фельдмана, В. Михалковича, В. Стигнєєва, Б. Флемінга, Д. Кіпатрика.

Дослідник Д. Курдський вважає, що розглянути експресію у контексті фотографії означає відвести їй належне місце у фотозображенні, показати справжнє співвідношення між експресією і

оцінкою твору, розібратися в тому, який вплив справляє вираження на творчість і сприйняття фотографічних творів [1].

Для всього цього необхідно розглядати художній твір як відкриту систему, окремі елементи якої постійно вступають у взаємодію один з одним, знаходяться у русі і повній залежності один від одного. Якщо дивитися на проблему з даної точки зору, то неможливо в процесі зародження твору механічно виділяти суб'єкт творця (з його психічними якостями – талантом, смаком, мотивацією тощо), його ставлення до об'єктивної, дійсності, що фіксується фотографією і власне цю дійсність. Сучасна психологія вже неодноразово довела обґрунтованість такого твердження. Говорячи про творче пізнання потрібно враховувати, що організм не є пасивним приймачем збуджень, чуттєвих даних, інформації, що виходять від зовнішніх об'єктів, особистість в буквальному сенсі слова створює світ навколо себе.

Тому об'єктивна реальність ніколи не входить, не може входити в систему фотографії „сама по собі”, але завжди – перетворена, перебудована, переосмислена пізнавальною роботою суб'єкта. Нам це добре відомо з повсякденної практики. Адже що таке так зване художнє бачення світу? Живописець бачить світ очима свого майбутнього твору, бачить ситуації, проблеми, композиції, сполучення кольорів тощо. І тут справа зовсім не в простих асоціаціях, викликаних стерильно чистими апперцепціями, а в прямому смисловому сприйнятті. Це визнається зараз вже психологами в усьому світі. Але в галузі естетики і теорії мистецтва цей факт часто ігнорується.

Художник, який вирішив створити художній твір, тобто інакше кажучи, вирішив щось комусь передати за допомогою знака (цього твору) бачить реальність очима цього знака або його значення. І ось саме тут ми вперше стикаємося з проблематикою експресії, або вираження – під це поняття слід було б підвести всі ті психологічні акти творця, які через вище наведені процеси втілюються в кожен твір. Але що це за акти? По суті, вони полягають у всьому багатстві душевного життя людини – в його вчинках, знаннях, настроях, досвіді, смаках, таланті, характері, здібностях, емоціях тощо. Ця широка проекція внутрішнього „я” в творах називається іноді самовираженням, а об'єктивний моделюючий чинник усіх цих компонентів твору – виразом епохи. Завдання дизайнера полягає в тому, щоб використовувати ці властивості людської психіки на посилення впливу свого графічного проекту на глядача (особливо в рекламі). На рівні експресії, першорядне значення набувають втілені, зашифровані у творі емоції, інакше кажучи, вираз емоцій.

Кожен твір є також передачею якоїсь специфічної інформації, причому суттєвою ознакою цієї передачі є невизначеність. Справа в тому, що в мистецтві ніколи не буває першочерговим передача фактів, але передача проблем, питань, ситуацій тощо. Характерний елемент

невизначеності є, власне кажучи, умовою існування твору. Саме ця невизначеність дає твору можливість звертатися до кожного з нас індивідуально, дозволяє нам „пережити його”. Невизначеність художньої передачі укладена безпосередньо в його основі – первісної мотивації творця, про яку нам відомо, що з психологічної точки зору вона тісно пов’язана з емоціями. А якщо врахувати основну характеристику емоцій – їх двозначність (виявляється, наприклад в тому, що сльози артиста викликають сміх тощо), Ми бачимо, як глибоко увійшли емоції у твір, бачимо, що вони з’являються на самому початку його зародження.

В емоцій є одне дуже важлива властивість, в роботі дизайнера (особливо рекламіста) це необхідно використовувати: вони викликають певну поведінку (реакцію) і нахил до тієї чи іншої оцінки.

Наприклад в соціальній рекламі формується образ, що соціально схвалюється або соціально несхвальної дії чи думки (емоції), надзавдання такого звернення до мас – це участь людей (участь як дія і участь як співучасть, співпереживання) у вирішенні окресленої проблеми.

З метою зробити на підставі емоцій яку-небудь оцінку фотографічного твору, необхідно, щоб у творі було знайдено таке вираження, яке ці емоції найкраще здатне передати. Тому слід розглянути специфічну експресивну інформацію та її носія – експресивний знак. Ми маємо право шукати носій експресивного знака у всіх шарах твору – смислового та предметному. Експресивним знаком можуть бути, наприклад, композиційна побудова, глибина різкості, сірі або кольорові тони і їх насиченість, фотографічні об’єкти і ситуації самі по собі і навіть сила ідей, що розкриваються в творі. Але особливо важливі комбінації всіх цих можливостей, що мають цілі ланцюжки іноді дуже складних експресивних значень. Справа в тому, що вищевказані потенційні носії експресивної інформації рідко зустрічаються в самостійній і ізольованій формі [2].

Педагог повинен підкреслити, що на емоції, які містяться в художньому творі, ми реагуємо інакше, ніж на дійсні емоції, що супроводжують нас у житті. Художній твір не може саме безпосередньо викликати ті або інші емоції, він тільки передає нам про них інформацію. В силу структурної конструкції системи мистецтва ми займаємо по відношенню до нього позицію естетичної дистанції.

Емоції є тим чинником, який при сприйнятті твору активізує фантазію і, таким чином, відбувається зіставлення зовнішнього реального світу з внутрішнім, індивідуальним світом кожного з нас. Справа в тому, що при сприйнятті відбувається зворотний процес у порівнянні з творчістю. Емоції, що передаються твором, ми, завдяки активізації фантазії, відносимо до тих чи інших типів буття, нерозлучно пов’язаним в нашій свідомості з певними цінностями і проблемами, як результатами всього нашого життя, нашого особистого досвіду. У цьому сенсі кожен з

глядачів стає співавтором художнього твору. Таке активне сприйняття обумовлено емоційною двозначністю. Значення експресивного знака не закладено у твір апріорі, воно утворюється в результаті сприйняття, тобто в даному випадку шляхом зіткнення матеріальної структури знака з досвідом глядача та їх перетином. Студент повинен усвідомлювати, що значення експресивного знака не є постійним. Тут відіграють роль і історичні, і географічні умовності і норми. Але, з іншого боку, його не можна вважати і цілком суб'єктивним. Адже на практиці з певними загальнолюдськими ситуаціями, відтворюваними в нашому випадку зустріччю глядача з носіями знака, завжди поєднуються деякі типи емоцій. Тому можна говорити в теорії про емоції в конкретному художньому творі тільки в загальному плані - про емоційний вплив того чи іншого елемента, або тільки у зв'язку з основними емоційними тенденціями: приємне – неприємне відчуття, напруга – розслаблення, схвильованість – заспокоєння, впевненість – невпевненість, активність – пасивність, скритність – відкритість тощо. Але оскільки збудження емоцій не є кінцевою і єдиною метою художньої передачі, а лише засобом для створення емоційного настрою, на підставі якого активізується фантазія і відбувається співставлення власного буття з імпульсами, закладеними у творі, в решті-решт – оцінка твору, то емоційну неоднозначність можна вважати перевагою [3].

У процесі формування художньо-естетичної культури майбутніх дизайнерів саме на фотографічному матеріалі можна найкраще продемонструвати складний факт тісного взаємозв'язку і неподільності художнього твору відповідно з творчим пізнанням і сприйняттям. Справа в тому, що фотографія в значній мірі впливає на зміни в характері сприйняття і творчості у всіх інших видах образотворчого мистецтва. Фотографія затвердила ідею повного і миттєвого сприйняття кожної картини. У цій області так, як ніде, можливість тиражування мала своїм наслідком трансформацію самої сутності картини та акту сприйняття. Кількість картин було раніше значно менше, ніж зараз. І хоча винахід друку дозволив відтворювати з гравюр велику кількість копій, люди продовжували «читати» і інтерпретувати картини. Традиційні картини завжди знаходилися у зв'язку з цілими рядами алегоричних значень. Не було такого випадку, щоб хтось розглядав їх як якусь експресивну мову. Вони вважалися сполучними ланками ланцюжка форм, які могли пояснювати одна одну і які вимагали для їх правильного розуміння певного посвячення.

Вторгнення фотографії в життя показало альтернативу „старого бачення”. Життя, дію можна відобразити як би блискавично – в єдину мить ми можемо зафіксувати швидкоплинний дотик. Цей новий спосіб бачення дійсності проявився в мистецтві в двох напрямках. По-перше, він „стер” значення знаків, що вимагають посвяти, по-друге, створює нові значення, переважно експресивні. Один факт фіксування застиглої в

миті дії, як вияв нашої могутності ” здатності зупинити час – таїть в собі сильний емоційний заряд.

Новий спосіб бачення, представлений моментом натиснення кнопки затвора, в деякому відношенні повертає нас до застосування „старого”, традиційного читання картини. Це не є протиріччям, але наслідком власної активності мистецтва як відкритої системи. Фотографія, яка завдяки цьому творчому акту пізнання стає художнім твором, не є вже тільки відображенням оточуючого нас світу, але стає повідомленням, інформацією про культуру [4]. Знакотворне значення творчого акту нового миттєвого сприйняття не повинно бути завжди актуальним. Самовираження і вираз епохи обумовлюють загальну експресивну інформацію творів, що викличе в нас емоційну напругу такого ж рівня, яка виникає при сприйнятті справжніх – „штучних” – художніх творів. А естетична дистанція дозволяє нам інтерпретувати твір традиційним способом – символічно.

Своїм емоційним закликком фотографія змушує глядача, на підставі активізації його фантазії, порівнювати пропоноване рішення теми з його досвідом і поглядами і, таким чином, давати оцінку твору.

Деякі експресивні значення в творі можуть бути знайдені лише при вказівці на його зв'язок із традицією. Фотографічний твір не тільки можна інтерпретувати складними символічними значеннями, які внесла в нього традиція живописного жанру, але, з іншого боку, всі інші фотографії також можна бачити очима цього твору, іншими словами – ввести в традицію „новий спосіб бачення”, заснований на фотографії. Між цими двома полюсами – „новим способом бачення” і „традицією” – протікають усі процеси значення експресивних знаків у сучасній фотографії.

Таким чином, усвідомлення майбутніми графічними дизайнерами специфіки експресії у фотографії на теоретичному рівні дозволить визначитися зі способами її використання при створенні об'єктів реклами, повинно знайти відображення в теоретичному аспекті науково-методичного забезпечення навчального процесу.

Подальшого дослідження потребує визначення дидактичних підходів до використання можливостей створення експресії графічного проекту засобами фотографії, розробка технології формування професійних навичок майбутніх графічних дизайнерів у вищій школі.

Список використаної літератури

- 1. Курдский Л. Д.** Иллюстрированное пособие по обучению фотосъемке / Л. Д. Курдский, Я. Д. Фельдман. – М. : Высш. шк., 2003. – 243 с.
- 2. Килпатрик Д.** Свет и освещение : пер. с англ / Д. Килпатрик. – М. : Мир, 1988. – 224 с.
- 3. Михалкович В. И.** Поэтика фотографии / В. И. Михалкович, В. Т. Стигнеев. – М. : Искусство, 1989. – 296 с.
- 4. Флеминг Б.** Фотореализм. Профессиональные приемы работы / Б. Флеминг. – М. : ДМК, 2000. – 384 с.

Черних О. О. Теоретичні аспекти розгляду проблеми експресивності фотографічного зображення в процесі професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів

Статтю присвячено деяким аспектам проектування змісту теоретичної підготовки майбутніх графічних дизайнерів, зокрема дидактичним підходам до розкриття проблеми експресивності як властивості фотографічного зображення, що використовується в процесі розробки рекламних проектів

Ключові слова: фотографія, експресія у рекламному проекті, зміст професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів.

Черных О. О. Теоретические аспекты рассмотрения проблемы экспрессивности фотографического изображения в процессе подготовки будущих графических дизайнеров

Статья посвящена некоторым аспектам проектирования содержания теоретической подготовки будущих графических дизайнеров, в частности дидактическим подходам к рассмотрению экспрессивности как свойства фотографического изображения, используемого в процессе разработки рекламных проектов.

Ключевые слова: фотография, экспресия в рекламном проекте, содержание профессиональной подготовки будущих графических дизайнеров.

Chernykh O. O. Teaching future graphic designers to achieve expressiveness as an important characteristic of photographic image in the process project-development for advertising

The article is devoted to some aspects of theoretical training of future graphic designers, such as didactic view on the problem of expression in the photographic image used in advertising projects.

Key words: photography, expression, advertising, professional training of graphic designers.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 37.016:78(510)

Вей Лімін

ОСОБЛИВОСТІ ТРАДИЦІЙ СПІВАЦЬКОГО МИСТЕЦТВА КИТАЮ

Проблема вивчення китайської вокально-музичної культури є актуальною у зв'язку з тим, що на сучасному етапі ця сфера остаточно сформувала свої професійні ознаки. Сьогодні основним завданням вивчення питань розвитку національної вокальної школи Китаю є усвідомлення процесів, що обумовили повернення до традицій вітчизняного виконавського вокального мистецтва на новому якісному рівні. Одним з основних шляхів рішення цієї проблеми може стати ретельне вивчення досвіду китайської вокальної школи, зокрема, узагальнення обов'язкових канонів традиційного народного й професійного мистецтва. Вагомість її досягнень і роль, що вона зіграла у формуванні музичної культури Китаю, повною мірою засвідчує актуальність цієї проблеми.

Сучасні дослідники Китаю зазначають, що зараз в країні на тлі ефективного розвитку економіки відбуваються культурологічні зміни (Лі Цзихуа), спостерігається підвищення інтересу до вивчення музично-педагогічного досвіду інших країн світу. Лі Цзихуа зазначає, що останнім часом у Китаї відбувається не тільки стрімкий розвиток економіки та культурологічних перетворень та нововведень, також відбуваються процеси активного вивчення, узагальнення й адаптації різних соціальних і культурологічних ідей та концепцій, підвищується інтерес до вивчення педагогічного мистецького досвіду, зокрема інших країн світу.

Аналіз доробку китайських учених у галузі мистецької освіти свідчать про те, що у музичній культурі Китаю найтіснішим чином пов'язані спів, музичний супровід і танець. Це підтверджено практикою народного музикування, а також встановленнями придворного і храмового церемоніалу. Розуміння музики як синтетичного мистецтва звуку, слова і жести пронизує всю китайську філософію мистецтва, воно незмінне впродовж усієї багатовікової історії китайської культури, тому зберігає своє значення і в даний час. Старокитайська мудрість свідчить: „Поезія породжує ідею, пісня народжує звуки, звуки породжують рух. Ці три елементи беруть свій початок в серці людини. Вже потім на допомогу приходить музично-інструментальне виконання” [1, с. 75]. Тому музикознавче дослідження китайської вокальної школи у взаємодії з тими або іншими художніми явищами, що постійно проходять у країні,

є аналізом окремої (суто специфічної) галузі музичного мистецтва в єдності та різноманітності.

Вивчення сучасного стану проблеми й її історичних передумов вимагає вирішення наступних завдань: простежити характерні тенденції розвитку китайської національної музичної культури; знайти й узагальнити основні етапи функціонування китайської школи вокального навчання, розкрити специфіку розвитку вокальної сфери в сучасному Китаї. Окремі позиції вирішення цієї проблеми можуть стати обґрунтуванням культурологічних, музикознавчих і психолого-педагогічних засобів функціонування вокального мистецтва.

Специфіка музичної культури Китаю постійно привертає увагу і китайських учених (Аокі Масару, Бай Юнь-шен, Ван Го-вей, Ван Чао-вень, Лі Фан, Лінь Хай, Фан Дінь-Тан, Чень Лінь-жуй та ін.), і дослідників з інших країн світу (В. Алексеєв, О. Васильченко, В. Виноградов, Р. Грубер, М. Михайлов, Л. Сакетті, М. Чулакі та ін.). Але дослідження музичної культури Китаю до цього часу залишаються обмеженими. Численні спроби вивчення особливостей китайської музичної культури найчастіше обмежуються виокремленням деякої інформації з історії та теорії розвитку музичного мистецтва в Китаї. Вокальне мистецтво, що є найбільш поширеним у Китаї досі залишається мало дослідженим.

Вокальна національна школа завжди спрямована на певний світогляд, і при цьому вона вносить свої корективи в розуміння художньо-естетичних явищ і тенденцій. Знаходячись у постійному контакті з проблемами сучасності, вирішуючи художньо-естетичні, морально-етичні й індивідуально-психологічні питання школа здійснює пошук нових засобів удосконалення своєї діяльності. Тобто, мотивація художньої діяльності окремої школи стає допоміжною силою наукового розкриття масштабних культурно-художніх процесів.

Провідними ознаками національної вокальної школи є зміцнені засоби уособлення спадкоємності й спадковості світоглядних, професійних, музично-естетичних і технологічних настанов діяльності суб'єктів вокального мистецтва. Всі ці компоненти в певних „поліфонічних” вимірюваннях (тобто, будь-яка з них може більш актуалізуватися у відповідних суспільно-історичних умовах), складають нерозривність історії національної культури і одночасно конкретизують її окремі моменти. Щодо „нерозривності”, то цей феномен функціонування школи пояснюється теорією Б. Яворського, який уважав, що школа є головною константою в русі музичного життя і тому повинна мати свої фази становлення [2, с. 154]. На даному етапі важливо визначити, на якій стадії перебуває сучасна школа китайського вокального мистецтва. У зв'язку з цим, слід розглядати „школу” як рід культурної традиції, яка щодо музичного виконання є типом реально або віртуально існуючій спільності суб'єктів, які концентруються на комунікації і відповідно актуалізує дії традиції, спадку, спадкоємності [3, с. 4].

Грунтуючись на переконаннях представників конфуціанської філософської школи, Цзи Цзя відстоював стародавню класичну музику, хоча фактично стародавня музика вже перетворилася на щось заскніле і втратила здатність емоційної дії на слухачів, тоді як народні пісні володіли невичерпною життєвою силою. Конфуціанці надавали надзвичайно великого значення музиці, повною мірою усвідомлюючи величезну силу її виразності та дії на людину. Музика допомагала їм вивчати народні звичаї та інтереси, виховувати людей у дусі моралі Конфуція. Їх погляди на музику визначалися прагненням укріплювати за допомогою музики традиційні родові відносини, починаючи з відносин між батьком і сином, і кінчаючи взаємовідносинами між князем і його підлеглими. Конфуцій учив молодь вслухуватися в „Шицзін”. Він говорив, „що „Шицзін” навчить вас покорятися своєму батькові, а потім і самому імператору” [4, с. 118].

У книзі Сюнь Цзи (філософському трактаті III століття до н.е.), зазначається: „У храмі предків всі, починаючи від імператора, кінчаючи його урядовцями, слухають стародавню музику і не можуть не проникати пошаною до свого правителя; за дверима кумирні батько і син, старший і молодший брати слухають стародавню музику і не можуть не проникати відчуттям спорідненої близькості; в селі у старійшини роду всі від малого до великого слухають стародавню музику і не можуть не проникати відчуттям покірливої покори” [5, с. 119].

Музика найповніше відбиває життя китайського народу, його думки, почуття, надії. Основним жанром такої музичної творчості є народна музика, що володіє могутньою життєвою силою й багатим змістом. У Китаї свято зберігають традиції народно-музичної творчості, тому постійно проводяться заходи щодо запису й упорядкування знайдених матеріалів. І хоча зібрані матеріали представляють лише крихітну частку народнопісенної творчості, проте ця скрупульозна робота дуже впливає на розвиток національної вокальної музики.

Китайська народна пісенна творчість, котра зародилася у глибокій давнині, зберегла велике різноманіття й відображає різні аспекти життя. Китайська народна пісня в своїх кращих зразках відрізняється задушевною співучістю, повнотою життєвих відчуттів. Розвиваючись на основі пентатонічного ладу, китайські народні пісні володіють вельми широким інтонаційним діапазоном, що допускає рух мелодії не тільки по інтервалах секунди, терції, квартали але і більш широким інтервалів. Це значно розширює коло мелодійних інтонацій і збагачує засоби музичної виразності, тим самим додаючи чудову своєрідність органічній структурі китайського народного мелосу. Всі ці властивості поступово акумулювалися в музичному середовищі, одночасно формуючи духовну ауру Китаю, його художньо-естетичне обличчя, палітру стилістичних, жанрових і образно-тематичних смаків у пісенному музикуванні, у всьому різноманітті вокальних жанрів.

Інтонація, мовний наспів є найважливішим елементом вимовного китайського слова. За допомогою інтонації китаець відрізняє однакові за складом звуки слова. У китайській мові є лише небагато спільних фонетичних складів-слів (у пекінському прислівнику – близько 420, у кантонському прислівнику – близько 700). Цієї кількості слів-складів було б зовсім не досить для вираження величезного світу понять, представлень, назви предметів, дієслів, прислівників, що є змістом словникового фонду китайської мови, якщо б вони вимовлялися в одній інтонації. Інтонація, із якою вимовляється той чи інший склад, у великій мірі приумножує виразні засоби китайської мови, її здатність виражати все різноманіття понять. У зв'язку з цим слід відмітити те величезне значення, що належить інтонаційно-наспіву в народній мові; звідси – природна інтонаційна чуйність китайського народу, його здатність до точної фіксації майже невимовних для вуха європейця інтонаційних нахилень. Будучи невід'ємним елементом вимовного слова, інтонація в китайській мові визначає її образне значення. Таких основних інтонацій у китайській мові чотири: висхідна, низхідна, рівна й низхідно-висхідна. Один й той самий склад, вимовлений з різним інтонаційними нахилами, позначає зовсім різні поняття.

Китайська народна пісня, маючи глибокі корені, відрізняється великим жанровим різноманіттям та відображає різні сторони життя. Ще в період династії Чжоу, коли народні пісні й танці одержали високу оцінку, імператори призначали спеціальних чиновників, котрі старанно збирали народні вірші та пісні. Аналіз змісту китайської народнопісенної творчості дозволяв імператорам визначати настрій народних мас. У такий спосіб китайська народна пісня значно вплинула на розвиток національної музики й літератури.

Сучасний стан вокальної підготовки в Китаї засвідчує, що дослідниками ретельно вивчаються проблеми співацького становлення фахівців, а саме: методики сольного співу, новітніх технологій співацької діяльності, формування психологічних якостей вокалістів, роботи над співацьким диханням, тощо. Значно менший доробок китайських науковців з проблеми вокальної підготовки студентів до практичної діяльності з ансамблевими колективами, котрий полягає, в основному, в розробці часткових методик: питання вокалізації, роботи над вокальною інтонацією, проблеми керівництва вокальним ансамблем, а також до вивчення питань музично-вокальної культури. Це свідчить про інтерес до вокальної роботи, але розвиток цієї сфери ще перебуває на репродуктивному етапі.

У висновках доцільно зазначити, що китайська співацька школа, перебуваючи в постійному контакті з проблемами сучасності, стала об'єктивним явищем і реальністю культурно-художнього розвитку Китаю. Музично-художня діяльність китайської вокальної школи, у якій під впливом національних ідей сформувалися її змістові константи, стала допоміжною силою для розкриття культурних процесів, що відбуваються в країні на сучасному етапі. Основними ознаками китайської співацької

виконавської школи є зміцнені засоби уособлення наступності та спадковості професійних й музично-естетичних настанов діяльності у сфері вокального мистецтва. Ці суттєво важливі процеси тісно пов'язані із соціально-політичними, національними, культурними й музично-просвітницькими подіями.

Список використаної літератури

1. Цзінь Нань. Вокальна підготовка в Китаї: до проблеми формування творчої індивідуальності співака / Цзінь Нань // Вісник державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2008. – № 3. – С. 73 – 76. **2. Б. Яворский:** Воспоминания, статьи и письма : в 2-х т. / Б. Яворский ; сост., ред. и предисл. И. С. Рабинович. – М. : Музыка, 1964. – Т. 1. – 70 с. **3. Ляшенко І.** Музична україністика в світлі сучасної культурної політики: аспекти гуманізації та гуманітаризації національної освіти / І. Ляшенко // Українське музикознавство : наук.-метод. зб. / Нац. Муз. академія України імені П. І. Чайковського. – К., 1998. – Вип. 28 : Музична україністика в контексті світової культури. – С. 3 – 8. **4. Конфуций:** Изречения: книга песен и гимнов / Конфуций ; пер. с кит. – Х. : Фолио ; М. : АСТ, 2000. – 446, [1] с. **5. Биан Мен.** Китайская музыкальная культура: образование и развитие / Биан Мен. – Пекин, 1996. – 181 с.

Вей Лімін. Особливості традицій співацького мистецтва Китаю

Стаття розкриває специфічні риси традицій співацького мистецтва Китаю. Узагальнено основні ознаки китайської національної мистецької школи.

Ключові слова: традиції Китаю, співацьке мистецтво, мистецька національна школа.

Вэй Лимин. Особенности традиций певческого искусства Китая

Статья раскрывает специфические черты традиций певческой искусства Китая. Обобщены основные признаки китайской национальной художественной школы.

Ключевые слова: традиции Китая, певческое искусство, художественная национальная школа.

Wei Limin. Specifics traditional of the vocal art of China

Article reveals the specific traditional of the vocal art of China. The basic features of Chinese national art school.

Key words: traditions of China, vocal art, art national school.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

УДК 37.015:78(430)

І. О. Сташевська

ІННОВАЦІЙНІ КОНЦЕПЦІЇ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ (НІМЕЦЬКИЙ ДОСВІД)

Спільним завданням українських політиків, державних службовців, педагогів та науковців є сьогодні пошук шляхів підвищення якості мистецької освіти як ефективного чинника розвитку окремої особистості й усього суспільства в гуманістичному напрямку. Особливу актуальність у цьому контексті здобуває вивчення й упровадження прогресивних зарубіжних моделей і стратегій мистецької освіти дітей, молоді й дорослих.

Разом із зверненням в останні роки уваги вітчизняних науковців до проблем розвитку різних напрямків мистецької освіти в інших країнах (А. Вільчковська, С. Волков, Л. Зязюн, Г. Ніколаї, І. Сташевська, І. Шкебелей й ін.), все ще найменш дослідженими в Україні залишаються питання теорії й практики зарубіжної музичної педагогіки. Серед іноземних музично-педагогічних концепцій найбільш вивченими у вітчизняному науковому просторі є системи К. Орфа, Е. Жак-Далькроза та З. Кодая (Л. Баренбойм, Є. Куришев, Л. Куришева, О. Леонтьєва, М. Розін, О. Ростовський, М. Румер, Е. Тайнель й ін.). Практично невідомими є прогресивні теоретичні здобутки музичної педагогіки Німеччини останніх десятиріч. Тому завданням цієї роботи було обрано розгляд інноваційних концепцій музичного навчання й виховання провідних німецьких педагогів, а також виявлення характерних ознак розвитку теорії музичної педагогіки в Німеччині кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Кардинальні зміни в житті дітей і молоді, зумовлені домінуванням медійних, віртуальних, рецептивно-пасивних форм отримання інформації „з других рук” наприкінці ХХ століття, актуалізують у німецькій музично-дидактичній дискусії проблему орієнтації шкільної й позашкільної музичної освіти на учнів та їхню практичну дію.

Посилення аспекту діяльнісної орієнтації, прагнення до пошуку компромісу між орієнтованою на суб’єкт та орієнтованою на об’єкт парадигмою музичного навчання й виховання, а також між загальнопедагогічними та музично-специфічними вимогами фаху виражено в концепції „Орієнтована на життєвий світ музична педагогіка”¹, що являє собою подальший розвиток групою музикантів-

¹ Уперше в реальну практику „Орієнтовану на життєвий світ музичну педагогіку” було впроваджено через створення на її основі навчального плану з предмета „Музика” для гімназій землі Північний Рейн – Вестфалія в 1993 році [1].

педагогів моделі „Дидактична інтерпретація музики”, розробленої в 1970 – 1980-х роках К. Г. Еренфортом та Х. Ріхтером. Інноваційним моментом дидактичних роздумів авторів нової концепції є акцентуація принципу орієнтації музичної освіти на життєвий світ [2; 3; 4].

Згідно з новою теорією, життєвий світ людини охоплює спеціальні (особливі) світи, наприклад, професійний, числовий, звуковий тощо, формовані в діалектичній взаємодії власного та чужого світу. У зв'язку з цим завданням освіти людини є розвиток цих особливих для кожного індивідууму світів.

Автори орієнтованої на життєвий світ музичної педагогіки критикують уявлення про естетичну автономію музики, унаслідок поширення яких у 1970 – 1980-х роках поза увагою залишились питання взаємозв'язків між музичним мистецтвом та життєвим світом, що в музично-дидактичній перспективі виявилось у формі відвернутого від школярів та життя „об'єктивізму розгляду музичних творів” [5, с. 390].

Музику представлено в новій концепції як своєрідну мову, мультифункціональний феномен, інтеркультурне утворення, що має різноманітні зв'язки з іншими культурними та природними явищами, які необхідно враховувати під час розробки музично-освітніх стратегій. Теми, що є спільними для життєвого світу та музичного мистецтва (любов та ненависть, народження й смерть, щастя та горе, порядок та хаос, радість та смуток, зустріч та розлука, природа, гра, свято тощо) подано як „сполучні пункти” між музикою та людиною. Музична діяльність у цьому контексті постає засобом відбиття, презентації, пояснення та пізнання людиною власного внутрішнього та зовнішнього світу, а завдання музичної освіти – допомогою в розумінні й створенні людиною загальножиттєвого та музичного світу, формування відповідальної та соціально відкритої особистості, критеріями оцінки якої є знання, розсудливість, досвід та поведінка [2, с. 14 – 16; 4, с. 5 – 7].

У цьому зв'язку перспективами вдосконалення сфери музичного навчання й виховання визначають забезпечення умов для діалогічної взаємодії учнів з музикою, діяльнісного характеру цього діалогу, різнобічного доступу учнів до музики, урахування вікової специфіки пізнання світу [5, с. 390].

Розкриваючи можливості практичної реалізації принципу орієнтації музичного навчання на життєвий світ, Х. Ріхтер представляє музичні твори різних стилів і жанрів як життєві документи, що є свідченням різноманітних історичних явищ, поглядів, способів мислення та життя, світоглядів, характерів тощо [3, с. 24 – 25]. Допоміжними засобами розуміння музики, крім її слухання, виконання та інтерпретації, постають рольова гра та костюмована інсценізація музичного твору відповідно до часу його створення. Х. Ріхтер пропонує учням зануритися в інший (в історичному та особистісному аспектах) світ засобами музики та в процесі підготовки й проведення проекту пізнати історичне

підґрунтя, естетичну ідею, матеріальні характеристики музики. Таким чином, педагог прагне підвищити якість життя особистості та суспільства.

Аналіз музично-педагогічних публікацій, які висвітлюють основи орієнтованої на життєвий світ музичної педагогіки, виявляє інтегративний характер цієї концепції, виражений у врахуванні антропологічної, специфічно музичної, загальнопедагогічної, естетичної та суспільно-політичної перспективи музичної освіти, вимог суб'єкта та об'єкта музичного навчання; інтеграції ключових ідей попередніх музично-дидактичних та естетично-виховних моделей, орієнтованих на творчість мистецтва, музичний досвід, школярів, дію.

Поєднання естетичної перспективи сприйняття, переживання й пізнання музики з антропологічною та суспільно-політичною перспективами, розуміння музично-естетичної практики як засобу розвитку мистецьких здібностей людини, що є підґрунтям для формування її життя в морально-естетичному аспекті, зближує концепцію „Орієнтована на життєвий світ музична педагогіка” з новою концепцією естетичного (мистецького) виховання, згідно з якою мистецьке життя перебуває в тісному зв'язку з іншими сферами життя людини й суспільства, що виявляється в психічній, соціальній, релігійній, інтелектуальній, моральній та ін. перспективах; розвиток здібностей мистецького сприйняття, вираження, переживання, насолоди й оцінки також є пов'язаним із розвитком здібностей в інших вимірах життєвого світу; музика є невід'ємною частиною цивілізаційного процесу та засобом морально-естетичного виховання особистості [5, с. 396].

На відміну від попередньо проаналізованої музично-педагогічної моделі, концепція мистецького виховання розглядає творчу музичну діяльність не в контексті підготовки до розуміння творів музичного мистецтва, а у зв'язку з розвитком креативного потенціалу людини, що виявляє ще більшу увагу до загальнопедагогічного аспекту музично-естетичної освіти. Акцентовано не просто на формуванні життєво важливого досвіду через музичну освіту, а також і на розвитку здібностей самовираження та самореалізації засобами мистецтва, тому на пріоритетне місце в змісті музичного навчання висунуто практичні форми музично-творчої діяльності, що однак не виключають засвоєння теоретичних знань, активізація яких відбувається в процесі музичної рецепції, продукції, репродукції та рефлексії [5, с. 396 – 397].

Особливий акцент на демократизації музичного навчально-виховного процесу поставлено в концепції Штефана Оргаса „Комунікативна музична дидактика” [6]. Розуміючи музику як засіб міжособистісної комунікації, а музичне навчання – як засіб формування здатності свідомої взаємодії з музикою, а також спираючись на ідеї „комунікативної педагогіки” Клауса Шаллера, що відходить від уявлень

про навчання як засіб догматичної передачі суспільно встановлених норм і цінностей, III. Оргас наполягає на відмові від традиції нормативної естетики та орієнтації музичного навчання на догматичну передачу загальноприйнятих естетичних цінностей. Суб'єктивне розуміння естетичного значення музики, за переконанням педагога, повинне народжуватись унаслідок обміну музичним досвідом між суб'єктами в процесі їх комунікації на занятті, що здійснюється у формі спільної музичної діяльності – слухання, вокального та інструментального музикування, обговорення музики, її трансформації в інші види мистецтв та навпаки [6, с. 18, 42 – 48].

Важливими принципами суб'єкт-суб'єктної комунікації III. Оргас називає толерантність, справедливість та симетричність, при якій інтереси одного не протиставлено інтересам іншого, „педоцентристську” парадигму навчання не замінено „дітоцентристською”, тобто демократизацію відносин у процесі музично-педагогічної взаємодії виражено в рівноцінності індивідуальних інтересів та поглядів усіх його учасників [6, с. 20 – 22, 30]. У зв'язку з цим педагог закликає вводити в навчальний репертуар не лише „гарну” з авторитарної естетичної позиції вчителя музику, а й улюблені школярами музичні стилі й жанри [6, с. 26].

Завдяки такому спілкуванню, за ствердженням III. Оргаса, учні отримують розуміння того, що музика може мати різноманітні ціннісні й смислові відтінки, впливи, суспільні та персональні функції, що в житті кожної людини музика виконує власну специфічну роль, що кожне індивідуальне тлумачення музики має право на життя та заслуговує на увагу [6, с. 34 – 35]. Таким чином, III. Оргас акцентує увагу як на естетичному, і на моральному аспектах музичного навчання і виховання.

Побудова початкових музичних занять на різноманітних проявах музичної практики стає провідною ідеєю сформованої у ФРН наприкінці XX – на початку XXI століття концепції „Елементарна музична педагогіка”, яка охоплює питання сімейного, раннього музичного виховання, початкової музичної освіти дітей, молоді й дорослих любителів музики [7; 8]. Теоретичним підґрунтям елементарної музичної педагогіки стали попередні музично-педагогічні й психологічні розробки в галузі музичного виховання дітей дошкільного віку та музично-педагогічної терапії дорослих.

Характерними ознаками елементарної музичної педагогіки одна з розробниць цієї концепції Маррет Клауссен визначає відсутність вікового обмеження, але врахування віку учнів при виборі змісту, форм і методів навчання, організацію освітнього процесу на основі принципів – від дії й переживання до пізнання та термінологічного визначення, орієнтацію занять на процес, а не на результат музичної діяльності [7, с. 72, 165].

Згідно з теорією елементарної музичної педагогіки, основні цілі й завдання елементарної музичної освіти дітей, молоді й дорослих

охоплюють такі рівні: музичний (формування музичного досвіду, інтересу й емпатії до різних проявів музичної культури, розвиток здібностей музичного переживання, пізнання музики як засобу вираження психічної та фізичної енергії, здібностей диференціації музичних параметрів, активного слухання музики, самовираження засобами музичної діяльності), психологічний (підвищення самооцінки особистості, сприяння її самоідентифікації, підвищення здібностей самоконтролю, концентрації тощо), соціальний (розвиток комунікативних навичок, уваги й поваги до інших осіб) та моторний (розвиток великої та дрібної моторики, здатностей м'язового контролю, координації рухів) [8, с. 134 – 141].

За уявленнями педагогів зміст елементарного музичного навчання незалежно від віку учнів повинен містити спів, слухання музики, ритмодекламацію, музично-ритмічний рух, елементарне інструментальне музикування, ознайомлення з формою й виражальними можливостями різноманітних інструментів, музично-рольові ігри, освоєння елементарної музичної грамоти.

Сьогодні концепцію елементарної музичної педагогіки з успіхом реалізують на практиці в процесі організації різноманітних курсів елементарної музичної освіти при дитячих садках, музичних та вищих народних школах, центрах сімейної освіти ФРН.

Широкий резонанс і практичне втілення в шкільну, позашкільну та професійну музично-освітню практику не лише в Німеччині, а й у Фінляндії, Італії, Швеції, Данії, Великобританії отримала в 1990-і роки концепція сценічної інтерпретації музики, розроблена авторським колективом при університеті м. Ольденбурга [9, с. 177 – 184; 10].

Основу концепції складає ідея діяльнісної орієнтації навчання та методика колективного інсценізованого представлення музики засобами співу (зі словами або без слів), „тілесної мови” (руху) та емоційного вираження, використовувана з метою інтенсифікації процесу оволодіння музичним досвідом. Наприклад, при вивченні окремого музичного твору школярі за допомогою вчителя здійснюють реконструкцію ситуації, у якій цей твір міг би бути використаний у реальному житті. При цьому важливими моментами постають експериментальний пошук засобів вокального й тілесного вираження образно-емоційного плану музики й тексту. Такий тип співу кардинально відрізняється від традиційного хорового й класичного сольного співу [9, с. 181].

Процес сценічної інтерпретації музики (пісні, інструментального твору, музично-театральної п'єси або їх уривку) поділяють на п'ять фаз: підготовка (розподіл ролей, ознайомлення з текстом та мелодією тощо), входження в образ (відчуття ролі й ситуації в суспільноісторичному та музично-культурному контекстах), музично-сценічна презентація (представлення музики у формі імпровізованого співу, руху, міміки), вихід з образу (диференціація перспективи переживання ролі й власної

персони як підготовка до рефлексії) та музична рефлексія (перетворення вражень у досвід на основі аналізу результатів власного сприйняття музики та висловлень інших учасників процесу). У реальній практиці фази можуть змішуватись, змінюватись із різною швидкістю та в різній послідовності.

Згідно з концепцією сценічної інтерпретації музики, учитель є модератором ігрового процесу, який устанавлює правила колективної гри, але не пропонує власних ідей сценічної інтерпретації, тобто відкриває простір для фантазії учнів. Він не викладає матеріал, тобто не передає власний досвід, а створює умови для формування індивідуального музичного досвіду учнів на основі їхньої власної музичної дії, за допомогою колективного переживання музики через усі почуття та пізнання музичних явищ у соціально-історичному, політичному та суспільному контекстах [9, с. 177, 183].

Сьогодні в мережі Інтернет представлено широкий вибір поурочних розробок та інших допоміжних матеріалів для проведення уроку за методикою сценічної інтерпретації музики.

Розширення етнічного складу населення ФРН наприкінці ХХ століття через нові міграційні хвилі², зростання виявів ворожого й агресивного ставлення представників різних національностей один до одного, посилення сепаратистських настроїв серед німецьких громадян зумовили пошук шляхів побудови мультикультурного суспільства, у якому є умови для гуманного співіснування всіх членів незалежно від національного походження.

Педагогічною відповіддю на вимоги часу стала концепція інтеркультурного виховання, метою якого було визначено формування мультикультурної особистості, допомога дітям і молоді всіх національностей ідентифікувати власну національну культуру в контексті інших мікрокультур та загальної макрокультури, а також усвідомити рівноцінність усіх національних культур [11; 12, с. 19 – 22].

Протягом 1990-х років інтеркультурна музична педагогіка у ФРН виокремлюється як нова музично-педагогічна галузь, що розглядає аспекти ознайомлення громадян із різнонаціональними музичними традиціями полікультурного суспільства [13, с. 119 – 120].

Основними завданнями інтеркультурної музичної освіти, на відміну від наявної в 1970 – 1980-х роках асиміляційної моделі музичної соціалізації дітей емігрантів, провідні фахівці ФРН у цій галузі розуміють виховання в дітей і молоді всіх національностей відкритості, емпатії, когнітивної та емоційної толерантності до різних музично-культурних традицій та представників інших культур, формування здатності до інтеркультурної музичної комунікації, готовності до

² За статистикою, на початку 1990-х років у ФРН мешкало 5 млн. осіб інших національностей (6% населення), у 2000 році – уже більше 7 млн. (8,8% населення) [12, с. 13; 14, с. 214].

міжкультурної кооперації та ненасильницького розв'язання конфліктів і протиріч, подолання стереотипних упереджень та національної дискримінації, розширення цим шансів на взаєморозуміння між народами.

Таким чином, концепція інтеркультурної музичної освіти акцентує на рівноцінності музичних культур усіх країн і народів та на об'єднувальному аспекті музичного впливу.

Методика інтеркультурного музичного виховання й навчання ґрунтується на технології „занурення” в іншу музичну культуру (імерсії). Спільне музичне переживання в процесі слухання музики, співу, танцю, інструментального музикування, музичних ігор на основі музично-культурних традицій різних етнічних груп, дискусія з приводу образного змісту музичних творів, порівняння звуковиражальних особливостей, музичних інструментів різних народів й ін. стають умовою формування мультикультурного музичного досвіду [13, с. 120].

Глобалізація музично-культурного простору ФРН зумовлює поширення мультиетнічної музики, появу гібридних стилів, змішаних музичних форм, наприклад, афронімецький реп, німецько-турський хіп-хоп, російсько-німецьке диско й т. ін., що також поряд з музичними творами різних національних культур входять у зміст інтеркультурної музичної освіти дітей, молоді й дорослих.

Отже, музична педагогіка сучасної Німеччини постає не як замкнута теоретична система, а як ландшафт для перманентної науково-практичної дискусії про проблеми музичної освіти дітей, молоді й дорослих.

Аналіз інноваційних концепцій музичного навчання й виховання провідних німецьких педагогів – М. Клауссен, К. Г. Еренфорта, Ш. Оргаса, Ю. Рібке, Х. Ріхтера й ін. – дозволив визначити такі характерні ознаки розвитку музично-педагогічної теорії в Німеччині кінця ХХ – початку ХХІ століття: гуманістична спрямованість, інтегративність музичної педагогіки (прагнення до узагальнення найкращих надбань минулого й сучасності, інтеграції культур, відповідних ресурсів інших наук); плюралізм музично-педагогічних позицій; суттєве зближення теорії музичної освіти з реальною практикою; орієнтація навчально-виховного процесу на реальне життя та навчання впродовж життя; акцент на особистісній, діяльній та інтеркультурній орієнтації при виборі цілей і змісту музичної освіти; прагнення педагогів до пошуку шляхів демократизації суб'єкт-суб'єктних відносин, компромісу між орієнтованою на суб'єкт та орієнтованою на об'єкт парадигмою музичного навчання й виховання, а також між загальнопедагогічними та музично-специфічними вимогами фаху; високий рівень самокритичності й відкритість музикантів-педагогів до перманентної наукової дискусії.

На нашу думку, перспективним є подальше вивчення прогресивних зарубіжних концепцій масової й професійної музичної освіти різних категорій населення та їх експериментальна апробація у вітчизняному музично-педагогічному просторі.

Список використаної літератури

- 1. Musik** / hrsg. von Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. – Frechen : Ritterbach, 1993. – 105 s.
- 2. Ehrenforth K. H.** Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik / K. H. Ehrenforth // Musik und Bildung. – № 6. – 1993. – S. 14 – 19.
- 3. Richter Ch.** Lebensweltliche Orientierung des Musikunterrichts / Ch. Richter // Musik und Bildung. – 1993. – № 6. – S. 24 – 29.
- 4. Schneider E.** Lebensweltbezug. Eine Perspektive für den Musikunterricht? / E. Schneider // Musik und Bildung. – 1993. – № 6. – S. 5 – 7.
- 5. Brenk M.** Kunsterziehung als pädagogisches Problem der Schule / M. Brenk. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 2003. – 452 s.
- 6. Orgass S.** Kommunikative Musikdidaktik : Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen / Stefan Orgass. – Augsburg : Wißner, 1996. – 92 s.
- 7. Claussen M.** Elementare Musikerziehung in Eltern-Kind-Kursen / Marret Claussen. – Augsburg : Wißner, 2001. – 202 s.
- 8. Ribke J.** Elementare Musikpädagogik : Persönlichkeitbildung als musikerzieherisches Konzept / Juliane Ribke. – Regensburg : Con Brio, 1995. – 277 s.
- 9. Jank W.** Musik-Didaktik / Werner Jank. – Berlin : Cornelsen, 2005. – 256 s.
- 10. Kosuch M.** Szenische Interpretation von Musikeather – von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik / Markus Kosuch. – Oldenburg, 2004. – 213 s.
- 11. Auernheimer G.** Einführung in die interkulturelle Erziehung / Georg Auernheimer. – 2. Aufl. – Darmstadt : Wiss. Buchges., 1995. – 268 s.
- 12. Böhle R.** Aufgaben und Konzepte der Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft / R. Böhle // Möglichkeit der interkulturellen ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis / hrsg. von R. Böhle. – Frankfurt/Main, 1993. – S. 13 – 28.
- 13. Lexikon der Musikpädagogik** / [hrsg. von S. Helms, R. Schneider, R. Weber]. – Kassel : Bosse, 2005. – 295 s.
- 14. Kraemer R.-D.** Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium / Kraemer R.-D. – Augsburg : Wißner, 2004. – 480 s.

Сташевська І. О. Інноваційні концепції музичного навчання й виховання (німецький досвід)

У статті здійснено розгляд інноваційних концепцій музичного навчання й виховання провідних німецьких педагогів сучасного періоду. Висвітлено теоретичні основи „орієнтованої на життєвий світ музичної педагогіки”, концепції мистецького виховання, „комунікативної музичної дидактики”, „елементарної музичної педагогіки”, концепції сценічної

інтерпретації музики, „інтеркультурної музичної освіти”. Виявлено шляхи реалізації нових концепцій на практиці. Визначено характерні ознаки розвитку теорії музичної педагогіки в Німеччині кінця 20 – початку 21 століття.

Ключові слова: інноваційні музично-педагогічні концепції, музичне навчання й виховання, музична педагогіка Німеччини.

Сташевская И. О. Инновационные концепции музыкального обучения и воспитания (немецкий опыт)

В статье рассмотрены инновационные концепции музыкального обучения и воспитания ведущих немецких педагогов современного периода. Освещены теоретические основы „ориентированной на жизненный мир музыкальной педагогики”, концепции художественного воспитания, „коммуникативной музыкальной дидактики”, „элементарной музыкальной педагогики”, концепции сценической интерпретации музыки, „интеркультурного музыкального образования”. Выявлены пути реализации новых концепций на практике. Определены характерные особенности развития теории музыкальной педагогики в Германии конца 20 – начала 21 века.

Ключевые слова: инновационные музыкально-педагогические концепции, музыкальное обучение и воспитание, музыкальная педагогика Германии.

Stashevska I. O. Innovative concepts of musical training and education (German experience)

In article innovative concepts of musical training and education of leading German teachers of the modern period are considered. Theoretical bases of „the musical pedagogics focused on the vital world”, the concept of art education, „communicative musical didactics”, „elementary musical pedagogics”, the concept of scenic interpretation of music, „intercultural music education” are analyzed. Ways of practical realisation of new concepts are revealed. The basic features of development of the theory of musical pedagogics in Germany of end 20 – beginnings 21 of century are defined.

Key words: innovative is musical-pedagogical concepts, musical training and education, musical pedagogics of Germany.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2012 р.

Прийнято до друку 27.04.2012 р.

Відомості про авторів

1. Борисова Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Досліджує проблему формування професійної самосвідомості студентів мистецьких спеціальностей.

2. Бірюков Михайло Юрійович – спеціаліст вищої категорії, викладач-методист, старший викладач кафедри дизайну ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Коло наукових інтересів: дизайн, образотворче мистецтво, психологія та педагогіка.

3. Вей Лімін – аспірант Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова. Коло наукових інтересів: формування вокальної культури студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів.

4. Гавран Ірина Анатоліївна – аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти хорового співу і диригування Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова. У коло наукових інтересів входить розвиток творчих здібностей майбутніх вчителів музики, особлива увага сконцентрована на розвитку їх емпатійності.

5. Гаврілова Людмила Гаврилівна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музики і хореографії Слов'янського державного педагогічного університету.

6. Гоголева Ольга Олександрівна – асистент кафедри дизайну ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Коло наукових інтересів – проблеми розвитку художньо-творчих здібностей студентів ВНЗ

7. Каминін Віталій Євгенович – викладач кафедри образотворчого мистецтва та професійної майстерності Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

8. Козир Алла Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова. Коло наукових інтересів: підготовка майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, формування їх професійної майстерності.

9. Криворучкін Віктор Іванович – асистент кафедри дизайну ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Коло наукових інтересів: знаки та знакові системи візуальної комунікації, проектування вербально-іконічних знаків, проектування реклами та рекламної графіки, зовнішня реклама.

10. Лісневська Аліна Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Коло наукових

інтересів: фахова підготовка телерепортерів, сценарно-режисерські технології створення екранного видовища.

11. Ліхницька Лариса Миколаївна – викладач Інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Коло наукових інтересів: роль мистецької інноваційної діяльності у підготовці викладачів мистецьких дисциплін.

12. Ли Чжень – аспірант кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

13. Лі Чуньпен – аспірант Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова. Коло наукових інтересів: співацька підготовка студентів інститутів мистецтв до продуктивної роботи зі школярами, зокрема розвиток їх вокально-хорових навичок.

14. Ляшенко Вікторія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Коло наукових інтересів – формування творчих здібностей студентів.

15. Мала Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дизайну ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, член Національної Спілки художників України.

16. Негребецька Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів: педагогічні технології формування музичної культури майбутніх учителів музики.

17. Овчаренко Ганна Едуардівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дизайну ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, Відмінник освіти України.

18. Парфентьєва Ірина Петрівна – доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

19. Петров Володимир Стефанович – старший викладач кафедри дизайну ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Коло наукових інтересів зосереджено на проблемі підготовки майбутніх фахівців з графічного дизайну у ВНЗ.

20. Петрова Надія Іванівна – старший учитель вищої категорії КЗ „Луганська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 8”. Коло наукових інтересів зосереджено на проблемі підготовки майбутніх учителів.

21. Плохотнюк Олександр Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Основні наукові інтереси

зосереджено навколо проблем формування ціннісних орієнтацій молоді в галузі музичної культури та вдосконалення фахової підготовки виконавців на духових інструментах.

22. Пономарьова Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дизайну ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

23. Пшеничних Микола Миколайович – старший викладач кафедри музики та хореографії Слов’янського державного педагогічного університету.

24. Пшеничних Тетяна Вікторівна – старший викладач кафедри музики та хореографії Слов’янського державного педагогічного університету.

25. Романова Лариса Олександрівна – старший викладач кафедри дизайну ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, член Союзу дизайнерів України. Коло наукових інтересів: дизайн фірмової символіки.

26. Романчук Ярина Миколаївна – аспірант Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова. Коло наукових інтересів: підготовка майбутніх учителів музики до колективного музикування у творчих інструментальних колективах.

27. Стахевич Олександр Олександрович – магістрант факультету мистецтв, лаборант кафедри вокального мистецтва СумДПУ імені А. С. Макаренка. У коло наукових інтересів входять питання художньо-педагогічного, мистецтвознавчого аналізу.

28. Сташевська Інна Олегівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

29. Сухаревська Наталія Іванівна – старший викладач кафедри дизайну ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, академік Інженерної академії України. Коло наукових інтересів: дизайн фірмової символіки, патентування промислових зразків товарних знаків, дизайн інтер’єру, розробка дизайну іграшок.

30. Тихонова Олена Павлівна – викладач кафедри вокального мистецтва Кримського університету культури та туризму. Коло наукових інтересів: співацька підготовка майбутніх педагогів-вокалістів.

31. Федоришин Василь Ілліч – кандидат педагогічних наук, професор кафедри інструментального та оркестрового виконавства Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова, заслужений діяч мистецтв України. Коло наукових інтересів: акмеологічне спрямування підготовки викладачів мистецьких дисциплін у педагогічних університетах.

32. Хижняк Інна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти Слов'янського державного педагогічного університету.

33. Черних Олег Олегович – старший викладач кафедри дизайну ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Частина II

Відповідальний за випуск:
к. п. н., доц. **Г. Е. Овчаренко**

Здано до склад. 27.03.2012 р. Підп. до друку 27.04.2012 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 22,9. Наклад 200 прим. Зам. № 90.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.