

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 7 (194) КВІТЕНЬ

2010

2010 квітень № 7 (194)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЧАСТИНА II

Заснований у 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 24.09.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради

Луганського національного університету

імені Тараса Шевченка

(протокол № 6 від 29 січня 2010 року)

Виходить 2 рази 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 **Харченко С. Я.,**

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

Випускаючі редактори –

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

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

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

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

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

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

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 **Максименко Г. М.,**

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

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

Редакція „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 № ** (***) , 2010.

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 й при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацом; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядки 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)).

© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010

Зміст

1.	Пономарьова О. М. Формула творчості: науковий пошук.....	5
2.	Макаренко С. І. Про що говорить дитячий малюнок?	9
3.	Мала Т. В. Визначення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців з книжкового дизайну у ВНЗ.....	19
4.	Міняйлова А. В. Реалізація педагогічної технології гуманістичного виховання студентів у навчально-виховному процесі технічних університетів.....	26
5.	Мозгальова Н. Г. Вплив соціальних чинників на успішність інструментально-виконавської підготовки вчителів музики.....	34
6.	Муромець В. Г. Організація міжособистісного взаєморозуміння підлітків у комунікативному просторі дитячого оздоровчого табору.....	41
7.	Ніколаєнко Л. Г. Особистісна конструктивність як системний компонент готовності до діяльності з добору музичної інформації.....	48
8.	Овчаренко О. В. Жанрове різноманіття творчої спадщини Юрія Ілленка в контексті розвитку українського поетичного кіно ХХ століття.....	53
9.	Павлова О. І. Особливості формування інформаційної культури філолога.....	61
10.	Паньків Л. І., Путішина Л. О. Жанр як категорія педагогіки мистецтва.....	67
11.	Парамоненко Л. М. Особливості розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики в процесі позанавчальної діяльності.....	71
12.	Парфентьєва І. П. Формування мистецької рефлексії майбутніх учителів музики: діагностичний етап експерименту.....	77
13.	Петухова І. О. Класифікація тестів у вітчизняній психолого-педагогічній науці 20 – 30 рр. ХХ століття.....	83
14.	Плохотнюк О. С. Специфіка формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності.....	91
15.	Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до формування репертуару учнівських музично-інструментальних колективів.....	95
16.	Подольчук В. В. Роль виконавського дихання та артикуляції при грі на трубі.....	100
17.	Птахіна О. М. Сутність та особливості взаємодії в електронному середовищі як основи дистанційного навчання.....	107
18.	Радомська А. М. Віддзеркалення мистецьких традицій Західної Європи в килимах старої Слобожанщини.....	116
19.	Рожко М. М. Артистичність – творча ознака талановитості дитини... ..	120
20.	Семеренська О. В. В. О. Сухомлинський і концепції виховання Заходу.....	124

21.	Смирнова Т. А. Проблема творчої особистості в психолого-педагогічних дослідженнях.....	129
22.	Старовойтова О. Є. Суспільна роль та соціальні функції естрадного виконавця. Форми спілкування виконавця зі слухачами.....	135
23.	Устименко-Косоріч О. А. Засоби масової інформації та їх роль у формуванні художніх напрямків молодіжної культури.....	140
24.	Чеботова Я. В. Проблематика креативності в навчанні студентів дизайнерських спеціальностей.....	146
25.	Шелупахіна К. М. Художні практики мистецтва трансавангарду як антропологічна стратегія формування „нової” ідентичності.....	150
26.	Шелупахіна Т. В. Освітньо-виховний потенціал екранних мистецтв у структурі змісту курсу „Художня культура”.....	155
27.	Ши Цзюнь-Бо. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики в умовах компетентнісно орієнтованої освіти.....	160
28.	Щука Г. П. Самостійна робота студентів як складова процесу підготовки фахівців туристської індустрії.....	164
	Відомості про авторів	172

УДК 7.011

О. М. Пономарьова

ФОРМУЛА ТВОРЧОСТІ: НАУКОВИЙ ПОШУК

Стратегії розвитку сучасної мистецької й культурологічної освіти спрямовані на оновлення змісту й методологічних засад, на розробку ефективних педагогічних технологій, які зорієнтовані на розвиток особистості, на високі ідеали людства й повинні ґрунтуватися на засадах співпраці, взаємодії, інтеграції й гуманізму.

Проблема розвитку естетичного ставлення до культури і буття завжди залишається доволі актуальною. Як наголошують науковці, педагогіка в умовах реалізації реформи загальноосвітньої й професійної школи відзначається принципово новим підходом до розв'язання освітніх завдань, „усе більше збагачується зміст художньої освіти, розкривається його роль у формуванні високих моральних якостей, всебічного духовного розвитку особистості” [1, с. 150].

Дослідники визнають, що сьогодні нам потрібні інтегровані знання, навчально-виховні технології інтеграційного характеру, оскільки тільки інтегрований підхід до розв'язання освітніх, виховних завдань є дієвим засобом духовно-естетичного, гуманістичного виховання (В. Бутенко, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Шевченко, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.).

Як відомо, усі види мистецтва глибоко пов'язані єдиною історією, вони відтворюють усі грані буття, взаємодіють на всіх рівнях художньо-культурної системи. Мистецтво візуального сприйняття моделює реалії творчих висловів за допомогою просторових координат, наповнює зміст художнього витвору духовними смислами, суб'єктивними нюансами, спонукає до внутрішнього діалогу між глядачем і світом. Музичне мистецтво є динамічною моделлю буття, і зміст художнього тексту музичного твору переживається в процесі відтворення музичної події.

Отже, у мистецтві утворюється модель нашого світу, „але модель настільки своєрідна, що тлумачення її часто не менш складне, чим пізнання самої дійсності” [2, с. 18].

Наведене спонукає до думки, що в мистецтва необхідно вчитися: мистецтво не тільки відтворює, моделює часопростір, воно передбачає, прогнозує, і це доведено творами митців, специфікою самого творчого процесу. Будь-який митець не тільки передбачає долю свого твору, він здатен прогнозувати й проектувати майбутнє. Привертає увагу той факт, що в певні часи до митців ставляться як до великих деміургів, володарів душ, до носіїв божественного світла, до людей, які виконують місію добра, краси й злагоди.

Проте, багато художніх практик сучасності свідчить про зміни моралі, системи ціннісних орієнтацій у бік негативізму, неприйняття естетичного ставлення до дійсності, занепаду кращих мистецьких

традицій, руйнації образної системи – це є показником передчуття складної ситуації духовної й соціально-економічної кризи, у якій уже опинилося людство. Мистецтво ХХ століття, як зазначав А. В. Михайлов, – „противоречивый наследник культурных достижений человечества, нередко недовольный, завистливый, ревниво заглядывающий в самые отдаленные уголки этой своей собственности” [3, с. 209]. Свого часу А. Ф. Лосєв висловив думку, що життя є символічним за самою природою своєю, бо те, як ми живемо, і є ми самі” [4, с. 50].

Наш час, як визнають дослідники, є черговим циклом рухомих змін, генези нового мислення й бачення світу. Глобальні зміни не обійшли стороною не тільки соціально-економічну, науково-технічну сферу та світогляд, але й уражають космічними масштабами, погрожують порушенням гармонійного балансу буття. Масштаби екологічних катастроф лякають жахливою безпрецедентністю. Сьогодні навіть харчова промисловість базується на синтетичних складниках, що шкодить здоров'ю людства: під яскравим упакуванням ховається „замінник, ідентичний натуральному”.

Масова культура сьогодні продовжує бути яскраво оберненим, глянцеvim замінником духовно-естетичного змісту великої культури людства. Але, як свого часу помітив і дав пораду композитор Р. Шуман, „на солодошах, печиві та цукерках з дитини ніколи не виростити здорову людину. Духовна їжа, так само, як і тілесна, повинна бути простою та здоровою. Видатні майстри достатньо попіклувалися про таку їжу, її й дотримуйтеся” [5, с. 177]. У наш час підтвердив ці думки Ю. Лотман, який писав, що „мистецтво – від вищих творів генія до найгірших романів – більше приносить добра й краще виховує гуманні почуття, ніж найбільш уміла дидактика” [6, с. 54].

На основі зазначеного вище ми переконуємося в тому, що спілкування з творами мистецтва створює передумови набуття не тільки художнього досвіду, але й досвіду людського існування взагалі.

Вивчення мистецтва актуалізує образи минулого, активізує індивідуальну й людську свідомість, учить на прикладах служіння людству, навіть дозволяє передбачати та змінювати майбутнє.

Тому сьогодні необхідно вести цей важливий діалог з актуальних проблем і питань мистецької освіти за напрямками пошуку шляхів творчої взаємодії митців, педагогів дослідників, що відкриває великі можливості для розвитку досконалої, креативної особистості.

Види мистецтва пов'язані генетично, адже вони поєднані просторо-часовим континуумом. Єдність художньо-культурної системи є наслідком дії найпотужнішої сили, якою є творчість.

Творчість визнана найбільш пріоритетним видом діяльності людства. Дослідники підкреслюють, що однією з головних ознак творчості є створення нової інформації з елементів пам'яті (Н. Данилова та ін.). Це переконливо свідчить, що набуття життєвого, соціального, професійного, гностичного досвіду, досвіду художньо-естетичної

комунікації, досвіду спілкування з мистецтвом розвиває творче мислення, вчить творити за законами мистецтва й краси, є вагомим чинником креативного розвитку особистості. До того ж, методи арт-педагогіки й арт-терапії, сутність яких сьогодні визначається на основі інтеграції й синтезу наукового знання, протягом останнього часу більш активно використовуються в освітньому процесі.

Багато століть не припиняються пошуки досконалих творчих методів для довершеного відтворення дійсності в мистецтві, шляхів утворення потужної методологічної системи мистецької й, згодом, культурологічної освіти, інтегративної моделі міждисциплінарної взаємодії, зорієнтованих на розвиток особистості і спрямованих на гармонізацію суспільства.

У світовій художній і науковій літературі можна часто зустріти думки про пошуки певної „формули творчості”. Практика ж художньої творчості дає нам розуміння багатьох типів мистецької діяльності, але одні митці непорушно наслідують правилам, канонам, традиціям, інші ж творять виключно за інтуїцією, імпровізують, відчують та симультанно передбачають цілісний художній образ ще на початку творчого процесу.

Одні стають гарними ремісниками, інші розуміються нащадками як неперевершені генії.

Як показує художня практика, інколи формула творчості дійсно виявляється й постає в нормах, канонах, творчих методах, але з часом канони руйнуються, нове мислення відкриває перспективи нових звершень, особистісного, творчого одкровення кожного митця.

Формула творчості – це метафоричне поняття, досконалий код відтворення, результат великого творчого натхнення та інтуїції.

Так чи інакше – це таємниця людства, яке впродовж віків, намагаючись розкрити зміст буття й мистецтва, прагне визначити механізми та взаємозв'язки буття, мистецтва, творчості й освіти.

Пошук правильної відповіді до розкодування сутності „формули творчості” є актуальним у будь-якому соціокультурному вимірі та територіально-історичному культурному середовищі.

Визначення базисних елементів творчої діяльності та чинників розвинення творчого мислення є вихідним питанням нашої мистецької місії.

Розумінню глибинних механізмів творчості, удосконаленню засобів розвитку творчо спрямованого мислення та відповідному втіленню педагогічних ідей, творчих задумів і присвячена наша щорічна Міжнародна науково-практична конференція „Формула творчості: теорія й методика мистецької освіти”.

У межах конференції розглядаються актуальні проблеми й питання мистецької освіти та художньої творчості, новітні підходи, технології, сучасні напрями мистецької освіти.

Мета та завдання конференції:

- розвиток художньої, наукової й педагогічної творчості;

- об'єднання митців, науковців та педагогів навколо проблем і питань художньо-педагогічної та міждисциплінарної взаємодії в освітньому просторі;
- сприяння процесам творчого саморозвитку, самореалізації особистості в мистецькому та освітньому просторі;
- пошук нових підходів і технологій у сфері освіти, поліхудожнього виховання та інтеграції мистецтв.

Основні тематичні напрямки роботи конференції:

- концептуальні засади сучасної мистецької освіти;
- інтеграція мистецтв у мистецькому та освітньому просторі;
- актуальні проблеми культурологічної освіти;
- формування художньо-естетичної компетентності студентської молоді;
- теоретичні та методичні засади розвитку музично-педагогічної, образотворчої, хореографічної, дизайнерської освіти тощо;
- теоретичні та методичні засади арт-педагогіки, арт-терапії;
- поліхудожнє виховання;
- професійна підготовка майбутніх учителів у сфері мистецької освіти;
- теорія та історія мистецтва.

Конференція ініційована кафедрою дизайну (завідувач О. М. Пономарьова, к. п. н., доцент) Інституту торгівлі, обслуговуючих технологій та туризму (директор В. Ф. Дрель, к. біол. н., доцент) Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Було започатковано традицію – щорічно проводити майстер-класи, художні виставки творчих робіт викладачів, науковців, митців, студентів університету та інших навчальних закладів і художніх об'єднань України й зарубіжжя.

Колектив кафедри дизайну сприяє організації виставок художніх робіт з комп'ютерної графіки, фотомистецтва й фотографіки, живопису й малюнка, проектування фірмового стилю, художнього моделювання одягу. Традиційним є конкурс плаката „Формула творчості”, виставки фоторобіт студентів і викладачів кафедри. Плідні зв'язки й співпраця організаційного комітету конференції „Формула творчості” та адміністрації IV Міжнародного вокально-хорового фестивалю „Хай пісня скликає друзів” є прикладом творчого співробітництва й мистецької взаємодії.

Матеріалам III Міжнародної науково-практичної конференції „Формула творчості: теорія й методика мистецької освіти” присвячено цей збірник. Сподіваємося на широкий діалог, творчі відкриття й плідну співпрацю.

Література

1. Щолокова О. П. Формування художньої культури в процесі професійної підготовки педагога-музиканта / О. П. Щолокова //

Українське музикознавство. – Вип. 25. – К. : Муз. Україна, 1990.– С. 150.
2. Мейлах Б. С. Комплексное изучение творчества и музыковедение / Б. С. Мейлах // Проблемы музыкального мышления : сб. ст. – М. : Музыка, 1974. – С. 9 – 28. **3. Михайлов А. В.** Проблема характера в искусстве: живопись, скульптура, музыка / А. В. Михайлов // Современное западное искусство. XX век / В. В. Турова, Т. Н. Левая, О. Т. Леонтьева и др. – М. : Наука, 1988.– С. 209 – 278 С. **4. Лосев А. Ф.** Диалектика мифа / А. Ф. Лосев // Философия. Мифология. Культура. – М. : Политиздат, 1991. – С. 21 – 186. **5. Шуман Р.** О музыке и музыкантах / Р. Шуман // Собр. ст. в двух томах – Т. 2 – Б. – М. : Музыка, 1979. – 294 с., с нот. **6. Лотман Ю.** Сотворение Карамзина / Ю. Лотман. – М. : Книга, 1987. – 336 с.

Пономарьова О. М. Формула творчості: науковий пошук

Статтю присвячено відкриттю III Міжнародної науково-практичної конференції „Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти”. Визначено мету та завдання конференції, деякі підходи до мистецтва як вагомій системи особистісно зорієнтованої освіти.

Ключові слова: творчість, мистецька освіта, мистецтво.

Пономарева Е. Н. Формула творчества: научный поиск

Статья посвящена открытию III Международной научно-практической конференции „Формула творчества: теория и история художественного образования”. Определены цель и задания конференции, некоторые подходы к искусству как весомой системе лично-ориентированного образования.

Ключевые слова: творчество, художественное образование, искусство.

Ponomareva O.M. Formula to creation: scientific search

The article is devoted opening III the International scientific practical conference „Formula of creation: theory and method of artistic education”. Certainly purpose and task a conference, some going near an art as ponderable system of the personality orientated education.

Key words: creation, artistic education, art.

УДК [373.2.016:74]:37.012

С. І. Макаренко

ПРО ЩО ГОВОРИТЬ ДИТЯЧИЙ МАЛЮНОК?

Актуальність проблеми. Для педагогів-дошкільників завжди актуальним залишається питання діагностики ефективності їхньої

педагогічної діяльності. Ще С. Ф. Русова зазначала, що виховання неможливе без системи педагогічного оцінювання [1, с. 115], адже той, хто навчає планово, завжди намагається визначити й результати своїх зусиль. Тож особливого значення це питання набуває сьогодні, у період переходу до роботи за новою Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” та переосмислення власної педагогічної діяльності з позицій сучасної парадигми дошкільної освіти.

Сучасні науковці трактують **педагогічну діагностику** (ПД) як педагогічну діяльність, спрямовану на вивчення фактичного стану та специфічних особливостей суб'єктів педагогічної взаємодії, а також прогнозування тенденцій їх розвитку як основи для цілепокладання й проектування педагогічного процесу (Н. В. Гавриш). Об'єктом ПД є педагогічний процес ДНЗ, предметом – як умови навчання й виховання дітей, так і результати педагогічних зусиль педагогів.

Метою статті є представити наукові підходи до педагогічної діагностики змісту та якості дитячого малюнка й аналізу процесу організації та забезпечення образотворчої діяльності в дошкільному закладі. Основним показником результативності заняття із зображувальної діяльності в ДНЗ завжди були й до сьогодні залишаються дитячі малюнки – їх зрозумілість, упізнаваність для глядачів, акуратність тощо. Традиційно вихователі збирають малюнки за темами занять чи авторством конкретної дитини, скріплюють, позначають дату та своє прізвище, тему та мету заняття й зберігають їх у закритих папках, пояснюючи необхідність цього тим, що, по-перше, вони є підтвердженням проведеної роботи з дітьми (тобто для пред'явлення контролюючим інстанціям і батькам вихованців); по-друге, з метою аналізу виконання дітьми групи програмових завдань і необхідності додаткової індивідуальної роботи з усунення недоопрацювань. Крім цього, набуває все більшої популярності психологічний аналіз основних графічних факторів дитячих малюнків педагогами як свідчення внутрішнього стану дитини та її ставлення до зображуваного (розташування зображення в просторі, вид ліній, використання кольору, зміст малюнків). Однак обмеженість у суто психологічних знаннях призводить до неправильного, некоректного трактування, діагностування малюнків та винесення помилкових висновків з можливими найнегативнішими наслідками – від чого застерігає Т. О. Піроженко.

Для контролюючих інстанцій дитячі малюнки – це показник:

- систематичності проведення роботи з образотворчої діяльності дітей у цій групі;
- послідовності ускладнення навчального матеріалу (що, до речі, можна дізнатися і з аналізу планування);
- ефективності роботи вихователя групи з цього розділу (на основі відсотка дітей, які виконали або не виконали завдання);
- необхідності методичної чи будь-якої іншої допомоги цьому вихователю.

Отже, мета традиційної діагностики – **аналіз рівня навченості дітей** та ефективності навчальної діяльності педагогів. З таких позицій високо оцінюються роботи, найбільш схожі на зразок вихователя. А для їх виконання необхідно лише уважно вислухати педагога, запам'ятати його показ і скопіювати зразок. Фактично діагностика відображає рівень розвитку уваги й пам'яті дитини. Та чи навчилася дитина за це заняття зображувати предмет таким чином, що зможе зробити це самостійно в інших ситуаціях життєдіяльності (чи сформувалася в неї зображувальна компетентність)? Практика свідчить, що навіть гарно (з точки зору діагностики) виконаний малюнок ще не є гарантом того, що дитина зможе повторити його в самостійній вільній діяльності. Навпаки, ми часто чуємо від дітей: „Так, я вмю малювати лише з вихователькою!” Тобто, гарно виконаний малюнок ще не гарантує сформованості компетентності дитини в цьому питанні.

Проблема ж, як зазначає Н. В. Гавриш, полягає в тому, що інструментарій для цієї педагогічної діагностики (розроблений в основному в 70 – 80-і рр. минулого століття) орієнтований на знаннєву модель освіти. Виходячи з неї, спеціально організоване навчання – основне джерело формування активності дитини, головна умова освоєння культури через привласнення нормативних еталонів (сенсорних, мнемічних, логічних, рухових, етичних, естетичних тощо). Тому найважливіша цінність знаннєвої моделі – усталена система стандартів і пріоритетів оцінки, перш за все знань, умінь, навичок (ЗУНів), з метою забезпечення збереження, передачі й відтворення соціокультурних норм у всіх сферах життєдіяльності суспільства.

Оцінюється, здебільшого, кінцевий результат: виконали – не виконали, розв'язали – не розв'язали, використали – не використали, запам'ятали – забули, відтворили точно – не точно... Тобто головним є відповідність зробленого заданому нормативу-зразку. Чим повніше дитина відтворює задані зразки (нормативи), тим вищою вважається її суб'єктна активність.

Проте добре відомо, що одного й того самого результату можна досягти різним способом – ефективний чи малораціональний, самостійно чи з допомогою інших. Кожний результат вартий різних особистих, фізичних, інтелектуальних, почуттєвих та вольових зусиль. Зорієнтованість педагогів на формування здатності особистості відтворювати соціально задані зразки, як зазначає О. Л. Кононко [3, с. 12], не дає дитині можливостей для вибору власних шляхів реалізації своїх потреб, не сприяє становленню її самостійності, уміння самоорганізовуватися, самореалізовуватися, оцінювати себе.

Сьогодні ж учені все голосніше заявляють, що це – лише **один зі шляхів пізнання й розуміння дитини, проте не головний**. У контексті сучасної особистісно орієнтованої парадигми освіти, для якої характерна спрямованість на пізнання власне людського в людині, вивчення її індивідуальності, суб'єктності, цей діагностичний інструментарій не дає

об'єктивної картини розвитку особистості дитини, прояву її індивідуальності, самостійності.

Дошкільник за природою – діяч, його пізнання світу йде виключно чуттєво-практичним шляхом. У цьому сенсі природа дитини суб'єктна: вона все хоче випробувати сама, в усьому взяти участь особисто. Ураховуючи сказане, оцінювати результат діяльності дитини, до речі, як і дорослої людини, у будь-якій діяльності, без урахування суб'єктних проявів, учені справедливо вважають помилковим (хоча, як бачимо, саме так відбувається на практиці). А. Гогоберідзе, Е. Короткова, І. Бабаєва пропонують, перш за все, уважно спостерігати за діями дитини, її прихильностями, що виявляються в пізнавальних (допитливості) та комунікативних ініціативах, у цілепокладанні й вольовому зусиллі дитини; у вмінні здійснювати елементарне планування, намаганні діяти без сторонньої допомоги, у прояві ініціативи й творчості.

Відтак, магістральним шляхом, на думку А. Богуш, С. Ладивір, Т. Піроженко, Л. Якименко та ін., є **вивчення дитини як суб'єкта дитячої діяльності й поведінки**. Суб'єктність виявляється, перш за все, у демонстрації ціннісного ставлення до об'єкта, предмета чи явища дійсності, прояву зацікавлення ним, вибіркової спрямованості, яка потім стимулює ініціативу, бажання проявити активність щодо обраного об'єкта. Це трансформується в діяльність і проявляється в самостійності, автономності, творчості виконання цієї діяльності. Наслідок – поступове, по мірі освоєння діяльності, накопичення особистого досвіду цього виду діяльності як основи компетентності, освіченості, ерудиції в подальшому.

Тож, автори сучасної концепції дошкільної освіти – БКДО та Базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” рекомендують аналізувати й оцінювати не лише результат, а й процес діяльності, фіксувати не лише те, **що** зробив дошкільник, а й **як** при цьому діяв [3, с. 13]. Тобто йдеться про вектор його віддачі, вкладені в роботу зусилля. Без урахування того, у який спосіб особистість перетворює задані дорослими зразки, неможливо впровадити особистісно орієнтовану модель дошкільної освіти.

До того ж, ще домінує думка, що процес становлення дошкільника як активного суб'єкта життєдіяльності є похідним від керівництва дорослого. Тобто активність дитини повністю задається дорослими, а особистісний досвід як результат її індивідуальної взаємодії з навколишнім світом вважається недосконалим.

Сучасні ж психологи О. Кононко, Т. Піроженко зазначають, що активність дошкільника розвивається під впливом багатьох чинників, зокрема й завдяки самостійній діяльності, збагаченню власного життєвого досвіду. Незважаючи на те, що всі діти виховуються й навчаються в дошкільному навчальному закладі за єдиною програмою, кожний набуває життєвого досвіду по-своєму, залежно від змісту та

характеру своїх переживань, ціннісних орієнтацій найближчого оточення.

Сучасним підходом є актуалізація саморозвитку дошкільника, урахування в педагогічній роботі індивідуального досвіду, світобачення й світосприйняття кожного окремого вихованця.

Розглянемо детальніше цю проблему на прикладі дитячого малюнка – одного з найкращих показників індивідуального, особистісного бачення й розуміння дитиною навколишнього світу. Малюнок можна без перебільшення назвати відображенням її особистості, почуттів, переживань, показником рівня зрілості й розвитку. У малюнках дітей відображається їхній життєвий досвід, світобачення, їхнє ставлення до внутрішнього й навколишнього світу, що у вигляді певного образу відкладається як у їхній свідомості, так і в позасвідомому. У малюнку дитина знаходить можливість самовираження, вона переносить на нього „істинну” картину свого внутрішнього світу, його наповненість та пустоту, позитив і негатив. Малюнок є відображенням почуттів та емоцій дитини, полем битв, на якому вона знищує й воскрешає образи, відповідні її рівню свідомості й уяви, а також сприйняття та розуміння навколишнього світу. Таким чином, дитячий малюнок є для нас унікальним методом вивчення й значною мірою корисним засобом корекції ставлення й розуміння дитиною навколишнього світу та їхніх відносин.

Вивчення стану питання показало, що основна маса дитячих малюнків, виконаних у дошкільному закладі (предметні, сюжетні чи декоративні), є результатом **спеціально організованих навчальних занять**. Їх метою є оволодіння способами, технікою виконання чи композиційним рішенням зображення. Це пояснюється обмеженістю у володінні технічними навичками малювання в дошкільному дитинстві. З цієї ж причини ступінь їх індивідуальності, відмінності від інших, творчості, а тим більше власного світобачення й світорозуміння досить низький. У більшості малюнки дітей одної групи, виконані на одному занятті, просто дублюють один одного.

Виятки становлять малюнки вихованців найбільш досвідчених і прогресивних педагогів, які з найменшого віку привчають малюків у межах одної теми до власного вибору кольорових поєднань, композиційних рішень чи відмінності елементів зображення, а також пропонують домальовувати за бажанням тло (сніг, небо й сонечко, дерева, будинки, людей тощо).

Спеціально організовані **заняття з малювання „за задумом”** проводяться, проте основна їх більшість має задану вихователем тему, яку дитина має розкрити „за задумом” („Золота осінь”, „Спогади про Новорічне свято”, ілюстрація до вивченої казки, „Чому місяць назвали лютим?”, „Святкова сукня” та інші). Кожне таке заняття базується (відповідно до методики) на системі попередньої роботи педагога з малюками з накопичення уявлень з теми, формування способів

обстеження об'єктів зображення, ознайомлення з елементами зображувальної грамоти тощо. Безпосередньо на занятті уточнюються назва й зміст майбутнього малюнка, у бесіді з 2 – 3 дітьми вихователь своїми схваленнями чи підказками орієнтує дітей на оригінальне, індивідуальне рішення теми [4, с. 88]. На основі малюнків попередніх навчальних занять пригадуються способи зображення того чи іншого об'єкта й варіанти його розташування на папері (Т. Комарова, В. Котляр, Н. Сакуліна). У результаті діти налаштовуються на тиражування завчених штампів, а в роботах демонструють власне розуміння задуму педагога чи найбільш здібних ровесників. О. Кононко зазначає, що так формується виконавець розпоряджень дорослого, відбувається становлення одноманітних форм свідомості й поведінки дошкільника [2, с. 3].



Малюнки вихованців старшої групи за задумом „Якою я запам'ятаю осінь” (№ 1)

Занять же, на яких тему і зміст власного малюнка кожна дитина обирає за власним бажанням, серед них значно менше – у середньому 1 – 4 за навчальний рік.

На заняттях же з **інших розділів програми** (ознайомлення з довкіллям, екологічного виховання, розвитку мовлення та інших) малювання дітьми використовується вкрай рідко. Хоча, оскільки головним для них є розуміння кожною дитиною теми, зміст малюнків, а не техніка зображення, то кожна робота є індивідуальною, багатопредметною й глибокозмістовною:



Малюнки вихованців старшої групи ДНЗ № 4 м. Костянтинівки (№ 2)

Спостереження й аналіз малюнків, виконаних у процесі **самостійної зображувальної діяльності дітей у ДНЗ**, показали що найчастіше зображуються або тема, щойно вивчена на занятті з малювання, або обрана товаришем, або та, яку дитина вміє зображувати найкраще. Тобто дитячі малюнки досить однотипні, часто схожі один на одного, дуже рідко індивідуальні й самобутні.

Найвищого ж ступеня індивідуальності, самостійності, продуманості і відображення власних інтересів та поглядів на оточуючий світ, як довело вивчення стану питання, досягають малюнки дітей, виконані **поза межами дитсадка** (вдома, на відпочинку, у бабусі тощо). Створюються вони за власним бажанням на основі певного дуже сильного враження (відвідання зоопарку чи виставки в музеї, перегляді мультфільму чи іншого виду TV-продукції, подорожі, життєвої ситуації тощо). Саме тут, в природних умовах, образотворчість виникає як результат зацікавлення дитиною певною темою, вона має високу внутрішню мотивацію до зображення, проводить експериментально-дослідницьку, творчу діяльність в способах зображення і вияві власної оцінки, емоційного ставлення до зображуваного.



Малюнки Олексія Г., зроблені після відвідання Києво-Печерської лаври (№ 3)

До того ж, як показало дослідження, аналіз дитячих малюнків лише за їх зовнішнім виглядом дає не повну, а іноді й не завжди правильну інформацію про ефективність заняття. Ще один спосіб діагностики малюнка (у тому числі, з метою його розуміння й оцінки) – **запитати про це саму дитину**. У контексті нашого дослідження пояснювальна розповідь, разом з виконаними малюнками, дозволила успішно увійти в контакт з внутрішнім світом кожної дитини, краще зрозуміти особливості її світобачення й зображення цього в малюнку.

Вивчення стану питання підтвердило положення Г. Люблінської, О. Макарової, Н. Сакуліної про розподіл дітей 4 – 5 років на два типи малювальників: які люблять малювати окремі предмети (в них переважно розвивається здатність зображення) і які схильні до розгортання сюжету, розповідання (у них зображення сюжету в малюнку доповнюється мовленням і набуває ігрового характеру). Г Гарднер називає їх „візуалізаторами” й „комунікаторами”. Перші зосереджуються

на самому малюнку, малюють самозабутньо, не звертаючи увагу на оточення, для других процес малювання завжди включений у гру, у драматичну дію, у спілкування. Л. Обухова зазначає: діти, схильні до сюжетно-ігрового типу малювання, відрізняються живою уявою, активністю мовленнєвих виявів. Їхній творчий вияв у мовленні настільки великий, що малюнок стає лише опорою для розгортання розповіді. Зображувальний бік розвивається в таких дітей гірше, у той час як діти, зосереджені на зображенні, активно сприймають предмети й створені ними малюнки, піклуючись про їх якість. У них превалює інтерес до декорування зображення, тобто структурного боку своїх творів [5].

Так, у нашому дослідженні роботи дітей-„візуалізаторів”, виконані акуратно за всіма можливими в цьому віці канонами малюнка, автори пояснювали досить сухо й коротко, погано підбираючи влучні слова. У той час, коли не зовсім правильні й зрозумілі на перший погляд малюнки дітей-„комунікаторів” містили в собі цікавий і досить оригінальний зміст.

Ще один варіант малюнків дітей-„комунікаторів” (який, до речі, відсутній у тематиці спеціально організованих занять) – графічна розповідь, коли дитина складає й одночасно малює історію. Такий малюнок-історію дитина може зображувати двома способами: послідовно чи по спіралі. Перший спосіб – щось на подібність коміксів, де дія розгортається в серії послідовно розташованих подій. В іншому варіанті головний персонаж чи об’єкт розміщується всередині картини, а всі дії відбуваються довкола, ніби розгортаючись по спіралі [6, с. 83].



Малюнок Олексія Г. (№ 4): Іде поїзд і завертає. А тут – переїзд із шлагбаумом. Стрілочник стрілку перевів і переїзд закрив, щоб машини не проїхали...

За вікном ніч, тому у вагоні світяться вікна й фари.

На жаль, у сучасному ДНЗ дитині не часто надається можливість озвучування, пояснення власного малюнка, в основному проводиться загальний аналіз дитячих робіт. Хоча практика свідчить: у дітей, привчених до можливості вербалізувати власний малюнок, швидше розвивається й виявляється в малюнках індивідуальність, самостійність, елементи творчості; а з часом їх роботи (навіть з однієї теми), відрізняються одна від одної повністю або хоча б одним елементом. Усе

вищеозначене сприяє й розвитку дитячого мовлення, і збагаченню змісту дитячих малюнків, і розвитку їхньої творчості, що дає можливість максимально виражати свою індивідуальність, самостійність, своє світобачення і світосприйняття, свій внутрішній світ. А це є найважливішим завданням плекання особистості.

Відтак, це дослідження дало можливість зробити такі висновки.

На сучасному етапі спеціально організована в ДНЗ образотворча діяльність дітей спрямована не на формування механізму саморозвитку, а на кінцевий продукт – здатність відтворювати соціально задані зразки. Причини цього, на наш погляд, – у більшій спрямованості роботи на навчання певних технічних умінь і навичок з малювання, у недостатньому врахуванні думок і актуальних подій сьогоденного буття дитини, а іноді – за браком вільного часу для самостійного малювання. Заняття з малювання мало сприяють розвитку здатності висловлювати власне світобачення й світорозуміння засобами малюнка, більше наповнюючи дитячу пам'ять чужими судженнями, привчаючи діяти в межах установлених схем, нав'язуючи стереотипні уявлення, а тим самим притупляючи фантазію, здатність до творчості, спонтанності та природності й не спонукаючи до самостійного мислення. Хоча дитячі роботи, виконані в невимушеній обстановці поза межами ДНЗ, є найкращими проявами їхньої особистості, почуттів, переживань, показниками рівня зрілості й розвитку.

З метою ПД використовується лише збір та оцінювання дитячих робіт (занижуючи роль словесного пояснення дитиною власного малюнка), не завжди грамотно аналізуються основні графічні фактори зображувальних робіт. Тож, на нашу думку, **нинішні показники діагностики дитячих малюнків у ДНЗ повинні бути переосмислені, частково змінені та доповнені.** Уважаємо за необхідне в ПД, крім показника „зрозумілості”, „упізнаності” (як бачимо, не найбільш важливого для дошкільника), внести:

- змістовність малюнка;
- усвідомленість дитиною змісту малюнка (що визначається шляхом його словесного пояснення автором);
- наскільки дитина проявила себе в малюнку як особистість (індивідуальність, несхожість, оригінальність малюнка);
- урахування типу дитини (візуалізатор-комунікатор).

З метою приведення організації образотворчої діяльності вихованців ДНЗ відповідно до вимог суб'єктної парадигми освіти та оновленої педагогічної діагностики, на нашу думку, необхідно створити такі **умови стимулювання прояву індивідуальності, самостійності, творчості кожної дитини через малюнок:**

- збагачувати (по можливості) тематику дитячих зображувальних робіт у дитсадку більш сучасною, актуальною тематикою;
- пропонувати для зображення неконкретну, абстрактну тематику дитячих малюнків („Життя моєї сім'ї”, „Світ, у якому я живу”,

„Моя улюблена телепередача (мультфільм)”, „Уяви, що твоя найбільша мрія здійснилася! Намалуй її!”, „Я хочу, щоб ...” та ін.);

- збільшити (у відповідності з віком та можливостями конкретних дітей) кількість занять образотворчою діяльністю за задумом;
- сприяти самовираженню кожної дитини в зображувальній діяльності – давати більше можливості у відповідності з природною схильністю діяти на власний розсуд, сприймати й зображувати життєві явища, покладаючись на власний досвід;
- повніше використовувати елементи зображувальної діяльності в інших видах дитячої діяльності (як на спеціально організованих заняттях, так і в повсякденні);
- увести обов’язковість озвучування, пояснення авторами власних малюнків;
- більш активно використовувати дитячі зображувальні роботи в житті групи, ДНЗ;
- поширити роботу ДНЗ з батьками з цього питання.

Література

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с. **2. Кононко О. Л.** Дитяча креативність крізь призму Базової програми „Я у Світі” / О. Л. Кононко. – Дошк. виховання. – 2008. – № 7. – С. 3 – 7. **3. Кононко О. Л.** У новий навчальний рік – із новою Програмою / О.Л. Кононко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2008. – № 0. – С. 8 – 16. **4. Котляр В. Ф.** Изобразительная деятельность дошкольников / В. Ф. Котляр. – К. : Рад. шк., 1986. – 93 с. **5. Обухова Л. Ф.** Детская (возрастная) психология / Л. Ф. Обухова. – М. : Рос. пед. агентство, 1996. – 374 с. **6. Тейлор К.** Психологические тесты и упражнения для детей / К. Тейлор ; пер. с англ. Е. Рыбиной. – 3-е изд. – М. : Апрель-пресс, Психотерапия, 2008. – 224 с.

Макаренко С. І. Про що говорить дитячий малюнок?

У статті розглядаються традиційні підходи до аналізу й оцінки дитячих малюнків і діяльності педагогів з організації образотворчої діяльності в дошкільних закладах. Автор пропонує інноваційні підходи до оцінки змісту та якості дитячих малюнків.

Ключові слова: малюнок, педагогічна діагностика, образотворча діяльність, самовираження, творчість.

Макаренко С. І. О чем говорит детский рисунок?

В статье рассматриваются традиционные подходы к анализу и оценке детского рисунка и деятельности педагога по организации изобразительной деятельности в детском саду. Автором предложены

инновационные подходы к оценке содержания и качества детского рисунка.

Ключевые слова: рисунок, педагогическая диагностика, изобразительная деятельность, самовыражение, творчество.

Makarenko S. I. What does child's picture talk about?

In the article the traditional going is examined near an analysis and estimation of child's picture and activity of teacher on organization of graphic activity in child's garden. An author is offer the innovative going near the estimation of maintenance and quality of child's picture.

Key words: picture, pedagogical диагностика, graphic activity, self-expression, creation.

УДК 7.05:002

Т. В. Мала

ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З КНИЖКОВОГО ДИЗАЙНУ У ВНЗ

В умовах нових економічних і суспільних відносин, розвитку ринку праці наповнилося новим змістом соціальне замовлення вищій школі на фахівця з книжкового дизайну, стрижневою якістю якого є професійна компетентність.

Результатом аналізу діагностики рівнів сформованості професійної компетентності випускників спеціальності „Книжковий дизайн” у ВНЗ свідчать про їхню недостатню готовність до виявлення ключових складових компетентності. Установлено, що викладачі провідних фахових дисциплін, усвідомлюючи необхідність формування в студентів зазначеної спеціальності відповідної готовності та здатності компетентно виконувати професійну діяльність, не забезпечують цього на належному рівні: повністю відсутня особистісна зорієнтована спрямованість щодо цілей і змісту відповідних навчальних програм та методи їхньої реалізації. Педагогічне забезпечення розвитку професійної компетентності майбутніх дизайнерів книги в процесі навчальної діяльності є однобічним, вузькоспрямованим і недиференційованим, при чому не враховуються інтегративні та функціональні характеристики феномену „професійна компетентність”. Констатуємо потреби сучасної практики в усебічному педагогічному забезпеченні процесу формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з книжкового дизайну, підкреслимо, насамперед, необхідність визначення головних педагогічних умов, які за головну мету мають підвищити якість цього процесу, зробити його ефективним та результативним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що визначення педагогічних умов формування професійної компетентності фахівців різних спеціальностей у ВНЗ є предметом пильної уваги педагогічної науки останнього десятиліття. Зокрема, досить глибоко досліджено зазначену проблему в працях таких науковців, як: А. В. Арнаутов (підготовка соціального педагога), В. В. Баркасі (підготовка викладача іноземних мов), Л. Г. Карпова (підготовка вчителя загальноосвітньої школи), Г. М. Марченко (підготовка майбутніх офіцерів тилу), Л. В. Суботіна (підготовка випускників профосвіти) та ін. Проте, жоден з дослідників не спрямував свій пошук на визначення педагогічних умов формування професійної компетентності саме в майбутніх дизайнерів книги у ВНЗ.

Отже, **метою** статті є визначення педагогічних умов підготовки компетентних фахівців з книжкового дизайну у ВНЗ, які б забезпечили ефективність і результативність цього процесу.

Визначення першої педагогічної умови ми небезпідставно пов'язуємо з орієнтацією майбутніх дизайнерів книги на самооцінку професійної компетентності. Адже природа компетентності така, що вона, будучи продуктом навчання, не прямо впливає з нього, а є, скоріше, наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки технологічного, скільки особистісного росту. Як особистісному утворенню самооцінці приділяється центральна роль у загальному контексті формування особистості майбутнього фахівця – її можливостей, спрямованості, активності, суспільній значущості. Констатується, що прийняті особистістю цінності становлять ядро самооцінки, що визначає специфіку її функціонування як механізм самореалізації й удосконалення особистості фахівця [1, с. 5]. Щоб знайти себе в професії, індивідуумові потрібно вибрати й вибудувати власний світ цінностей, увійти у світ знань, опанувати творчими способами розв'язання професійних і соціальних проблем, спираючись на відкритий ним рефлексивний світ власного „Я”, і навчитися керувати ним [2, с. 14 - 15]. Крім цього, необхідність орієнтації майбутніх фахівців книжкового дизайну на самооцінку компетентності зумовлена такими обставинами, які впливають одна з одною.

Практика показує, що у зв'язку з високими темпами науково-технічного прогресу отриманих у ВНЗ знань, навичок і вмінь, які може зажадати від випускника його професійна діяльність, недостатньо. Випускники наших ВНЗ підготовлені більше як виконавці, які володіють в основному технологічною готовністю, у той час як фактором успішності роботи дизайнера книги є сформованість, цілісність його особистості, готової до постійної самоосвітньої діяльності, здатної реагувати на швидкозмінні умови, нестандартно мислити, брати на себе відповідальність і швидко приймати потрібні рішення. У зв'язку з цим, одним зі стратегічних завдань сучасної освіти у ВНЗ є перетворення студента в суб'єкта, який володіє потребою й зацікавленістю в самозміні,

що спричиняє його становлення як компетентного фахівця, здатного до побудови своєї діяльності, її розвитку й удосконалення.

Тому необхідно не тільки сформувати в майбутнього дизайнера книги адекватний образ компетентного фахівця, але й підготувати його відповідно до цього образу, прищепити смак і любов до своєї професії, сформувати внутрішнє прийняття її цілей, умов і завдань, розвинути яскраво виражену спрямованість на себе як носія духовних цінностей, прагнення самовдосконалюватися, нарощувати свій професіоналізм, що вимагає значної актуалізації процесів особистісного самовизначення й самопізнання, проектування себе в професії.

Зрозуміло, що з простої суми знань і вмінь важко сформувати компетентного фахівця. Інтеграція в змісті професійної освіти понять, способів діяльності, творчого потенціалу, досвіду прояву особистісної позиції здійснюється в процесі створення студентом на основі всіх цих видів власного досвіду, що, насамперед, повинен стати предметом рефлексії, дослідження, самооцінки. Рівень самооцінки особистості фахівця впливає на спрямованість її активності, а характер самооцінки – на стабільність і динаміку поведінки й діяльності, на стиль її взаємодії з професійним середовищем. Самооцінка становить форму відбиття людиною самої себе як особливого об'єкта пізнання, що репрезентує прийняті ним цінності, особистісні зміни, міру орієнтації на суспільно вироблені вимоги до професійно-особистісної поведінки й діяльності [3, с. 10 – 11].

У контексті обґрунтування цієї умови важливо підкреслити, саме з рефлексією найбільш тісно пов'язане довільне керування компетентним фахівцем власною діяльністю й поведінкою, самопізнання, самооцінка своїх можливостей, пізнання навколишнього світу, на основі чого здійснюється процес безперервного самопроекування, саморозвитку фахівця з книжкового дизайну. Становлення уявлень про „Я – реального” є основою для розвитку й збагачення його рефлексивних уявлень про себе як професіонала, що є рушійною силою формування професійної компетентності фахівця. С. Рубінштейн уважав, що рефлексія забезпечує вихід з „повного поглинання безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, прийняття позиції над ним, за ним для судження про нього” [4, с. 278].

Таким чином, використання рефлексій у навчанні майбутніх дизайнерів книги ініціює процес обмірковування можливої корекції тих або інших якостей чи форм поведінки, які заважають розвитку професійної компетентності, це обмірковування призводить до постановки конкретних цілей, а також усвідомлення бажання прийняття себе в професії. Адекватна самооцінка студентом рівнів професійної компетентності сприяє вдосконаленню його кваліфікації.

Оскільки професійна компетентність фахівця проявляється в його діяльності, визначення другої умови її формування в майбутніх дизайнерів книги, на наш погляд, повинно вестися в контексті їхньої

професійної діяльності. Адже „...суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється й проявляється – він у них створюється й визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити те, що він є: напрямком його діяльності, можна визначити й формувати його самого” [5, с. 11]. Уміння студента-дизайнера творчо створювати цілісний художній образ книги за допомогою художнього проектування (передпроектне дослідження, розробка проектного завдання, оформлення й конструювання макета та поліграфічне відтворення проекту) як на індивідуальному рівні, так і в процесі колективної міждисциплінарної діяльності; є вміннями системного плану, тобто базовими й родовими в професійній діяльності. Майбутній дизайнер відбудеться як професіонал тією мірою, якою він буде володіти своєю професійною діяльністю й буде здатний її здійснювати вже в процесі навчання. Отже, пізнавальна діяльність студентів повинна бути адекватною професійній, тобто повинна відтворювати в собі риси тієї професійної діяльності, до якої готується фахівець.

При визначенні цієї умови хотілося б відзначити слова Б. Ельконіна, який наголошує, що в діяльнісному підході відбитий такий вид змісту освіти, що не зводиться до знаннево орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових професійних функцій, соціальних ролей, компетенцій. Так специфіка компетентнісного навчання полягає в тому, що засвоюється не „готове знання”, кимось запропоноване до засвоєння, а „простежуються умови походження цього знання” [6, с. 27].

Формування професійної компетентності в майбутніх дизайнерів книги у ВНЗ передбачає ускладнення діяльності студентів від курсу до курсу, виходячи з цілей і завдань навчання на кожному етапі підготовки, ступеня теоретичної забезпеченості, самостійності студентів у процесі діяльності, рівня підготовленості й індивідуальних особливостей. Так здійснюється перехід від абстрактної моделі професійної діяльності фахівця до реальної, конкретної. Відповідно до знаково-контекстного навчання А. Вербицького, у процесі підготовки виділяються три базові форми діяльності тих, кого навчають: навчальна діяльність академічного типу (лекції, семінари, самостійна робота); квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри, ігрові форми занять); навчально-професійна діяльність (науково-дослідна робота, виробнича практика, дипломне проектування) [7, с. 76]. У якості перехідних від однієї базової форми до іншої виступають різні форми навчання: проблемні лекції, лабораторно-практичні заняття, імітаційне модулювання, аналіз конкретних виробничих ситуацій, розігрування ролей, захист курсових проектів, спецсемінари.

Істотною характеристикою такого навчання є те, що знання, які здобуваються під час навчальних занять, уміння й професійні якості реалізується в ході виробничої практики, у процесі створення курсових проектів, максимально наближених до виробничих завдань, а також

дипломних проектів, коли предметом дослідження й пізнання стають різні сторони й зміст майбутньої професійної діяльності. У процесі виробничої практики студенти виконують реальні комплексні професійні завдання. По закінченні навчання у ВНЗ, працюючи самостійно над дипломами, майбутні фахівці-дизайнери виконують проекти-замовлення від поліграфічних підприємств або приватних осіб, попередньо зарекомендували себе в процесі проходження виробничої практики. Кращі дипломи, затверджені замовником, упроваджуються у виробництво, і студентів приймають на роботу. Таке навчання надає цілісність, системну організованість і особистісний зміст засвоєним знанням, умінням і професійним якостям, а також ґрунтується на принципі об'єднання навчання з виробництвом.

Соціальний контекст майбутньої професії задають гуманістичні умови навчання, демократичні стосунки між викладачами й студентами, творча атмосфера міжособистісної взаємодії.

Визначення третьої педагогічної умови підготовки компетентних дизайнерів книги пов'язане з інтеграцією всіх дисциплін у ВНЗ. Наше звернення й особлива увага до інтегрованого навчання студентів-дизайнерів книги зумовлена низкою таких обставин: прискорення темпів суспільного прогресу, інтеграція науки й виробництва внесли відповідні корективи в структуру професійної діяльності дизайнера, залишивши позаду існуючий у видавничій справі й поліграфії поділ праці. Так, відбулося об'єднання в єдине ціле таких спеціальностей, як: художник-конструктор, художник-графік і художник-поліграфіст на проектній основі, що забезпечує зв'язок не тільки між різними видами проектно-художньої діяльності книжкового дизайнера, але й між різними дисциплінами: соціологією, психологією, педагогікою, ергономікою, економікою, матеріалознавством, культурологією, історією мистецтв, типографікою тощо. Адже дизайнер книги не тільки оформляє, прикрашає, конструє й упроваджує в поліграфічне виробництво макет книги, а й робить всебічний збір інформації про майбутнє видання: зміст і характер тексту й ілюстрацій, його соціальні функції й практичне значення; про кращі зразки аналогічних видань на книжковому ринку; про вікову категорію, психофізіологічні особливості, рівень освіти, професійну приналежність, кількісний склад читацької аудиторії, можливості поліграфічних матеріалів і виробництва цього типу книги, її рентабельності, ринок збуту й систему поширення, постійно враховуючи зазначені вище чинники в процесі проектування. Він також повинен розуміти професійну мову кожної з суміжних спеціальностей.

Таким чином, досліджувані студентом різні науки повинні сприяти становленню його багатомірного погляду на свою майбутню професію, а не бути „річчю в собі”, перетворюючись у суму якихось важкодосяжних самоцілей, що розмивають освітній процес. Звідси випливає, що підготовка майбутніх фахівців книжкового дизайну повинна носити інтегрований між предметний характер. А це означає, що

всі дисципліни, які вивчаються, необхідно підпорядковувати головній – художньому проектуванню книги. Разом з тим, варто враховувати, що інтегрована професійна освіта може бути гарантією від безробіття; володіння кількома професіями значною мірою допомагає особистості адаптуватися у швидкозмінних соціально-економічних і техніко-технологічних умовах виробництва. Інтегративними чинниками змісту, освіти є такі компоненти, які здатні включатися в інший зміст, поєднуватися або зливатися з ним у системи більш високого порядку, не втрачаючи одночасно своєї специфіки. Ці чинники є основною різноякісного змісту й при цьому не обов'язково превалюють кількісно. Важливо, щоб досягалася спільність, а ступінь і рівень створеного ними інтегрованого змісту можуть бути різними [8, с. 31].

Проведена аналітико-синтезуюча дослідницька робота з визначення педагогічних умов підготовки компетентних фахівців з книжкового дизайну у ВНЗ дозволяє зробити висновки. Першою умовою ми визначили орієнтацію студентів на самооцінку професійної компетентності. Така самооцінка сприяє розвитку рефлексивної позиції майбутнього фахівця, що у свою чергу впливає на критичний аналіз і конструктивне вдосконалення студентом власного рівня професійної компетентності. Другою умовою підготовки компетентних дизайнерів книги є послідовно реалізація динамічної моделі розвитку діяльності: від навчальної до професійної діяльності. У визначенні цієї умови ми виходили з того, що професійна компетентність фахівця виявляється через його діяльність, однак у сучасній практиці підготовки майбутніх дизайнерів книги спостерігається відокремлення академічного традиційного навчання від суті соціальної практики суспільства та тієї професійної діяльності, заради якої це навчання здійснюється. Третя педагогічна умова полягає в інтегрованій міжпредметній підготовці студентів на основі художнього проектування книги. Необхідність цієї умови зумовлена тим, що, як засвідчує практика, навчання студентів-дизайнерів у ВНЗ зводиться до вузькоспрямованого вивчення кожного предмета без урахування специфіки книжкового дизайну як інтегрованої міждисциплінарної діяльності.

До перспективних напрямків досліджуваної проблеми слід віднести розробку та впровадження в навчальний процес ВНЗ трьох визначених педагогічних умов підготовки компетентних дизайнерів книги.

Література

- 1. Захарова А. В.** Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова // Вопр. психологии. – 1989. – №1. – С. 5 – 14.
- 2. Вожигова Н. В.** Некоторые факты повышения качества подготовки будущих специалистов / Н. В. Вожигова // Качество высшего профессионального образования в начале 21 века: материалы всерос. науч.-метод. конф. (13 – 15 сентября 2002). – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2002. – 264 с.
- 3. Захарова А. В.** Особенности рефлексии как

психологического новообразования в учебной деятельности / А. В. Захарова, М. Э. Бочманова. – М., 1982. – М. 152 – 163. **4. Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с. **5. Митина Л. М.** Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с. **6. Эльконин Б. Д.** Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2001. – С. 27 – 28. **7. Педагогические технологии :** учеб. пособие для студентов пед. специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушкина. – Ростов-н/Д. : Изд. центр Март, 2002. – 320 с. **8. Сова М.** Інтеграція художньо-естетичних знань у сучасній парадигмі освіти / М. Сова // Рід. шк. – 2003. – № 3 878). – С. 30 – 32.

Мала Т. В. Визначення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців з книжкового дизайну у ВНЗ

Статтю присвячено проблемі визначення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців з книжкового дизайну у ВНЗ: 1) орієнтація студентів на самооцінку професійної компетентності; 2) послідовної реалізації моделі трансформації навчальної діяльності студента в професійну діяльність фахівця; 3) інтегрованої міждисциплінарної підготовки майбутніх дизайнерів книги на основі художнього проектування книги.

Ключові слова: педагогічні умови, професійна компетентність, фахівці з книжкового дизайну.

Малая Т. В. Определение педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов книжного дизайна в вузах.

Статья посвящена проблеме определения педагогических условий подготовки компетентных дизайнеров книги в вузах: 1) ориентации студентов на самооценку профессиональной компетентности; 2) последовательной реализации модели трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста; 3) интегрированной междисциплинарной подготовки будущих дизайнеров книги на основе художественного проектирования книги.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональная компетентность, специалисты книжного дизайна.

Malaya T. Determination of pedagogical terms of forming of professional competence at the future specialists of book design in institutes of higher

The article is devoted the problem of determination of pedagogical terms of preparation of competent designers of book in institutes of higher: 1)

orientations of students on the self-appraisal of professional competence; 2) to successive realization of model of transformation of educational activity of student in professional activity of specialist; 3) integrated preparation of future designers of book on the basis of the artistic planning of book.

Key words: pedagogical terms, professional competence, specialists of book design.

УДК 37.032:378.14

А. В. Міняйлова

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У нормативно-правових документах, що регламентують шляхи й напрями розвитку освіти в Україні (Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХ столітті, Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, концепції гуманізації та гуманітаризації вищої освіти) наголошено на необхідності формування нової генерації фахівців, у тому числі технічного профілю, здатних до здійснення ефективної міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах, до постійного саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації, які б дотримувалися й розвивали загальнолюдські та національно-духовні гуманістичні цінності. Особливої значущості набуває проблема впровадження в навчально-виховний процес технічних університетів педагогічних технологій, які б сприяли ефективності гуманістичного виховання студентів.

Розв’язанню досліджуваної проблеми сприяли наукові розробки вітчизняних учених з теорії й методології гуманістично орієнтованої освіти: І. Бега, Г. Васяновича, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, А. Макаренка, Ю. Мальваного, Н. Ничкало, Г. Пустовіта, О. Савченко, А. Суценка, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та ін. Дослідженню питань розробки педагогічних технологій присвятили свої роботи З. Абасов, В. Беспалько, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Кларін, О. Пехота, Г. Селевко та ін.

Метою цього дослідження є реалізація педагогічної технології гуманістичного виховання студентів у навчально-виховному процесі технічних університетів.

Відповідно до мети нами поставлено такі завдання:

1. Упровадити в навчально-виховний процес технічних університетів теоретично обґрунтовану педагогічну технологію гуманістичного виховання студентів.
2. Експериментально перевірити її ефективність.

3. Провести порівняльний аналіз рівнів гуманістичної вихованості студентів технічних університетів до й після впровадження в навчально-виховний процес технічних університетів розробленої педагогічної технології.

До експериментальної роботи були залучені студенти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв), Херсонської філії Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова й Херсонського національного технічного університету – усього 330 осіб (162 студенти експериментальної та 168 студентів контрольної груп). У процесі проведення експерименту досліджувалась динаміка рівнів гуманістичної вихованості студентів під впливом реалізації теоретично розробленої педагогічної технології.

Експериментальна робота здійснювалася послідовно, у три етапи (мотиваційно-змістовий, операційно-діяльнісний та результативно-корегувальний), для кожного з яких було розроблено відповідний комплекс організаційно-методичного забезпечення навчально-виховної роботи з гуманістичного виховання студентів експериментальних груп.

На першому етапі – *мотиваційно-змістовому* – відбувалося формування гуманістичної спрямованості та гуманістичного тезауруса студентів технічних університетів у контексті реалізації потребнісно-мотиваційного та когнітивного компонентів гуманістичного виховання.

Розвитку інтересу та позитивного ставлення студентів до формування власної особистості на гуманістичних засадах сприяло проведення бесід, дискусій, годин спілкування за темами: „Людина – це те, що вона віддає іншим”, „Молодь і майбутнє”, „Благодійність як заклик серця”, „Сучасний світ: жорстокість чи доброзичливість?”, де студенти ставили запитання щодо означеної проблеми, обговорювали шляхи вирішення різних ситуацій, висловлювали та обґрунтовували свої думки. Значна увага при цьому приділялася побудові суб'єкт-суб'єктних зв'язків взаємодії викладачів і студентів у рамках діалогічного підходу на основі принципів: рівності суб'єктів педагогічного спілкування, поваги до партнера, комунікативної толерантності. Як свідчить практика, забезпечення атмосфери доброзичливості й відкритості між учасниками педагогічного процесу значно сприяє гуманістичному вихованню студентів.

З метою спонукання студентів до роздумів над своєю сутністю, особистісною спрямованістю, до осмислення своїх прагнень і потреб у контексті обговорюваної проблематики в експериментальних групах за участю кураторів груп було проведено диспут на тему: „Я – Людина”. Для обговорення було запропоновано такі питання: „Гуманістично вихована особистість: яка вона?”, „Що Ви розумієте під фразеологізмом „Людина з великої літери”?”, „Чи вважаєте Ви себе гуманістично вихованою особистістю?”, „Кого з Ваших знайомих Ви вважаєте гуманістично вихованою особистістю й чому?”, „Чи важливо бути

гуманістично вихованою особистістю?”, „Чому в сучасному світі є місце насильству й жорстокості?”, „Що гірше: жорстокість чи байдужість?”, „Від кого залежить зробити світ кращим?” Актуальність та суперечливість обговорюваної проблематики викликала протистояння різних позицій, яких дотримувались студенти й правомірність яких намагалися довести під час диспуту.

Формування мотиваційно-змістової складової гуманістичного виховання відбувалося також через залучення студентів до безкорисливої благодійної діяльності та волонтерського руху. Так, у м. Миколаєві за участю студентів експериментальних груп Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова було проведено благодійні акції для дітей з вадами здоров'я: „Від серця до серця”; для дітей-сиріт: „Посміхнись, малюк!” та „Іграшка – кожній дитині!”, які полягали в проведенні концертів, ігрових та розважальних програм, зборі іграшок для дітей. У м. Херсон також мали місце подібні акції за участю студентів експериментальних груп Херсонської філії Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова та Херсонського національного технічного університету: „Усе заради посмішки дитини!” та „Серце віддаю дітям”. Залучення студентів до таких акцій ефективно впливало на формування потреби в гуманістичному самовихованні студентів та сприяло розвитку гуманістичної самосвідомості.

Не меншого значення на цьому етапі дослідження ми надавали зустрічам та опікуванню студентами експериментальних груп ветеранів ВВВ та праці – колишніми викладачами зазначених університетів. Такі зустрічі, за нашими спостереженнями, спонукали студентів до самоаналізу, сприяли формуванню потреби допомагати людям, бути гуманними й доброзичливими.

Ефективним методом було також проведення індивідуальних бесід зі студентами експериментальних груп. Його застосування відбувалося в окремих випадках, коли педагогічні спостереження засвідчували відсутність позитивної динаміки сформованості інтересу студента до проблем гуманістичного виховання. Бесіди проводились на діалогічних принципах (поваги до партнера; прийняття його таким, який він є; орієнтації на найкращі його сторони; комунікативної толерантності) і були спрямовані на активізацію суб'єктної позиції студента.

Для усвідомлення студентами значущості гуманістичної вихованості з ними та викладачами дисциплін професійно орієнтованого циклу було проведено бесіду на тему: „Інженер у гуманістичному суспільстві”, де обговорювалися такі питання: відповідальність інженера перед суспільством і вміння передбачати наслідки своєї діяльності; значущість творчого потенціалу особистості інженера для пошуків нових шляхів вирішення сучасних інженерних завдань; роль і значущість позитивного соціально-психологічного клімату в інженерному колективі.

На загальноуніверситетському та факультетському рівнях організовувались ділові зустрічі з представниками адміністрації підприємств, які розповіли студентам про динаміку та тенденції розвитку сучасної інженерної галузі, що зумовлює значне підвищення вимог до особистості інженера, його свідомості й світогляду в контексті вирішення нових складних соціоінженерних завдань. За нашими спостереженнями, такі зустрічі сприяли усвідомленню студентами цілісної картини своєї майбутньої професійної діяльності, яка не обмежується вузькопрофесійними знаннями, вміннями та навичками, а виходить далеко за їх межі.

На початку формувального експерименту студентам експериментальних груп було запропоновано вести впродовж усього дослідження „Щоденник спостережень”, у якому потрібно було описувати події, ситуації, вчинки, які вразили молоду людину своєю гуманністю, безкорисливістю, доброзичливістю, або, навпаки, жорстокістю й несправедливістю. Ситуації описувалися студентами з подальшим аналізом, у ході якого їм потрібно було відповісти на питання: „У чому причина цієї події?” „Що спонукало людину (людей) до цього вчинку?”, „Які особистісні якості відіграли вирішальну роль у цьому вчинку?”, „А чи зміг би я так вчинити?” (у разі гуманних вчинків), „Що можна зробити, щоб зупинити або запобігти цієї ситуації?” і „Що зробив би я, щоб зупинити або уникнути цієї ситуації?” (у разі антигуманних вчинків). Така форма роботи сприяла формуванню гуманістичного світогляду студентів та осмисленню свого місця у світі й своїх потенційних можливостей змінити його на краще в контексті усвідомлення позиції „Я – Людина”.

Для засвоєння знань щодо сутності й значущості гуманізму в умовах сучасного суспільства зі студентами експериментальних груп проводилися бесіди, дискусії, години спілкування за темами: „Гуманістичні ідеали і цінності”, „Гуманізм і сучасність”, „Гуманістичне суспільство ХХІ століття”.

Під час вивчення циклу фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін з метою розвитку креативного мислення, потреби в самоосвіті й самовдосконаленні, розкриття природних здібностей в експериментальних групах застосовувалися проблемні лекції й метод проектів, які спонукали студентів до творчих пошуків, самоактуалізації та сприяли самореалізації.

Суттєве місце в гуманістичному вихованні студентів займає особистість викладача, а саме – наявність у нього гуманістичних особистісних якостей, дотримання діалогічного стилю педагогічного спілкування, домінування гуманістичних принципів у професійній діяльності. Тому на мотиваційно-змістовому етапі формувального експерименту вагомого значення ми надавали питанням готовності викладачів технічних університетів до гуманістичного виховання студентів. З цією метою було запроваджено тренінг-програму „Викладач

як гуманістично вихована особистість”, завданнями якої було: усвідомлення викладачами значення гуманістичної вихованості в їх професійній діяльності; набуття знань, умінь та навичок здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами на гуманістичних засадах; набуття знань, умінь та навичок реалізації діалогічного стилю педагогічного спілкування зі студентами; оволодіння методами створення позитивного соціально-психологічного клімату в студентському колективі.

Другий етап формувального експерименту – *операційно-діяльнісний* – реалізовувався через упровадження в навчально-виховний процес технічних університетів спецкурсу „Гуманістичне виховання студентів технічних університетів: теорія і практика” (5–6 семестри), завданнями якого стали: усвідомлення студентами значущості гуманістичного виховання у своєму особистісно-професійному становленні; оволодіння студентами системою знань щодо гуманістичного виховання; формування в студентів гуманістичних особистісних якостей, умінь і навичок міжособистісної взаємодії.

Робоча програма спецкурсу розрахована на 1 кредит: 0,5 кред. на лекції та практичні заняття і 0,5 кред. на самостійну роботу студентів. Тематика спецкурсу розподілена на два взаємопов'язані змістові модулі: I – „Гуманістичне виховання студентів технічних університетів у контексті особистісно-професійного становлення” (0,5 кред.); II – „Особливості гуманістичного виховання студентів технічних університетів” (0,5 кред.).

Перший модуль спецкурсу був спрямований на усвідомлення студентами сутності гуманістичного виховання та його значення в особистісно-професійному становленні й реалізовувався в таких темах: „Сутність гуманістичного виховання та його роль у житті людини”, „Значення гуманістичного виховання в особистісно-професійному становленні студентів технічних університетів”, „Компоненти, критерії та показники гуманістичного виховання особистості”, „Рівні гуманістичної вихованості”.

Під час вивчення першого модуля ми використовували на практичних заняттях творчі завдання (наприклад, „Як Ви розумієте таке висловлювання: „Байдужість – це параліч душі” (А. Чехов)?), проводили дискусії з обговорення суперечливих питань, на які досі не має в суспільстві однозначної відповіді (проблеми ефтаназії тощо), залучали студентів до виконання тестових завдань (наприклад: Що для Вас означає бути інженером? Варіанти відповіді: а) бути дипломованим фахівцем технічного профілю; б) добре володіти знаннями, уміннями та навичками фахівця технічного профілю; в) бути цілісною особистістю, здатною до самореалізації в інженерній галузі завдяки набутим знанням, умінням та навичкам з метою принесення максимальної користі людству; г) інше), використовували ігрові методи (синквейн, рольові та ділові ігри), залучали студентів до самодіагностики рівнів власної

гуманістичної вихованості (за такими методиками: діагностика рівня емпатії М. Юсупова, рівня доброзичливості К. Приходченко, Л. Литвина, рівня терпимості, відповідальності А. Махнач, комунікабельності В. Ряховського, комунікативної толерантності В. Бойко, самооцінки потреби в самоосвіті й саморозвитку).

Дуже цікавою, доцільною та ефективною формою роботи з гуманістичного виховання в контексті формування позитивної „Я-концепції” та формування гуманістичного світогляду була постановка проблемного завдання студентам експериментальних груп: „Що можу зробити я, щоб змінити світ на краще?” Протягом виконання завдання куратори академічних груп проводили індивідуальні та групові консультації з метою спрямування творчого пошуку студентів у конструктивне русло.

Другий модуль спецкурсу „Особливості гуманістичного виховання студентів технічних університетів” був спрямований на формування в студентів технічних університетів гуманістичних особистісних якостей, умінь і навичок міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах. Він реалізовувався через теми: „Гуманістичні особистісні якості студентів технічних університетів”, „Міжособистісна взаємодія на гуманістичних засадах”, „Соціально-психологічний клімат у колективі”, „Самоаналіз і самооцінка”.

Вивчення перших трьох тем цього модуля було спрямоване на формування гуманістичних особистісних якостей (гуманності, доброзичливості, емпатії, терпимості, відповідальності, толерантності, комунікативності), навичок міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах та вмінь створювати позитивний соціально-психологічний клімат у колективі. На лекційних та практичних заняттях було розкрито сутність гуманістичних особистісних якостей, методів та засобів їх формування; проаналізовано стилі міжособистісної взаємодії, визначено принципи, методи й прийоми діалогічного стилю; розкрито сутність поняття „соціально-психологічний клімат колективу” та визначено шляхи його формування.

Ефективним у цьому контексті було проведення зі студентами комунікативного тренінгу, спрямованого на розвиток комунікативних здібностей студентів, а також формування комунікативних гуманістичних особистісних якостей – толерантності, терпимості, доброзичливості.

На формування гуманістичних особистісних якостей було спрямовано використання на практичних заняттях рольових та ділових ігор та кейс-ситуацій, сутність яких полягає у включенні студентів до конкретних проблемних ситуацій гуманістичного характеру, розв’язання яких сприяє формуванню зазначених особистісних якостей та вмінь і навичок комунікативної взаємодії на діалогічній основі. Використання цих методів дозволяло студентам „побувати на місці іншого”, зрозуміти його відчуття в певній ситуації та побудувати відповідні моделі

гуманістичної поведінки. Ці моделі закріплювались у програванні різних психолого-педагогічних ситуацій та кейсів.

Під час вивчення другого модуля нами використовувались також міні-лекції, співбесіди, дискусії, метод „за” і „проти”, „мозковий штурм”, проблемні завдання, які сприяли вільному висловлюванню думок з обговорюваної теми, розкриттю індивідуальності кожного студента, надавали їм можливість проявити свої гуманістичні особистісні якості. Формуванню гуманістичних особистісних якостей сприяли також: перегляд художніх фільмів, мініатюр, читання оповідань, віршів з подальшим обговоренням у групі, під час якого студенти висловлювали свої думки й враження, аналізували мотиви вчинків головних героїв, що сприяло формуванню особистісного ставлення до ситуацій, яке з часом переростає в життєві принципи та переконання.

Вивчення останньої теми другого модуля „Самоаналіз і самооцінка” передбачало формування в студентів здатності до самоаналізу й умінь адекватно себе оцінювати як необхідної складової гуманістичного виховання. На лекції було розкрито сутність і значущість здатності особистості до рефлексії, наведено основні методи та прийоми самооцінки й самоаналізу. На практичному занятті зі студентами було проведено методичку самооцінки своїх якостей та зіставлення її з оцінками оточуючих людей, аналіз результатів якої засвідчив перевагу завищеної самооцінки серед студентів, що відповідає результатам досліджень учених про гендерні психологічні особливості – хлопцям (85% студентів технічних університетів) властива завищена самооцінка. За одержаними результатами самооцінки й оцінки оточуючими людьми студентам було запропоновано провести аналіз і виявити причини розбіжності оцінок (випадки відповідності склали всього 20,58%). Далі в індивідуальних бесідах результати самоаналізу обговорювались та порівнювались з результатами наших педагогічних спостережень.

Третій етап формувального експерименту – *результативно-коригувальний* – був спрямований на аналіз результатів упровадження у навчально-виховний процес технічних університетів спецкурсу з гуманістичного виховання студентів. На цьому етапі за допомогою методик, які використовувались на констатувальному етапі дослідження, відбувався контрольний замір показників рівнів гуманістичної вихованості студентів. Порівняння рівнів гуманістичної вихованості студентів технічних університетів до й після формувального експерименту представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Динаміка рівнів гуманістичної вихованості
студентів технічних університетів**

Рівні	До експерименту				Після експерименту			
	КГ (N _к = 168)		ЕГ (N _е = 162)		КГ (N _к = 168)		ЕГ (N _е = 162)	
	осіб		осіб		осіб		осіб	
Високий	5	4,70	4	4,74	8	6,44	7	9,18
Середній	0	9,79	8	0,63	0	9,41	9	4,72
Низький	3	5,51	0	4,63	0	4,15	6	6,10

Отже, кількісні показники рівнів гуманістичної вихованості студентів після впровадження педагогічної технології в навчально-виховний процес технічних університетів змінилися таким чином: кількість студентів з високим рівнем гуманістичної вихованості збільшилася на 14,44% в експериментальній і 1,74% у контрольній групах; із середнім рівнем зменшилася на 5,91% (ЕГ) і 0,38% (КГ); з низьким рівнем зменшилася на 8,53% (ЕГ) і 1,36% (КГ).

На підставі аналізу результатів була проведена індивідуальна робота з корекції виявлених недоліків у формі індивідуальних бесід із вибіркоvim застосуванням методів схвалення, заохочення, педагогічної підтримки тощо.

Таким чином, реалізована педагогічна технологія гуманістичного виховання студентів у навчально-виховному процесі технічних університетів сприяла оволодінню студентами новими знаннями, уміннями й навичками гуманістичного спрямування, а також актуалізації, узагальненню та поглибленню вже набутих гуманістичних знань, розвитку й удосконаленню вмінь і навичок гуманістичної взаємодії. Ефективність реалізованої педагогічної технології засвідчили одержані кількісні дані дослідження.

Міняйлова А. В. Реалізація педагогічної технології гуманістичного виховання студентів у навчально-виховному процесі технічних університетів

У статті розкрито й проаналізовано етапи реалізації педагогічної технології гуманістичного виховання студентів у навчально-виховному процесі технічних університетів.

Ключові слова: гуманістичне виховання, педагогічна технологія, навчально-виховний процес, технічні університети.

Миняйлова А. В. Реализация педагогической технологии гуманистического воспитания студентов в учебно-воспитательном процессе технических университетов

В статье раскрыты и проанализированы этапы реализации педагогической технологии гуманистического воспитания студентов в учебно-воспитательном процессе технических университетов.

Ключевые слова: гуманистическое воспитание, педагогическая технология, учебно-воспитательный процесс, технические университеты.

Minyaylova A. V. Pedagogical Technology of Students' Humanistic Education Realization in Technical Universities' Educational Process.

The stages of realization of the students' humanistic education pedagogical technologies in educational process of technical universities are discovered and analyzed in the article.

Key words: humanistic education, pedagogical technologies, educational process, technical universities.

УДК 378.978.126

Н. Г. Мозгальова

**ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ НА УСПІШНІСТЬ
ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Формування національної системи освіти відбувається в умовах істотних змін у духовному просторі суспільства, що вимагає від викладачів переосмислення й уточнення власної світоглядної позиції, а також вносить певні корективи в цілі, завдання та зміст мистецької освіти. Звідси потреба відповідної перебудови навчального процесу, що орієнтував би не тільки на творче засвоєння мистецьких знань, а й на вироблення вмінь, навичок і бажання самостійно навчатися, оволодівати новою інформацією, уміти використовувати здобуті знання в практичній діяльності.

Стан розробленості цієї наукової проблеми виходить, зокрема, з досягнень вітчизняних і зарубіжних учених у галузі вищої освіти. Серед найбільш відомих і авторитетних авторів – А. Алексюк, Ф. Альтбах, Р. Арноув, В. Безпалько, С. Гончаренко, Т. Ейсман, І. Зязюн, М. Карноу, М. Ярмаченко та ін. Окремо, на нашу думку, слід згадати авторів, які досліджували впровадження технологій управління в діяльність освітнього закладу, зокрема Л. Ващенко, В. Кременя, Е. Короткову, М. Поташника, І. Рахімбаєву та ін. Та особливо цікавими з теоретичного й практичного погляду є праці таких відомих науковців у галузі мистецького навчання, як Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Шульгіна, О. Щолокова та ін. Привертають увагу й матеріали багатьох міжнародних і регіональних конференцій, у яких висвітлюються питання формування розвинутої індивідуальності, самодостатньої, успішної особистості майбутнього вчителя музики. На думку В. Кременя „Ми повинні готувати вчителя, який би вмів і бажав сприяти формуванню особистості дитини. А для цього він сам у стінах університету чи іншого навчального закладу повинен стати багатогранною особистістю” [1,

с. 92]. Тому сучасна потреба в модернізації всіх ланок мистецької освіти є доказом того, що ринок освітніх послуг стає „законодавцем мод” як у ВНЗ та і в загальноосвітній школі. Виникає ситуація, у якій учень є „замовником”, а школа і ВНЗ – „виконавцями”, при цьому якість фахової підготовки буде залежати від ступеня узгодженості дій школи й ВНЗ. Це зумовлює необхідність суттєвих змін у змісті мистецького навчання в загальноосвітній школі й у вищому закладі освіти, що визначаються низкою чинників:

- динамікою потреб, що формуються під впливом досягнутого рівня освіченості суспільства, зокрема підготовки фахівців з вищою освітою у мистецькій галузі;
- стрімким розвитком духовної сфери, передусім у художньому та виконавському мистецтві, що зумовлює необхідність постійно набувати й оновлювати знання й навички для подальшої успішної соціалізації в суспільстві;
- визначеністю пріоритетів і посиленням уваги до якісних і справедливих цілей освіти.

Мета статті – на основі практичного досвіду та вивчення численних наукових праць визначити та обґрунтувати вплив соціальних чинників на успішність інструментально-виконавської підготовки вчителів музики.

Особливість сучасного етапу розвитку мистецької освіти полягає в тому, що формування нових особистісних якостей учителів музики (відповідально приймати рішення стосовно вибору професії, спеціальності і місця роботи, здатність знаходити особистісний сенс у професійній діяльності, самостійно її проектувати й творити) проходить в умовах одночасного функціонування трьох процесів: принциповою зміною музично-освітніх парадигм; впливом світових тенденцій мистецької освіти на нові мистецько-педагогічні проекти в Україні; формуванням нового погляду на статус педагога-музиканта в середній школі, який розуміється не тільки як ланцюжок між професійною музичною творчістю й художньою свідомістю учня, але й як дослідник, який володіє методологічною культурою (Г. Падалка, О. Щолокова).

Зазначимо, що, формуючи й розвиваючи успішну особистість учителя музики в умовах вищого педагогічного навчального закладу, необхідно зважати на такі культурно-історичні, політично-економічні, соціально-психологічні чинники. Серед головних – соціополітичні зміни, відносна демократизація суспільства, що впливають на соціальні вимоги до фахової підготовки вчителів музики. Аналіз сучасної ситуації підготовки фахівців у мистецько-педагогічній галузі засвідчує, що накопичення фактів, поява інноваційних технологій, виявлення нових закономірностей потребує врахування, осмислення і використання їх у навчальному процесі. „Йдеться про посилення ролі теорії та методології науки в навчанні, про фундаментальність знання. При цьому ускладнюється розв’язання проблем мотивації опанування теорією й

методологією в навчанні, стимуляція якого має поєднувати оцінювання успіхів у поточній навчальній діяльності та усвідомлення студентом зв'язку теорії зі своїм майбутнім, з практикою” [2, с. 89]. Необхідність забезпечення останнього різко підвищує вимоги до рівня викладання виконавських дисциплін на мистецьких факультетах вищих навчальних закладів освіти. На перший план висувається проблема змісту мистецької освіти й інструментально-виконавської підготовки зокрема, через який ми характеризуємо якість навчання, обсяг і суть інформації, відповідність набутих знань потребам сьогодення. Водночас набуті знання й навички більшою чи меншою мірою змінюють ставлення майбутніх учителів музики до різних сфер суспільного життя, впливаючи на еволюцію цінностей, уявлень про доцільне й краще, на наміри й поведінку. Тому формування успішних особистостей учителів, колоритних виконавців, високоосвічених науковців і публіцистів у галузі мистецької освіти є потенційними чинниками підвищення її якості й конкурентоспроможності. Завдяки розумінню важливості інструментально-виконавської підготовки й активній спрямованості на якісність і затребуваність (пошук кращих викладачів, методів і методик, контакти із зарубіжжям) майбутні вчителі музики набувають певної незалежності, толерантності, умінь адаптуватися до нового, урахувати й використовувати його. Як справедливо зазначає С. П. Кулицький, „прискорення темпів життя, збільшення інформаційного навантаження, що проявляються в прискоренні зміни ментальних образів у людській свідомості, посилює в людей відчуття нестабільності самого знання і вимагає нового рівня адаптації до навколишнього середовища” [3, с. 16].

Чинник соціокультурної активності освітнього середовища позначається на соціальній детермінованості творчого потенціалу працівників мистецької галузі, насиченості освітнього середовища інноваційними процесами, соціальній затребуваності випускників та їх громадянській позиції. Саме освітнє середовище, уважає Б. С. Гершунський, має безпосереднє відношення до закріплення віри людини в істинний смисл свого життя: розвиток її здібностей, у тому числі до самопізнання й адекватної оцінки своїх можливостей і життєвих переваг; процесу формування знань, умінь і навичок, творчих якостей особистості, необхідних для повноцінної самореалізації в трудовій та суспільній діяльності [4, с. 3]. Ураховуючи, що головним результатом процесу інструментально-виконавської підготовки у вищих навчальних закладах освіти, згідно з нашою концепцією, є успішна особистість учителя, здатна творчо відтворювати науково-методичні та організаційні вимоги суспільства на основі тих цінностей, які вона здобула у вищому навчальному закладі, основними показниками цього чинника можна вважати впровадження соціально значущих ініціатив та інноваційних нововведень, мобільність реагування на соціальні запити, трансляція власних і світових досягнень у сучасний мистецько-педагогічний простір. При цьому, аксіологічний аспект формування успішної

особистості вчителя передбачає осмислення мистецької освіти як соціокультурної цінності, формує об'єктивну картину суспільного життя, у якій особистість знаходить форми своєї самореалізації та самоактуалізації. У процесі освоєння мистецьких цінностей молода людина проявляє вміння, здатність до осмислення й переосмислення інформації, що найяскравіше сприяє її рефлексуванню та самоідентифікації. Система й організація процесу інструментально-виконавської підготовки вчителів музики покликані здійснити **передачу культурних цінностей**, забезпечити розвиток моральних якостей, різноманітних виконавських умінь і навичок, сприяти формуванню мистецького світогляду особистості, створити можливість для вдосконалення емоційного та інтелектуального потенціалу, стимулювання й збагачення уяви.

Індивідуалізація освітнього процесу як специфічний соціальний фактор, означає актуалізацію оптимального вибору особистісного освітнього шляху, темпу, ритму, стадійності, послідовності освітнього саморозвитку. „Така індивідуалізація є новітнім розумінням самовичерпності, самоцінності, унікальності особистісного підходу до оволодіння знанням, духовно-ціннісним досвідом”, – стверджує В. Мудрак [5, с. 152]. Освіта як суспільна власність у процесі свого функціонування, насамперед у навчальному процесі, трансформується в індивідуальну, приватну власність особи завдяки взаємодії, праці обох об'єктів навчального процесу. І лише будучи „привласненою” здобувачем освіти, вона перетворюється на чинник соціальної активності, реалізується в житті. „Навчальна діяльність – своєрідне виробництво індивідуальної освіти, яка, накладаючись на неповторність особистості, персоніфікується, не втрачаючи рис типовості, і в такому вигляді є джерелом успіху людини й суспільства” [2, с. 159]. Успішність у навчанні вимагає, щоб студенти сприяли один одному в досягненні індивідуальних і загальних цілей: без взаємної „спрацьованості”, „ансамблевості” членів групи між собою важко розраховувати на позитивний результат (успіх групової взаємодії). Згідно з теорією соціальної ідентифікації кожний індивід прагне до досягнення й збереження позитивної групової ідентичності, що дозволяє розглядати організацію процесу інструментально-виконавської підготовки на мистецьких факультетах вищих навчальних закладів освіти в якості основного механізму становлення й розвитку успішної особистості вчителя, дія якого здійснюється засобом інтеграції індивідуального досвіду викладача в цілісну систему фахової підготовки спеціаліста.

Технологічні зміни, що пронизують усе суспільне життя, вимагають упровадження нових підходів до навчання й виховання, а також технологізації процесу підготовки вчителів мистецьких спеціальностей. Посилення уваги до технологізації спонукає до впровадження в професійну парадигму майбутніх учителів музики таких педагогічних технологій, основою яких є особистісно орієнтований

підхід, особистісно розвивальне навчання, естетичне ставлення до людей, навколишнього світу, культури. Необхідність засвоєння все більшого обсягу інформації споживачами знань і водночас неможливість охоплення всієї інформації традиційними методами потребує створення нових технологій пізнання, вивчення й застосування потрібного наукового матеріалу. Ці нові технології повинні створюватися з урахуванням набутого досвіду, технічних можливостей сьогодення й водночас мати у своїй основі принципово відмінні від традиційних структури й форми пізнавальної діяльності. Нові структури, форми і технології повинні забезпечувати високий рівень функціональності набутих знань у поєднанні з можливістю їх практичного використання в якнайширшому спектрі професійних напрямів [2, с. 5]. У галузі інструментально-виконавської підготовки досягти цього дуже складно, про що свідчить педагогічний досвід новацій, які нерідко неспроможні вирішити поставленні часом завдання, що зумовлено наявними протиріччями в розумінні технології організації навчальної музичної діяльності на факультеті мистецтв. З позицій розвивального навчання вона визначається, як „художня по суті й навчальна за формою” (В. А. Школяр), з іншої точки зору – перш за все як навчальна, а вже потім як музична (О. Рудницька). Кожна з наданих характеристик має свої особливості, які при вдалому поєднанні з сучасними інформаційними технологіями та організаційними формами можуть дати значний позитивний ефект.

Різні національно-культурні пріоритети та інтелектуальні деформації сучасної молоді детермінують недостатнє прагнення майбутніх учителів музики до набуття виконавської майстерності. На жаль, і серед учнів, і студентів поширений виконавський нігілізм, відсутні перспективи власного виконавського розвитку й удосконалення, що пов'язано з тим, що більша частина звукового матеріалу сьогодні сприймається сучасною молоддю у звукозапису. Крім того, за допомогою засобів масової інформації проходить штучне звуження спектра художньої культури, зведення її до поп-культури, при цьому часто з акцентуацією на зразках, далеких від найвищого гатунку. Це негативно відображається на формуванні цілісних світоглядних уявлень студентів; залишає їх без елементарних моральних орієнтирів; сприяє звиканню до спрощеного сприйняття музичного мистецтва. Так, характеризуючи сучасне естрадне мистецтво, можна констатувати, що воно: є вимогою часу, володіє багатьма музично-виконавських можливостями, має багатобарвну звукову палітру й відрізняється різноплановістю репертуару. Але його масове впровадження в систему освіти закріплює ставлення до мистецтва як до „гедоністичного місіонера”, коли наявна втрата безпосереднього спілкування з мистецтвом і разом з тим сприйняття „чистоти виконавської та стилістичної „високості”. А. Мелік-Пашаєв застерігає від загрози, що криється у звичці „отримувати задоволення від без відповідного та

безвідповідального маніпулювання ким і чим завгодно просто натисканням кнопки” [6, с. 58]. Подібна звичка, уважає вчений, призводить до негативних наслідків як для здійснення повноцінного контакту з мистецтвом, так і для формування успішної особистості майбутнього фахівця.

Доступність звуковідтворювальної апаратури й широкий вибір звукозапису об’єктивно є чинниками, що відповідно знижують виконавську активність майбутніх учителів музики, формують у них звичку замінювати „живе” виконання на звукозапис. У зв’язку з чим зростає цінність „живого” звучання музики у виконанні вчителя. Саме безпосередній контакт з учителем-музикантом, слухання змістовної музики в його виконанні здатні зацікавити дітей та скоректувати ту явну диспропорцію, яка в наш час існує на користь розважальної, бездуховної музики. Виконувати такі функції може тільки вчитель музики, не тільки всебічно професійно підготовлений, але й який володіє виконавською активністю, постійно прагне виконувати музику перед аудиторією. Учителів музики готують не як концертних виконавців; їх техніка розвинута значно менше, ніж у спеціалістів виконавського профілю, а практика виступів перед публікою, зазвичай, невелика. Усе це формує своєрідний психологічний бар’єр перед виступами, боязнь аудиторії. Для того, щоб вільно почувати себе перед слухачами в класі, вчитель повинен мати постійний сценічний досвід. У той же час виступи з сольними програмами для більшості вчителів музики недоступні через недостатню виконавську орієнтацію їхньої підготовки. Накопичувати сценічний досвід, одночасно не висуваючи особливих вимог до технічного рівня та естрадної витримки музиканта, дозволяють різні види виконавської практики, а також практика акомпанементу шкільному хору, ансамблям, солістам. Концертмейстерство займає важливе місце в системі інструментально-виконавської підготовки вчителів музики. Складність цього виду діяльності зумовлюється її поліфункціональністю: концертмейстер допомагає виконавцеві в емоційно-образній формі втілити композиторський задум, відбирає найбільш удалий варіант звукового втілення інтерпретації, доносить до слухачької аудиторії художній зміст музичного твору, захоплює й зацікавлює слухачів своїм мистецтвом.

Отже, сучасна соціальна ситуація вимагає посилення педагогічного впливу на сприйняття, розуміння й виконання високоякісної музики. Бурхливий розвиток екранних видів мистецтва призвів до його візуалізації й послаблення впливу інструментального виконавства на сучасну молодь, що зумовлено існуючою тенденцією відхилення від концертного сприймання музики й відсутністю оновлених форм роботи стосовно прилучення молоді до інструментального виконавства з урахуванням механізму його впливу на слухача. Ця проблема вимагає подальшого вивчення та обговорення, створення

відповідних методів і технологій з перспективою впровадження їх у навчальний процес середніх та вищих закладів освіти.

Література

1. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с. **2. Фініков Т.** Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна / Т. В. Фініков. – К. : Таксон, 2002. – 175 с. **3. Кулицький С. П.** Основи організації інформаційної діяльності у сфері управління : навч. посібник / С. П. Кулицький. – К. : МАУП, 2002. – 224 с. **4. Гершунский Б. С.** Концепция самореализации личности / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3 – 7. **5. Мелик-Пашаев А.** Визуальная информация с научно-правовой и нравственной точек зрения / А. Мелик-Пашаев // Искусство в шк. – 2005. – № 3. – С. 57 – 60. **6. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку 21 століття :** монографія / В. Андрущенко, В. Мудрак, О. Панченко та ін. – К. : Пед. думка, 2007. – 352 с.

Мозгальова Н. Г. Вплив соціальних чинників на успішність інструментально-виконавської підготовки вчителів музики

У статті проаналізовано вплив соціальних чинників на успішність інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Практичний досвід та вивчення численних наукових праць дозволило констатувати, що більшість дослідників указують на необхідність і важливість їх наукового обґрунтування, що спонукало автора статті виокремити їх у якості аспекту дослідження з метою створення моделі інструментально-виконавської підготовки вчителів музики.

Ключові слова: інструментально-виконавська підготовка, соціальні чинники, успішна особистість учителя.

Мозгалева Н. Г. Влияние социальных факторов на успешность инструментально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки.

В статье анализируется влияние социальных факторов на успешность инструментально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки. Следует отметить, что большинство исследователей указывают на необходимость и важность их изучения. Это позволило автору выделить и обосновать их с целью создания модели инструментально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки.

Ключевые слова: инструментально-исполнительская подготовка, социальные факторы, учитель музыки.

Mozgaleva N. G. Influence of social factors on success of instrumental-performance preparation of future music masters

In the article is analysed influence of social factors on success of instrumental-performance preparation of future music masters. Sledut to mark that most researchers specify on a necessity and importance of their study. It allowed an author to select and ground them with the purpose of creation of model of instrumental-performance preparation of future teachers of music.

Key words: instrumental-performance preparation, social factors, music master.

УДК 373.015.3

В. Г. Муромець

ОРГАНІЗАЦІЯ МІЖОСОБИСТІСНОГО ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ ПІДЛІТКІВ У КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРІ ДИТЯЧОГО ОЗДОРОВЧОГО ТАБОРУ

Постановка проблеми. Аналізуючи можливості досягнення взаєморозуміння в міжособистісному спілкуванні, можна пояснити багато соціальних проблем розвитку суспільства, родини чи окремої особистості, адже, будучи невід'ємним атрибутом життя людини, міжособистісне спілкування відіграє велику роль у всіх сферах життєдіяльності. Міжособистісний простір – це суб'єктивний просторовий критерій емоційної близькості людей, і чим у більш близьких стосунках перебувають люди, тим на меншій дистанції вони спілкуються, адже спілкування – це не просто обмін інформацією, воно передбачає взаємну активність партнерів.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідники, які зверталися у своїй науковій діяльності до вивчення проблем міжособистісного спілкування, комунікативної взаємодії та взаєморозуміння (Б. Ананьєв, Г. Андреева, О. Бодальов, І. Бех, Л. Буєва, М. Каган, Н. Казарінова, О. Леонтьєв, Б. Ломов, О. Мудрик, В. М'ясищев, Б. Паригін, М. Соковнін та ін.), розглядають ці поняття як особливі види діяльності, центром уваги яких є унікальна й неповторна особистість.

Отже, **метою статті** є розгляд питання досягнення міжособистісного взаєморозуміння в комунікативному просторі серед підлітків.

Виклад основного матеріалу. Інтегративним критерієм якості комунікативного простору є його здібність забезпечити всім суб'єктам комунікативного простору систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку, яке спрямоване на комунікативні здібності та комунікативну взаємодію. Показники інтегративного критерію тісно пов'язані зі зростанням децентрації та поетапного відходу від егоцентричного сприйняття світу до сприйняття цінностей іншого

суб'єкта як своїх. Саме таке сприйняття цінностей і є визначальним при побудові комунікативного простору міжособистісних стосунків особистостей.

Так, учений С. Рубінштейн зазначає, що складний процес обміну інформацією, налагодження взаєморозуміння між учасниками комунікації й досягнення діалогу як результату спілкування передбачає наявність певного комунікативного простору, тобто соціально-психологічного середовища, де можливе побудування адекватної комунікативної моделі. Йдеться про таку психологічну парадигму, у якій можна було б реалізувати формувально-розвивальну, змістово-сміслову, уточнювально-результативну функції комунікації [9, с. 123].

Виходячи з розуміння того, що комунікативний простір міжособистісних стосунків – це складне утворення з певною системою зв'язків, його можна вважати таким, який наділений відповідними системними властивостями: цілісністю (мірою комунікативної рівноваги), структурністю (обсягом, інтенсивністю й складністю взаємозв'язку між компонентами), автономією структурних компонентів чи їхньою функціональною однорідністю (місцем кожного компонента в системі комунікативного процесу, а також кількістю можливих кроків вільного вибору, якими наділені суб'єкти комунікації у виборі засобів і способів передачі інформації та досягнення мети спілкування).

Успішність спілкування залежить від рівня соціальної чуттєвості до людей, психологічної пильності та емоційної чутливості. Пізнання й взаємний вплив людей один на одного – обов'язковий елемент усілякої спільної діяльності, незалежно від того, що є її метою. Отже, людина виступає не тільки як об'єкт й суб'єкт впливу, а й одночасно і як суб'єкт пізнання. Основними процесами, завдяки яким людина сприймає та переробляє інформацію, що надходить від іншої людини, є сприймання, мислення та уявлення. На суб'єктів спілкування комунікативний простір впливає не тільки безпосередньо загальною інформацією, що виникає в процесі обміну нею, а й через засоби комунікації (вербальні та невербальні), що існують у конкретному соціально-психологічному середовищі, правила спілкування, моральні норми взаємодії, звичаї, мовленнєві ритуали тощо.

У сучасних умовах провідним є мовне спілкування або вербальна комунікація, що реалізується за допомогою мовлення. Л. Виготський уважає: „...спілкування, не опосередковане мовою чи якоюсь іншою системою знаків або засобів, робить можливим спілкування лише найбільш примітивного типу та у найбільш обмежених розмірах та щоб передати якесь переживання чи зміст свідомості іншій людині, немає іншого шляху, окрім віднесення цього змісту до певного класу, до певної групи явищ, а це потребує узагальнення. Таким чином, вищі, властиві людині форми психологічного спілкування можливі лише завдяки тому, що людина за допомогою мислення узагальнено відображає дійсність” [3, с. 119].

Б. Ананьєв підкреслював, що комунікативний процес не може бути повним, якщо суб'єкт не використовує невербальні його засоби, адже невербальне спілкування цінне тим, що воно виявляється, як правило, підсвідомо та мимовільно. Людина „зважає” свої слова, але не може контролювати міміку, жести, інтонацію, тембр голосу тощо. Кожен з цих елементів спілкування „сигналізує” співбесіднику про правильність сказаного словами чи „підказує” сумнів у них [1].

Комунікативна компетентність і комунікативний досвід суб'єктів інформації також створюють певний комплекс установок, умов, що опосередковують відмінності в суб'єктивному сприйнятті інформації, та як результат комунікативний простір міжособистісних стосунків може мати різні значення комунікативної комфортності для учасників спілкування. Комунікативний простір важливо розглядати в соціокультурному та етнопсихологічному контексті, адже комунікативна культура, як було показано вище, являє собою важливу сферу впливу на свідомість людини, її вчинки, помисли й бажання; знання її є одним з вирішальних чинників успішного інформаційного обміну.

На нашу думку, це можливо завдяки врахуванню в загальній психологічній парадигмі відповідних парадигм інформування (впливу), взаємінформування (налагодження механізму зворотного зв'язку, створення загального інформаційного поля), діалогу (взаєморозуміння). У цій моделі має послідовно втілюватися розуміння комунікатора й реципієнта як реальних учасників комунікативного процесу, унікальних індивідуальностей, суб'єктів інформації з відповідним комунікативним потенціалом. На суб'єктів спілкування комунікативний простір впливає не лише безпосередньо, загальною інформацією, яка утворилася в процесі її обміну, але й через засоби комунікації (вербальні чи невербальні), установлені в конкретному соціально-психологічному середовищі правила спілкування, моральні норми взаємодії, звичаї, мовленнєві ритуали тощо. У комунікативному просторі завжди суб'єктивно сприймаються й мають різний ступінь суб'єктивної актуальності обсяг, форма та вид інформації, тобто кожний учасник комунікативного процесу на основі своїх комунікативних знань та вмінь, розуміння ситуації спілкування інтерпретує повідомлення комунікатора, вступає в діалог. Саме їхня комунікативна компетентність, комунікативний досвід створюють комплекс установок, умов, що опосередковують відмінності в суб'єктивному сприйнятті інформації. Унаслідок цього комунікативний простір міжособистісних взаємин може мати різний ефект комунікативної комфортності для учасників спілкування. Комунікативний простір важливо розглядати в соціокультурному та етнопсихологічному контексті, оскільки він становить важливу сферу впливу на свідомість людини, її вчинки, помисли й бажання, адже знання її є одним з вирішальних чинників успішного інформаційного обміну.

О. Бодальов відмічає, що комунікативний простір важливо розглядати через активність у спілкуванні: „реакцію” та „акцію”. „Реакція” зумовлює відповідь на зовнішню дію іншої особистості, яка віддзеркалює вторинну активність; „акція” – відповідь на зовнішню дію, яка віддзеркалює первинну активність, яка ґрунтується на внутрішніх суб’єктивних механізмах [2, с. 17]. У нашому випадку комунікативний простір ми будемо розглядати як сукупність різних видів комунікації (зовнішня й внутрішня) та міжособистісних стосунків, які встановлюється між суб’єктами комунікативного простору в процесі їхньої взаємодії.

Виходячи з того, що комунікативний простір міжособистісних стосунків – це складне утворення з певною системою зв’язків, ми вважаємо його таким, який наділений відповідними системними властивостями:

- цілісністю (мірою комунікативної рівноваги);
- структурністю (обсягом, інтенсивністю та складністю взаємозв’язку між компонентами);
- автономією структурних компонентів чи їхньою функціональною однорідністю (місцем кожного компонента в системі комунікативного процесу);
- кількістю можливих кроків вільного вибору, якими наділені суб’єкти комунікації у виборі засобів та способів передавання інформації та досягнення мети спілкування.

На думку І. Єгорова, комунікативний простір міжособистісних стосунків – це простір: намірів та цілей учасників комунікативного процесу; стосунків й позицій партнерів; взаємозв’язків, взаємозалежностей, взаємовпливів, взаєморозуміння; зворотного зв’язку й загального інформаційного поля; засобів повідомлення й каналів передавання інформації; норм спілкування, мовленнєвих цінностей; загального смислу [5, с. 90].

Н. Казарінова наголошує на тому, що комунікативний простір міжособистісних відносин є складним утворенням, пронизаним різноманітними зв’язками, який характеризують такі системні властивості: цілісність (міра комунікативної рівноваги), структурність (обсяг, інтенсивність та складність взаємозв’язку компонентів), автономія чи функціональна однорідність структурних компонентів (місце кожного компонента в системі комунікативного процесу, кількість варіантів, які можуть використати суб’єкти комунікації у виборі засобів та способів передавання інформації, досягненні мети спілкування) [7, с. 14].

Ми вважаємо за необхідне розкрити компоненти комунікативного простору міжособистісних стосунків, до яких належать:

- суб’єкти комунікації, щонайменше якими є два індивіди, які в комунікативному просторі виступають не відокремлено, хоча кожен з них є автономним;

- спільна комунікативна дія, особливість якої полягає в переплетенні потреб людей у певній інформації та в спільній комунікативній дії;
- зворотний зв'язок, чинниками якого його є інформація про те, наскільки правильно реципієнт сприйняв повідомлення, оцінив поведінку та слова комунікатора;
- спільне інформаційне поле, тобто інформація, що зародилася в процесі обміну (уточнення, доповнення тощо).

Спрямовуючи інформацію, один учасник спілкування передбачає активність іншого, який також має орієнтуватися на його мотиви, цілі, установки та відповідно аналізувати їх. Під час виголошування думки кожним учасником налагоджується спільна діяльність, а активність суб'єктів комунікації передбачає не формальний „рух інформації”, а активний обмін нею [5]. Головним є те, що в процесі комунікації відбувається взаєморозуміння або навпаки непорозуміння, яке досягається наявністю зворотного зв'язку, а також значущістю інформації та організовує партнерів міжособистісної комунікації в спільне інформаційне поле. Комунікація в міжособистісних стосунках ототожнюється з тим, що особистість думає перед виголошуванням інформації, як висловлюється, доносить свою думку до співрозмовника, як отримує від нього інформацію про правильність інтерпретації думки, реакцію на неї, як відбувається процес обговорення. Щоб досягти взаєморозуміння під час комунікації, необхідно не тільки створити спільне інформаційне поле, але й треба зробити так, щоб інформація була зрозумілою й комунікатору, і реципієнту, тобто потрібно подолати міжособистісну комунікацію. Безпосередньо міжособистісна комунікація є системою установок, орієнтацій, очікувань, через які особистості, спілкуючись, сприймають та оцінюють інформацію, якою безпосередньо обмінюються.

Ми дотримуємося думки вченої О. Гаврилової, яка наголошує, що комунікативний простір повинен бути націлений на організацію суб'єкт-суб'єктної комунікативної взаємодії, на створення умов для конструктивного діалогу.

Отже, зупинимося на розгляді поняття комунікативна взаємодія. Сутність взаємодії зводиться до спільної, колективної діяльності й до її соціальної природи та організації. Таке розуміння взаємодії визначило зміст подальших досліджень спілкування й спільної діяльності проте, очевидно, тлумачення взаємодії через розкриття її „спільно-колективних” і „соціально-організаційних” структур та процесів ще не розкриває сутнісної природи й внутрішнього механізму феномена взаємодії. Перспективний підхід до розуміння внутрішньосутнісної природи взаємодії був означений Б. Ломовим.

На його думку, принципом взаємодії в спілкуванні є не система перемешованих дій (впливів) кожного з учасників спілкування, а їх неперервна взаємодія. „Спілкування – це не додавання, не накладання

одна на одну діяльностей, які розвиваються „симетрично”, а саме взаємодія суб’єктів, що вступають у нього як партнери” [8, с. 127].

Л. Виготський зауважував, що сама думка народжується не з іншої думки, а з мотиваційної сфери нашої свідомості, яка охоплює наші потреби, інтереси, емоції, а повне розуміння чужої думки стає можливим тільки тоді, коли ми розкриваємо її справжню, афективно-вольову причину [3]. Психологічна єдність, взаєморозуміння є ще одним показником рівня інтеграції суб’єктів комунікації, який проявляється у вигляді погодженості, упорядкування комунікативних дій. Так, міра погодженості дій суб’єктів комунікації в ситуації прийняття ними відповідних ролей (то комунікатора, то реципієнта) поперемінно залежить від їх залучення до загального контексту спілкування цілком і конкретною спільною комунікативною дією зокрема. При цьому ефективність інформаційного обміну залежить від успішного розв’язання проблеми співвіднесення мовних засобів із змістом повідомлення. До того ж рівень взаєморозуміння ускладнюється особистісним сприйняттям партнерами один одного. Відомо, що з більшою довірою сприймається повідомлення, яке передається комунікатором з привабливішою зовнішністю, професійним і віковим статусом, аніж людиною, яка ближча до реципієнта за соціально-психологічною ідентичністю.

Зрозуміло, досягнутий рівень інтеграції суб’єктів комунікації за конкретних умов обміну інформацією може бути надзвичайно різним: від високого позитивного, коли спільна комунікативна дія набуває форми діалогу з високим рівнем взаєморозуміння й погодженості, з вагомими результатами комунікації, або достатнього, з рівнем задоволеності учасників комунікативного процесу, до негативного, коли наявні дезінтеграція суб’єктів комунікації, порушення спільного інформаційного поля та в цілому порушення міжособистісних стосунків.

У змістовному плані розглядаються три основні завдання міжособистісної взаємодії: міжособистісне сприйняття й розуміння людини, формування міжособистісних стосунків та надання психологічної дії. У ході міжособистісного пізнання суб’єкт урахує те, що надходить до нього за різними сенсорними каналами, інформацію, яка свідчить про зміну стану партнера по спілкуванню. Зворотний зв’язок від об’єкта сприйняття виконує для суб’єкта інформаційну та корегуючу функцію в процесі сприйняття об’єкта. Тут можна навести думку вченого В. Знакова, який зазначає, що спілкування – це така форма взаємодії суб’єктів, яка спочатку мотивується їх прагненням виявити психічні якості один одного та в ході якої формуються міжособистісні стосунки між ними [6]. Ми будемо мати на увазі під спільною діяльністю ситуації, у яких міжособистісне спілкування підпорядковане загальній меті – вирішенню конкретного завдання.

Таким чином, зв’язок результатів комунікації й рівня інтеграції суб’єктів спілкування очевидний: чим вищим є рівень інтеграції комунікатора й реципієнта, тим повніше задоволені потреби обох сторін

в обміні інформацією, глибшим є загальний смисл повідомлення, змістовнішим стає діалог між співрозмовниками.

Висновок. Ми бачимо, що науково-теоретичний аналіз понять комунікативної взаємодії та взаєморозуміння в комунікативному просторі міжособистісних стосунків відкриває значні потенціали й перспективи розуміння та дослідження в галузі психології спілкування та взаємодії з точки зору інтерсуб'єктно-діалогічних концепцій. Це переконує в тому, що подальший розвиток наукових досліджень сутності й природи взаємодії та взаєморозуміння потребує не тільки розробки структурно-функціональних схем аналізу, але й створення нових теоретичних підходів і практичних методів дослідження спілкування, взаємодії та взаєморозуміння в комунікативному просторі.

Література

- 1. Ананьев Б. Г.** О проблемах современного человекознания / Борис Ананьев. – М. : Изд-во „Наука”, 1977. – 379 с.
- 2. Бодалев А. А.** О коммуникативном ядре личности / А. Бодалев // Сов. педагогика. – 1990. – № 5. – С. 77 – 81.
- 3. Выготский Л. С.** Вопросы возрастной периодизации детского развития / Л. Выготский // Вопр. психологии. – 1972. – № 2. – С. 114 – 123.
- 4. Дьяконов Г. В.** Психология духовности і діалог / Г. Дьяконов // Діалог : зб. наук. пр. Психологія і педагогіка / за ред. С. Д. Максименка. – К. – Кіровоград : РВЦ КДПУ імені В. Винниченка, 2001. – Вип. 2. – С. 177.
- 5. Егоров И. Г.** Личностно-ориентированная коммуникация как процесс построения совместного когнитивного пространства / И. Егоров. – М., 2001. – 234 с.
- 6. Знаков В. В.** Понимание в познании и общении. / Владимир Знаков. – Самара, 1998. – 188 с.
- 7. Казаринова Н. В.** Теория межличностного общения как междисциплинарное знание / Н. В. Казаринова // Межличностное общение : учеб. для вузов / В. Куницына, Н. Казаринова и др. – СПб. : Питер, 2001. – С. 12 – 29.
- 8. Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 443 с.
- 9. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / С. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.

Муромець В. Г. Організація міжособистісного взаєморозуміння підлітків у комунікативному просторі дитячого оздоровчого табору

У статті автор розглядає організацію міжособистісного взаєморозуміння серед підлітків як актуальну психолого-педагогічну проблему. Автором також наголошується, що комунікативний простір повинен бути націлений на організацію суб'єкт-суб'єктної комунікативної взаємодії, на створення умов для конструктивного діалогу.

Ключові слова: взаєморозуміння, комунікативний простір, комунікативна взаємодія, міжособистісне сприйняття, конструктивний діалог, підлітки.

Муромец В. Г. Организация межличностного взаимопонимания подростков в коммуникативном пространстве детского оздоровительного лагеря

В статье автор рассматривает организацию межличностного взаимопонимания среди подростков как актуальную психолого-педагогическую проблему. Автором также отмечается, что коммуникативное пространство должно быть нацелено на организацию субъект-субъектного коммуникативного взаимодействия, на создание условий для конструктивного диалога.

Ключевые слова: взаимопонимание, коммуникативный простор, коммуникативное взаимодействие, межличностное восприятие, конструктивный диалог, подростки.

Muromets V. Organization of interpersonality understandable of intercourse in a teenagers collective in communicative space in the summer camp

In the article an author examines organization of interpersonality intercourse among teenagers as a psychology and pedagogical issue of the day. It is also marked an author, that communicative space must be aimed at organization of objects of communicative co-operation, on conditioning for a structural dialog.

Key words: interpersonality understandable, communicative space, communicative co-operation, structural dialog, teenagres.

УДК 371.134: 78

Л. Г. Ніколаєнко

ОСОБИСТІСНА КОНСТРУКТИВНІСТЬ ЯК СИСТЕМНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ ДО ДІЯЛЬНОСТІ З ДОБОРУ МУЗИЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

У музично-педагогічній науці про актуальність проблеми *готовності* свідчать дослідження різноманітних її аспектів: Л. Бочкарьова (готовність музикантів-виконавців до публічного виступу), М. Веселовської, Н. Комишевої, Т. Левшенко, Р. Мойсеєнко (професійно-естетична готовність учителів), В. Андрющенка, Г. Астахової, О. Жорнової, Т. Зотової, О. Хрущ-Ріпської, Г. Черушевої (готовність до музично-естетичного виховання школярів), Л. Гусейнової (готовність до інструментально-виконавської діяльності), І. Мариніна

(готовність до керівництва шкільним інструментальним колективом), В. Смиреньського (готовність майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації), Т. Смирнової (готовність до диригентсько-хорової діяльності), О. Теплової, П. Харченко (готовність майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації та саморозвитку).

Не дивлячись на те, що велика кількість досліджень присвячена проблемі готовності до музично-педагогічної діяльності в різних її аспектах, окремого системного дослідження проблеми формування готовності до конструктивної діяльності майбутніх учителів музики з добору музичної інформації ще не розроблено.

Аналіз наукових джерел свідчить про значний інтерес до вивчення категорії *готовності до діяльності* як предмета психологічних та педагогічних досліджень на різних рівнях. М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Моляко, С. Рубінштейн, К. Платонов, Д. Узнадзе та ін. з позицій психологічної науки визначають характер зв'язків між ефективністю діяльності та станом готовності до неї, починаючи з розкриття змісту поняття до виявлення характерних особливостей виявлення в різних видах діяльності. У цих дослідженнях готовність до діяльності розглядається як певний психічний активуючий стан і властивість особистості, передумова виконання будь-якої діяльності, що віддзеркалює зміст поставленого завдання та умови його виконання.

Серед численних праць, які висвітлюють різні аспекти проблеми готовності, заслуговує на увагу дослідження А. Ліненко (1995), у якому на основі узагальнення напрацьованих психолого-педагогічною наукою підходів до визначення сутності цієї категорії готовність до педагогічної діяльності розуміється як особлива якість особистості, яка характеризує вибіркочу, прогноуючу активність на стадії її підготовки й включення до діяльності. Ця якість особистості не є природженою, а виникає в результаті певного досвіду людини, заснованого на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у цій діяльності, об'єктивізації її предмета й способів взаємодії з ним [1].

Отже, у психолого-педагогічних дослідженнях установлено, що в основі будь-якої діяльності лежить готовність особистості до її виконання. Готовність – це система, сутність якої певною мірою визначається специфікою діяльності, показником якої вона є і яка формується на основі зовнішніх і внутрішніх умов.

Ураховуючи вищевикладені наукові підходи до проблеми готовності, ми розглядаємо готовність до конструктивної діяльності з добору музичної інформації як інтегративну якість педагога-музиканта, цілісне активне особистісне утворення на основі поєднання мотиваційного, емоційно-вольового, інтелектуального та операціонально-технічного компонентів.

Розглядаючи проблему готовності майбутнього вчителя до конструктивної діяльності як *особистісного* утворення, вважаємо за

доцільне спиратися на системне дослідження структури особистості та її конструктивності.

Аналіз наукових джерел свідчить, що значна частина психологічних досліджень моделей структури особистості людини спирається на чотирикомпонентну структуру:

- *гносеологічний компонент* – система знань людини, сфера сприйняття й пізнання, рівень розвитку якої оцінюється науковістю знань, єдністю теорії та практики, готовністю знань до застосування;
- *аксіологічний компонент* – система особистісних цінностей, норм, поглядів, ідеалів, позицій, настанов, рівень розвитку якої оцінюється ступенем її відповідності загальнолюдським цінностям, нормам моралі та етики, завданням саморозвитку тощо;
- *праксеологічний компонент* – система вмінь та навичок особистості, реальна поведінка, розвиток якої оцінюється за рівнем майстерності, гнучкості та адаптивності виконання в конкретних видах діяльності;
- *афективний компонент* – система типових для людини емоційно-вольових станів, сфера почуттів та емоцій, розвиток якої оцінюється за рівнем та якістю навичок саморегуляції станів, умінням утримувати себе в межах психологічної норми без перетину межі акцентуації й патології [2].

На основі цієї структури побудуємо елементарну структурну модель особистісної конструктивності майбутніх учителів музики:

Таблиця 1

Структурна змістова модель особистісної конструктивності в діяльності з добору музичної інформації

Компоненти структури	Зміст компонента особистої конструктивності
Гносеологічний	<p>Усвідомлення майбутнім учителем музики змісту, структури та значення понять „конструктивність”, „конструктивна діяльність як компонент педагогічної діяльності”, „конструктивна діяльність з добору музичної інформації”, чинників їхнього виявлення в музично-педагогічній діяльності, засобів розвитку особистісної конструктивності, зокрема в конструктивній діяльності з добору музичної інформації.</p> <p>Мобілізація та актуалізація загальних і спеціальних (фахових) педагогічних та методичних знань, тезаурусу, загальної й фахової ерудиції майбутнього вчителя в процесі добору музичної</p>

	інформації.
Аксіологічний	Усвідомлення сутності конструктивності та конструктивної діяльності з добору музичної інформації на рівні особистісних цінностей як правильної, значущої, позитивної, необхідної, визначальної в професійній музично-педагогічній діяльності, оцінюючи її за ступенем відповідності загальнолюдським цінностям, нормам моралі та етики, завданням музично-естетичного розвитку учнів, творчих колективів, саморозвитку, становлення й розвитку власної творчої індивідуальності.
Праксеологічний	Наявність, мобілізація та актуалізація вмінь, навичок та професійно значущих властивостей особистості: розвитку аналітично-діагностичних, прогнозно-проективних, контрольних-оцінювальних умінь, здатності до рефлексії; розвитку всіх компонентів музичного слуху, музикальності, здібностей до музично-слухових уявлень, інтерпретації творів, високого рівня читання текстів музичних творів з аркуша, обдарованості та технічної досконалості в галузі виконавської музичної діяльності (диригентської, інструментальної, вокальної), розвитку музично-естетичного смаку; наявного особистого досвіду реальних конструктивних дій та конструктивної діяльності з добору музичної інформації на достатньо високому рівні автоматизованості.
Афективний	Позитивне ставлення до музично-педагогічної діяльності, наявність почуття задоволення, радості при здійсненні конструктивних дій, успішності конструктивної діяльності з добору музичної інформації, здатність доволіно викликати в собі емоційні стани та рівень особистої енергії в процесі конструктивної діяльності з добору музичної інформації.

Зважаючи на таку структурну модель, особистісну конструктивність можна розглядати „як результат взаємовпливу цих чотирьох складових, а з позицій багатовимірного системного підходу – як системний ефект їх взаємодії” [3, с. 10].

Ця структурна змістова модель указує чіткі напрямки педагогічної роботи викладача з майбутніми вчителями музики з формування й розвитку їхньої особистісної конструктивності в конструктивній діяльності з добору музичної інформації.

Отже, про формуванні особистісної конструктивності в майбутніх учителів музики педагогічною метою й ключовим та, зрештою, кінцевим педагогічним завданням для викладача є формування саме праксеологічного компонента як системи вмінь та навичок особистості, розвиток яких виявляється в рівні майстерності, гнучкості та адаптивності виконання в конкретних видах музично-педагогічної діяльності, зокрема, у конструктивній діяльності з добору музичної інформації (безумовно, на основі гносеологічного, аксіологічного та афективного чинників)

Література

1. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / АПН України. Південноукр. ун-т ім. К. Д. Ушинського / А. Ф. Ліненко. – О. : ОКФА, 1995. – 80 с. **2. Хьелл Л.** Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с. **3. Воронюк І. В.** Дослідження закономірностей та шляхи формування особистісної конструктивності старших школярів : метод. рек. – Херсон, 2006. – 100 с. **4. Ніколаєнко Л. Г.** Підготовка майбутніх вчителів музики до конструктивної діяльності з добору музичної інформації в контексті сучасних освітніх тенденцій / Л. Г. Ніколаєнко // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Ялта, 5 – 7 берез. 2009 року). – Ялта : РВНЗ КГУ, 2009. – Ч. 1. – 237 с. – С. 199 – 202.

Ніколаєнко Л. Г. Особистісна конструктивність як системний компонент готовності до діяльності з добору музичної інформації

Статтю присвячено дослідженню системних компонентів формування готовності до діяльності з добору музичної інформації в професійній підготовці майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: готовність, конструктивна діяльність, конструктивні вміння, особистісна конструктивність.

Николаенко Л. Г. Личностная конструктивность как системный компонент готовности к деятельности по отбору музыкальной информации

Статья посвящена исследованию системных компонентов формирования готовности к деятельности по отбору музыкальной информации в профессиональной подготовке будущего учителя музыки.

Ключевые слова: готовность, конструктивная деятельность, конструктивные умения, личностная конструктивность.

Nikolaenko L. G. Personality structuralness as system component of readiness to activity on the selection of musical information. The article is devoted research of system components of readiness to activity on the selection of musical information in professional preparation of future music master.

Key words: readiness, structural activity, structural abilities, personality structuralness.

УДК 791.44.071.1 (477)

О. В. Овчаренко

**ЖАНРОВЕ РІЗНОМАНІТТЯ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ
ЮРІЯ ІЛЛЕНКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ
УКРАЇНСЬКОГО ПОЕТИЧНОГО КІНО ХХ СТОЛІТТЯ**

У новій культурній історичній ситуації вітчизняний кінематограф, як й інші сфери мистецького життя суспільства, перебуває в постійному суперечливому творчому пошуку, який не позбавлений проблем. Його успішність значною мірою залежить від оптимальної співвіднесеності традицій і новацій в українській кінематографічній культурі. Ця обставина актуалізує увагу мистецтвознавців і теоретиків кіно до тих яскравих представників кіномистецтва, які завжди прагнули надати українському кіно статусу світового рівня, дотримувалися традицій рідної школи, але водночас постійно рухалися вперед, відкриваючи нові обрії професійної майстерності.

Український поетичний кінематограф, увібравши найкращі здобутки інших видів мистецтва, виробив свою специфічну образну систему й екранну поетику, означену неповторним національним колоритом. „Маючи у своїй основі естетику фольклорної народнопісенної творчості, черпаючи джерела свого натхнення із скарбниці народної мудрості, ці всі набутки воно з успіхом утілювало в сучасні форми буття кінематографа, того виду екранного мистецтва, яке заявило про себе вже на весь світ” [1, с. 103]. Творчо-мистецька концепція українського поетичного кіно дає змогу прослідкувати шляхи впливу національних традицій на всю образну систему українського кінематографа.

Дослідженням творчого доробку Юрія Ілленка сьогодні займаються А. Білан [5], Л. Брюховецька [6; 7; 8], Л. Вороніна [9], І. Молчанова [10], О. Мусієнко [11], Л. Печерська [12], Г. Погребняк [13], А. Яремчук [14] та ін. Проте жанрове розмаїття творчого доробку видатного українського режисера й сценариста ще не було предметом детального вивчення.

Отже, метою нашої статті є аналіз та характеристика мистецького доробку Ю. Ілленка як режисера та сценариста українського поетичного кіно.

Поетичне кіно підняло мистецтво кінематографа на вищий щабель і набуло універсального значення, звертаючись до міфу, легенди, до філософських узагальнень і при цьому співвідносячи зображуване не лише з реаліями в певному середовищі, а поширюючи це на всю

людську суть. Естетична програма представників поетичного кіно ґрунтувалася на традиціях народної культури, яка становить сукупність звичаїв, вірувань, світорозуміння, моральних, правових, етичних і естетичних норм, що склалися в ході історичного розвитку суспільства.

Юрій Герасимович Ілленко – видатний режисер, сценарист, теоретик українського кінематографа, фундатор української режисерської, операторської та сценарної кіносправи другої половини ХХ століття. „Прощайте, голуби”, „Тіні забутих предків”, „Вечір напередодні Івана Купала”, „Смужка нескошених диких квітів”, „Лісова пісня. Мавка”, „Легенда про княгиню Ольгу”, „Лебедине озеро. Зона”, „Білий птах із чорною відзнакою”, „Молитва за гетьмана Мазепу” – це далеко не повний перелік тих творчих робіт видатного майстра, що стали знаковими не тільки для українського кінематографа, але й увійшли до скарбниці світового кіномистецтва ХХ століття.

Внесок Юрія Ілленка в розвиток і розбудову українського кінематографа ХХ століття важко переоцінити: режисерська, операторська, сценарна діяльність, пошуки в царині кінотеорії, робота щодо організації української кіносправи. Про зацікавленість кінодіяча вітчизняним кінематографом свідчить низка статей, монографій і думок з проблем українського кіно, які з’являлися останнім часом [3; 4]. Попри це, він є лауреатом Державної премії імені Шевченка, народним артистом України, почесним доктором Міжнародної кадрової академії, академіком Академії мистецтв України, професором кафедри кінорежисури і кінодраматургії.

Творча спадщина видатного режисера величезна й різноманітна, проте жанрово-тематичні та художньо-естетичні її обрії до сього часу не були предметом наукового аналізу. Саме цим зумовлюється актуальність вибору теми нашої статті й напрямку дослідження.

Жанрово-тематичне та художньо-естетичне видноколо творчого доробку майстра надзвичайно широке. Уже перша його робота 1960 року по закінченні інституту кінематографії „Прощайте, голуби” отримала високі відзиви й найвищі нагороди. Через три роки він знімає феноменально-знакові „Тіні забутих предків” разом із Сергієм Параджановим. Ця кінострічка, отримавши масу нагород міжнародних фестивалів, стала знаковою відправною точкою відродження української ідеї національного кінематографа.

Після успіху цієї стрічки Ю. Ілленко пробує себе в якості кінооператора й драматурга, цим самим розширюючи сферу своєї діяльності в кінематографі. Яскравим прикладом такого рішення стала поява фільму „Криниця для спраглих”, де Юрій Ілленко дебютував як режисер [8]. Стрічка була на двадцять два роки заборонена радянською владою. Головна тема фільму – винищення українського села. Тому ж і не дивно, що фільм поклали „в довгу шухляду” на такий тривалий термін.

Подібна доля спіткала стрічку „Вечір напередодні Івана Купала”, яка провела в „сухляді” вісімнадцять років. Фільм, знятий за мотивами творів Миколи Гоголя, в алегорично-символічній формі звертається до реалій української історії. Режисер активно використовує фольклор, народну пластичну культуру, удається до окремих елементів сюрреалістичної образності.

Історична тематика була продовжена Юрієм Ілленком у подальших сценарних проектах, які так і не отримали дозволу до постановки. Це оповіді з часів Київської Русі „Князь Ігор”, „Володимир Красне Сонечко” та „Ярослав Мудрий”, перший варіант сценарію про гетьмана Мазепу, події давньої іудейської історії „Агасфер. Хроніка другого пришествя Христа”, що стала одним з кращих романів-сценаріїв видатного режисера [3].

Звертається драматург до переробки літературних творів і створення блискучих сценаріїв: „Лісова пісня” Лесі Українки, „Великий льох” та „Варнак” за творами Тараса Шевченка, „Лебедино озеро. Зона” за табірно-зеківськими оповіданнями Сергія Параджанова. „Лісову пісню” видатному режисеру вдалося здійснити лише через двадцять років. Другі були заборонені. Фільм „Лебедино озеро. Зона” виборов приз на Канському фестивалі.

„Шкідливим для молоді” виявився фільм видатного режисера „Білий птах з чорною відзнакою”, який було знято в тандемі Юрій Ілленко – Іван Миколайчук, де головним героєм уперше стає один з вояків УПА. Події, що відбуваються в десятиліття (1937 – 1947) в маленькому селі на Буковині, вражають своїм драматизмом. Стилїстика фільму позначена епічністю: події, характери головних осіб, погляд режисера, який не вдається до оцінювання того, що відбувається. Тональність фільму кардинально відрізнялася від тодішніх радянських стрічок: тут щільно переплелися поезія й трагедія. Оповідь фільму сповнена контрастів: музики грають веселіше, коли ведуть на смерть арештовану людину, оптимізм проглядає в сцені цькування мешканцями села свого односельця. Герой Івана Миколайчука (Петро) йде до лав Червоної Армії, а персонаж Богдана Ступки (Орест) стає вояком УПА. Трагічний контраст проглядає навіть в епізодах, пов’язаних із Георгієм, який одружується з попівною Даною, проте колишньою дружиною радянського тракториста й червоноармійця. Навіть назва містить контрастно-антитезову символіку кольорів (чорний – білий). Підсилюють психологічний паралелізм символічні образи батьків, лелеки, ікони, сакральний орнамент, вишиванки, оповідки й народні легенди.

Одна з останніх робіт Юрія Ілленка – історична стрічка „Молитва за гетьмана Мазепу” – викликала найбільше суперечностей [10; 12]. Вражаюча правда про російського самодержця-тирана Петра Першого призвела до того, що цю стрічку заборонили показувати в Росії. Юрій Ілленко за допомогою кінематографа в такий спосіб намагався

переломити стереотипи в людській свідомості про цей уривок українсько-російській історії й змусити правду говорити на повний голос. За радянського періоду історії України як такої фактично не було, а тому насичений метафорами фільм здається глядачу незрозумілим. Показними з цього приводу є слова самого режисера: „Лише останнім часом доступні стали всі першоджерела. Далі починаються трактування. Більш затрактованої особи в українській історії немає” [3, с. 4].

Жанр стрічки автор визначив як „творчі викрутаси на історичну тему” [7, с. 53]. Проте визначити стильові й тематичні межі стрічки досить важко: кінополотно становить сплав різних часових епох і різних стильових напрямків. У фільмі присутня важка оперна пластика, огорнута елементами експресіонізму. Експресіонізм постав в українському „поетичному кіно”, започаткованому ще Олександром Довженком, потім розвинувся в кінематографі Німеччини 20 – 30-х рр. ХХ століття. Юрій Ілленко відносив себе до цього напрямку. Усі епізоди спрямовані на відкритий показ дії, підкреслення її умовності, що слугують засобами творення образного часу кінострічки. Барокові елементи передаються за допомогою згущеності хронотопу, насиченості (швидше перенасиченості) пластикою. Проте експресіонізм і бароко органічно переплітаються в стрічці, викликаючи сюрреалістичне її сприйняття (скандали, шокуючі історія, агресія дії тощо). Наприклад, історичні постаті (постаті Петра Першого, Івана Мазепи, Карла XII) та події (Полтавська битва) проєктовані в простір особистісної уяви, який сповнений бруталності. Таке поєднання служить чудовим фоном для розвінчання постаті великого російського самодержця й усталеної історії. Руйнується образ колоніальної України, вона постає в гротесковому плані (наприклад, початковий епізод, де показується мапа Європи у вигляді оголеного жіночого тіла, а Україна постає у вигляді лона). Попри всі негативні відзиви, фільму своєю стилістикою вдалося збури тишу українського кінематографа.

Фільми Ю. Ілленка належать до кіно глибокого дзеркала. Першою вдалою спробою Ю. Ілленка була стрічка „Криниця для спраглих” (1966), яка була поставлена в жанрі притчі. На обрання режисером досить сміливого матеріалу для творчості вплинуло кілька чинників. Після „Тіней забутих предків” (1964) Ю. Ілленко зупинив свій погляд на творчості І. Драча, чий експресивні й експериментальні поезії порушували спокій у літературних колах. Підкреслена в нього увага до форми, до інтелектуально ускладненого образу, метафори, гіперболи не залишили байдужим Ю. Ілленка, були співзвучні його світосприйняттю, яке він і відтворив у стрічці. Кіноповість з дещо гумористичним зображенням сільської реальності Ю. Ілленко переводить в інший жанровий і настроєвий реєстр. „Криниця для спраглих” (1965) – чорнобіла стрічка з контрастним зображенням. У спробі сполучити „баладу буднів” із прогнозом майбутнього України сигналізувалася тривога з приводу сучасної моралі, людського егоїзму та байдужості до минулого і

власного коріння, корозії незпам'ятства. Звідси – споживацтво, у тому числі й у ставленні до природи та земних ресурсів. „Такий „прогноз” випереджав час, до нього були просто не готові, тому не дивно, що багато людей сприйняли його як провокацію” [15, с 5]. Ю. Ілленко у фільмі вирішував складне й суперечливе завдання: болючій злободенній моральній проблемі треба було надати закінченого образно-притчевого характеру.

У стрічці Ю. Ілленка „Білий птах з чорною відзнакою” (1970) реалістична кіномова поєднана з образністю, наповненою якісно новим змістом. У легенді, яка відкриває цю картину, закладений філософський зміст – мрія про кращу долю, яку людина може отримати тільки, коли знищить зло. Картину Юрія Ілленка „Білий птах з чорною відзнакою” (1970) можна віднести до експериментальних і новаторських, про це свідчать ужиті митцем ремінісценції, вдавання до цитат, алюзій, художня асоціативність, масові ритуальні сцени. Традиційними для поетичного кіно в цій картині є неперевершені пейзажі – краєвиди Карпат, водограї Черемоша – блискуча робота оператора Вілена Калюти. Фільм сприймається як народна драма, у якій переплітаються поетичне й народно-історичне – на тлі бурхливих подій розгортається окрема сімейна людська драма, подана проникливо, так, що чіпляє за струни душі, примушує співчувати й переживати. Заслуговують уваги наповненість зображення, багатство деталей, їх живописно-пластичне втілення й метафоричне звучання. Упродовж наступних років Ю. Ілленко відстоював власну поетичність стилю всупереч тотальним соціалістичним догмам і упередженням.

Для поетичного кіно обов'язковою є присутність ліричного героя. Ще однією загальною тенденцією, яка оформлюється саме в цей період, стає зменшення в зображенні ілюстративності й буквальності, усе частіше режисери вдаються до „перетворень”, „перебудов”, антиреалістичності, природне кольорове забарвлення нерідко замінюється суто умовними, метафоричними кольорами. Період 1960 – 1970 років ХХ ст. був для українського поетичного кіно найвдалішим – творчо зростають режисери, вони охоче йдуть на експерименти, поступово збирають навколо себе незмінну когорту однодумців.

Після досить плідного, результативного періоду для поетичного кіно настав період довгого непорушного мовчання не тільки для цього окремого різновиду, а й для всього національного кіномистецтва взагалі. Довгий час українське поетичне кіно перебувало в комі, і тільки останні кілька років робляться окремі спроби реабілітувати українське поетичне кіно, надати йому нового дихання. Зараз, коли український кінематограф тільки-но відроджується, робить перші спроби – удалі й невдалі – після довгого мовчання, говорити про існування поетичного кіно як автономного явища утопічно. Існують спроби зробити нову екранну поетику з оглядкою на досвід корифеїв і своїм інноваційним баченням, кардинально новою основою, новою системою символів,

сюрреалістичними і авангардними відхилами. У цьому розумінні буде доречним назвати роботу українського режисера Алана Бадоева „Orangelove” (2006). Музика міцно вплетена в образну систему, є носієм поетики, яка диктує свою систему зображально-пластичних, монтажно-композиційних, виконавсько-акторських виражальних засобів. Особливої уваги заслуговує монтажно-композиційне рішення – комбінації гіперкоротких, кліпових кадрів і гіпердовгих, поєднання темпоритмічно різних монтажних шматків – абсолютна статика й хвилююча динаміка. Кліповий монтаж не є вже чимось безпрецедентним, його можливості дуже широко використовують як при зйомках музичних відеокліпів, так і в художньому кіно, проте „Orangelove” (2006) з точки зору операторської майстерності – справжній витвір мистецтва. Безумовно, це блискуча робота оператора В'ячеслава Пілунського. Узагалі, ця картина отримала досить неоднозначні оцінки, серед її недоліків називають немотивовану міфікацію реалій, „недоробленість” у сюжетному розумінні – багато другорядних подій відбуваються десь „поза”, поряд, не пояснюється їх сутність, їх зумовленість, якої не вистачає глядачу. Хоча, знов же, іншій категорії глядача якраз цей прийом до вподоби, коли деталі, нюанси не відволікають від центральної сюжетної лінії, не заважають емоціям превалювати, впливати на свідомість і підсвідомість глядача, народжувати в його уяві своє розуміння, інтерпретацію побаченому.

Справжньою подією в історії та еволюції українського поетичного кіно стала стрічка Ю. Ілленка „Молитва за гетьмана Мазепу” (2002). Звертання до славної історії українського народу, козацького минулого, у якому одною з колоритніших фігур є постать І. Мазепи, овіяна ореолом таємниці, сумішшю історичних фактів і народної міфотворчості – це само по собі вже цікаво. Та до такої сміливої трактовки більшість була просто не готова. Поєднання натуралістичності з елементами абсурду, різних фактур і прийомів у дусі постмодерністського стилю, екзистенційних мотивів і тотальної деструкції – усе це сприяло впливу, який мала картина. Підсумок був невтішний: більшість її заперечила й не прийняла, виділивши їй місце – десь за межею справжнього мистецтва, призначення якого – створювати, а не руйнувати естетичний смак у глядача.

З іншого боку, це щільно упакований художній простір, де елементи авангардного мистецтва з'єднуються з відвертим кічем – очевидне продовження традицій „бароко”. Жанр, визначений автором як „молитва”, скоріше, – тип твору, який відмовився від раціоналізму й від реалістичного опису буденності. „Молитва” передбачає за своєю сутністю „вертикаль”, звернену вгору, стрічка проте відверто розгортається в „інферно”. Орієнтація на інтуїтивне веде до специфічного бачення світу як хаосу, позбавленого сенсу й порядку. Дискретність і еkleктичність на рівні форми подані системою колажів. Ю. Ілленко активно використовує комбінований живопис, інсталяції з

включенням в композицію низки різнорідних предметів: картин, дзеркал (по шматкам яких ходить Смерть), кічевих Купідонів і лебедів, свічок, хрестів, уривків живих людських тіл і їхніх муляжів. Неправдоподібно живописним виглядає нагромадження скривавлених трупів, з яких створені множинні композиції й „натюрморти”. Фільм Ю. Ілленка цілком можна прийняти як символ завершення чергового соціокультурного циклу.

Кілька років потому вийшов ще один масштабний проект, заявлений як нове поетичне кіно, яке наслідує традиції кращих витворів поетичного кіно України і вносить інноваційне на цій ниві, відкриває нові горизонти – це історична картина „Мамай” (2003) режисера О. Саніна, яка мала фестивальну долю, була висунута на Оскар як кращий фільм іномовного походження. Основою для стрічки стали фольклорні перекази про легендарного українського козака Мамаю.

Ми розглянули режисерсько-операторську творчість Юрія Ілленка в контексті розвитку українського кінематографа II половини XX століття й визначили умови формування та розвитку його творчості-мистецької особистості. Уже на початку творчого шляху Ю. Ілленко показав себе справжнім майстром кіно, винахідником нової екранної мови й сценарної форми. Особливість і неординарність світобачення молодого режисера проявилася перш за все в його вмінні поєднувати сучасну та історичну тематику, влучно використовувати символи, алегорію, метафори. Варто згадати перший його фільм „Криниця для спраглих”, де всі ці мистецькі якості його таланту вповні проявили себе. Серед інших особливостей мислення Ю. Ілленка – абсолютно вільне й оригінальне оперування часом та простором.

Жанрово-тематичне та художньо-естетичне видноколо творчого доробку майстра надзвичайно широке, воно потребує подальшого детального вивчення та аналізу.

Література

- 1. Скуратівський В.** Екранні мистецтва у соціокультурних процесах XX століття. Генеза. Структура. Функція / В. Скуратівський. – Ч. I. – К. : КМЦ „Поезія”, 1997. – С. 102 – 138.
- 2. Ілленко Ю.** Парадигма кіно / Ю. Ілленко. – К., 1999.
- 3. Ілленко Ю.** Агасфер. Хроніка другого пришествя Христа / Ю. Ілленко. – К., 1994. – 240 с.
- 5. Білан А.** Хранитель вогню. Шлях до майстерності кінорежисера Юрія Ілленка / А. Білан // Укр. культура. – 1998. – № 2. – С. 1.
- 6. Брюховецька Л.** Кіноsvіт Юрія Ілленка / Л. Брюховецька. – К., 2006. – 288 с.
- 7. Брюховецька Л.** Операторське мистецтво Юрія Ілленка / Л. Брюховецька // Кіно – театр. – 2006. – № 1. – С. 49 – 53.
- 8. Брюховецька Л.** Невтолена спрага. Роздуми після перегляду фільму „Криниця для спраглих” / Л. Брюховецька // Жовтень. – 1988. – № 1. – С. 76 – 79.
- 9. Вороніна Л.** Кінорежисер Юрій Ілленко / Л. Вороніна // Україна. – 1988. – № 25. – С. 8 – 11.
- 10. Молчанова І.** Юрій Ілленко – поганий режисер, бо змушує думати /

І. Молчанова // Кіно – театр. – 2000. – № 2. – С. 14 – 18. **11. Мусієнко О.** Кінематограф Юрія Ілленка: всі барви світу / О. Мусієнко // Культура і життя. – 2006. – № 37. – 13 верес. – С. 2. **12. Печерська Л.** Українське характері, або Чи допоміг Мазепі „адвокат” Ілленко? / Л. Печерська // Україна і світ сьогодні. – 2002. – № 41. – С. 6. **13. Погребняк Г.** Юрій Ілленко: Дивосвіт автора / Г. Погребняк // Укр. культура. – 1993. – № 7. – С. 12 – 13. **14. Яремчук А.** Юрій Ілленко: Фільм як виклик / А. Яремчук // Укр. культура. – 2001. – № 2. – С. 20 – 21; 2001. – № 3. – С. 20 – 21. **15. Мащенко М.** Криниця для спраглих: Штрихи до портрета Юрія Ілленка / М. Машенко // Культура і життя. – 1996. – №19. – 8 трав. – С. 4.

Овчаренко О. В. Жанрове різноманіття творчої спадщини Юрія Ілленка в контексті розвитку українського поетичного кіно ХХ століття

У статті розглядається жанрово-тематичне розмаїття творчої спадщини відомого діяча кіно України – Юрія Ілленка в контексті розвитку українського кінематографа II половини ХХ століття. Ю. Ілленко показав себе справжнім майстром кіно, винахідником нової екранної мови й сценарної форми.

Ключові слова: кінематограф, поетичне кіно, фільм, жанр, тематика, режисер, сценарист.

Овчаренко А. В. Жанровое разнообразие творческого наследия Юрия Ильенко в контексте развития украинского поэтического кино XX века

В статье рассматривается жанрово-тематическое разнообразие творческого наследия известного деятеля кино Украины – Юрия Ильенко в контексте развития украинского кинематографа второй половины XX века. Ю. Ильенко показал себя настоящим мастером кино, изобретателем нового экранного языка и сценарной формы.

Ключевые слова: кинематограф, поэтическое кино, фильм, жанр, тематика, режиссер, сценарист.

Ovcharenko A. V. Genre variety of creative inheritance of Yuriy Ilenko in context of development of the Ukrainian Poetic movie of XX centuries

A genre-thematic variety of creative inheritance of Yuriy Ilenko known figure of the Ukraine movie is considered in article in the aspect of the development of the Ukrainian cinema in second halves of the XX centuries. Y. Ilenko showed itself as the real foreman of movie, inventor of modern screen language and scenario form.

Key words: cinema, poetic movie, film, genre, subject matter, producer, scenario writer.

УДК 371.134:81

О. І. Павлова

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ФІЛОЛОГА

Орієнтація на нові освітні результати породжує за собою істотні зміни. Майбутній філолог повинен адаптуватися до нових умов життя в інформаційному суспільстві. Подальше прискорення, модернізація освіти та науки, нарощування фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сутнісних сил особистості, які забезпечують її самоствердження та самореалізацію, вимагають від сучасних випускників вищих навчальних закладів освіти оволодіння конструктивними підходами, ефективними моделями, продуктивними психолого-педагогічними технологіями пізнання, удосконалення творчого потенціалу особистості для процесу виконання майбутніх функцій. Актуальність проблеми становлення особистості в умовах інформаційного суспільства впливає, з одного боку, з онтологічної значущості інформації в бутті, з іншого – з підвищення функціонального значення інформації в житті людини сучасного суспільства, у якому інформація стала системоутворювальною цінністю [2, с. 48]. Інформація та інформаційні процеси стають однією з найважливіших складових життєдіяльності людини в соціумі. Саме система освіти повинна давати їй необхідні знання про нове інформаційне оточення; формувати нову інформаційну культуру й новий інформаційний світогляд, заснований на розумінні визначальної ролі інформації й інформаційних процесів у природних явищах, житті людського співтовариства, нарешті, діяльності самої людини [12, с. 279].

Метою статті є визначення основних особливостей формування інформаційної культури майбутнього філолога в навчально-виховному процесі університету. Відповідно до мети постають такі завдання: схарактеризувати, описати, проаналізувати особливості інформаційної культури майбутнього філолога.

Проблему інформаційної культури вивчали такі вітчизняні та зарубіжні дослідники: Т. Бабенко, Н. Гендіна, А. Гейн, Р. Гіляревський, В. Гуменюк, О. Данільчук, В. Жилкін, О. Значенко, М. Казаков, М. Назаренко, О. Києва, Е. Семенюк, Б. Семеновкер, О. Хмельницький. Формуванням інформаційної культури філологів методом експертних систем займався А. Фіньков. Зокрема, особливості формування інформаційної культури в студентів вищих навчальних закладів досліджували М. Близнюк, Т. Богданова, Г. Вишпинська, М. Жалдак, А. Столяревська, І. Смирнова, Ю. Вороніна. Проблему інформатизації освіти вивчали С. Дрогунцов, М. Жукова, М. Коляда, В. Куценко, Л. Калініна, А. Гуржій, В. Биков, В. Гапон, М. Плескач. Зміст поняття інформаційна культура особистості, з філософської точки зору,

розкривається у роботах В. Кайміна, В. Семенова, Е. Смирнова, А. Суханова, А. Урсула, І. Яглома та ін. Визначення ролі, місця та значення інформаційної культури в структурі загальної культури в освіті подано А. Єршовим, А. Кузнецовим, Н. Макаровою, В. Монаховим.

Як зазначають автори Н. Чернуха, М. Жукова, цілісний підхід до визначення інформаційної культури викладача в сучасному педагогічному знанні знаходиться у стадії становлення [12].

У тлумачних словниках української мови ми знаходимо таке визначення: „Особливість – це характерна риса, ознака, властивість кого-, чого-небудь. Своєрідність, специфіка чого-небудь” [1, с. 685].

До основних особливостей ми відносимо:

- уміння усвідомлювати та формулювати власні інформаційні запити в професійній діяльності; розширення професійного тезаурусу як якісна й кількісна характеристика інформованості спеціаліста;
- уміння орієнтуватися в спеціальній інформації; зняття інформаційних бар'єрів;
- уміння опрацювати великі масиви інформації за короткий час;
- готовність оперувати різними джерелами інформації в навчальній, методичній та науковій діяльності;
- інформаційна етика, повага до людської гідності в інформаційній взаємодії;
- уміння застосовувати засоби ІКТ у своїй професійній діяльності;
- орієнтація на інформаційний світогляд сучасного філолога;
- сучасний майбутній філолог повинен застосовувати на практиці основні вміння щодо роботи з інформацією;
- до складу інформаційної культури, окрім загальних знань, умінь навичок роботи з інформацією, належать знання, уміння й навички роботи з інформацією певної тематичної спрямованості;
- вироблення навичок самостійного навчання та продуктивного спілкування;
- формування інформаційної культури майбутнього філолога повинно проходити через різні види діяльності: від навчальної до самостійної;
- текстова компетентність, яка проявляється через види роботи з текстом: аудіювання, диктант, твір, складання тез, рефератів.

Практичними показниками професійної належності особистості є її професійний тезаурус, професійна діяльність, професійна свідомість. Тому зміст інформаційної культури спеціаліста формується, виходячи із загального змісту інформаційної культури особистості й особливостей її професійної приналежності. Період отримання вищої професійної освіти найбільш плідний для становлення інформаційної культури спеціаліста. Одним з найважливіших показників якості підготовки спеціаліста слід уважати рівень сформованості інформаційної культури.

У навчанні необхідно перетворювати отриману інформацію у власне знання. Спрямованість на творче вироблення власного знання робить абсолютно непотрібною компіляцію – крадіжку чужих слів, думок і видавання їх за власні [3, с. 149 – 151].

Паралельно з професійним становленням відбувається процес інформаційної підготовки студента-філолога. Від рівня та якості набутих знань і вміння оперувати інформацією з предметів, які вивчаються, залежить компетентність спеціаліста.

Ми погоджуємося з О. Харчевниковою, що успішність сучасної людини, результати її навчальної, професійної та іншої діяльності все більше визначаються рівнем її інформаційної культури, яка виявляється в умінні усвідомлювати та формулювати власні інформаційні запити; у готовності й умінні оперувати різними джерелами інформації, здійснювати їхній свідомий вибір; у вільній навігації в інформаційному потоці; у знанні та самостійному використанні на практиці алгоритмів роботи з інформацією; у спроможності створювати, зберігати та поширювати інформацію, використовувати її в різноманітних пізнавальних і життєво-практичних ситуаціях [10].

Якісну й кількісну характеристику інформованості спеціаліста у своїй галузі дає професіональний тезаурус. Він включає в себе поняття, у яких відображається система його знань, умінь і навичок. Професіональний тезаурус входить до загального тезаурусу інформаційної культури спеціаліста як цілісної особистості. Розширення професійного тезаурусу, як і тезаурусу інформаційної культури особистості в цілому, проходить протягом усього життя людини. Інтенсивність цього процесу залежить від активності інформаційної поведінки спеціаліста, від культури інформаційної діяльності – знання особливостей інформаційних ресурсів, володіння інформаційним пошуком, основами інтелектуальної роботи з документами у своїй професійній сфері тощо й, у цілому від розуміння соціальної ролі інформаційної культури. Тут інформаційні процедури забезпечують уміння, навички й основні фрагменти професійних знань спеціаліста вищої кваліфікації, до яких належать: загальна характеристика професії й професійної діяльності: майбутній філолог, спеціаліст у цій галузі повинен знати найважливіші закони, що належать до професійної сфери: керуючі матеріали з галузі; наукові концепції, ідеї, факти; історію та перспективи розвитку професії; імена та праці провідних учених галузі, їхній внесок у теорію та практику; трудове законодавство, яке забезпечує професійну діяльність; стан професійного тезаурусу тощо; професіографія: спеціаліст повинен володіти професійними вміннями й навичками, що відображені у кваліфікаційній характеристиці за цією спеціальністю; документальне супроводження професійної діяльності: спеціаліст повинен знати найважливіші конкретні документи: довідкові, нормативні, інструктивні; найважливіші галузеві видання з галузі, які мають наукове та практичне значення; спеціальні періодичні видання.

Професійна підготовка – процес формування спеціальних знань, умінь і навичок, які забезпечують успішну роботу з певної професії [8, с. 309]. У нашому випадку це філологічні дисципліни, а також знання з різних галузей: „Інформатики”, „Бібліотекознавства”, „Документознавства”. Професійний розвиток викладача тісно пов'язаний з особистісним розвитком [7, с. 118].

Кількість і різноманітність інформаційних ресурсів стрімко зростає, і разом з ними зростає обсяг і рівень складності навичок пошуку, збирання, обробки, аналізу та синтезу інформації, уміння застосовувати технічні засоби, що використовуються в інформаційному процесі. Тому „для особистості, яка володіє високою інформаційною культурою, характерне усвідомлення збільшення протиріч між обсягом інформації, який постійно зростає, і можливостями її обробки, знання способів її обробки, навичок застосування цих знань у своїй практичній (навчальній і побутовій) діяльності” [9, с. 109].

Треба формувати студента-філолога, школяра не як пасивного споживача певного обсягу раз і назавжди даної інформації (яка чимдалі частіше застаріває майже одночасно з виходом підручників у світ), а як особистість, здатну самостійно її здобувати, поновлювати, коригувати та інтерпретувати протягом усього життя. Адже будь-який, у т.ч. художній, текст є головною одиницею передачі інформації, тому робота з повним твором (передовсім великого обсягу) вчитиме студентів, школярів „приборкувати” значний обсяг інформації, Тим самим готуючи молодь до відповіді на „виклики XXI століття”, комп'ютеризованого „інформаційного суспільства”, що є необхідним для кожної сучасної людини [5, с. 4].

Практично будь-який навчальний процес зорієнтований на передачу особистості певних знань, на формування відповідних умінь і навичок, фактично ставить за мету відтранслювати індивіду деякі масиви інформації й забезпечити їх сприйняття. Виходячи з цього, можна стверджувати, що будь-яка діяльність пов'язана із сприйняттям і переробкою інформації, крім практично-перетворювальної функції, частково реалізує освітню функцію. Адже інформація, що перероблюється, тією чи іншою мірою впливає на свідомість особистості, її світосприйняття, діяльнісну мотивацію тощо. Разом з цим освітній процес у будь-якій галузі перетворюється в процес передачі інформації, через яку саме й відбувається формування ціннісних настанов, умінь і навичок, необхідних для реалізації конкретного виду діяльності, а також виховна дія.

Таким чином, робота з інформацією містить у собі елементи освітньо-виховного процесу, а останній, у свою чергу, тісно пов'язаний з інформаційним сприйняттям. При цьому виховання й освіта, а також інформаційне сприйняття мають єдину пізнавальну природу [11, с. 9].

Сучасна система освіти припускає збільшення частки самостійної роботи студента, ефективність якої прямо залежить від рівня її

інформаційної культури. На жаль, часто студенти стають безпорадними при вирішенні типових інформаційних задач, не знають складу бібліотечних каталогів і картотек, слабко уявляють цінність спеціальних знань і вмінь у галузі інформаційного самообслуговування, що, відповідно, призводить до поганої організації самостійної роботи [4,с.45]. Треба продуктивно використовувати різні джерела інформації (друковані джерела, Інтернет, телебачення та ін.) і види знання (науку, мистецтво, міф, звичайні форми знань) [6].

У навчанні потрібно етично відповідально ставитися до відбору інформації. Інформаційна етика повинна виявлятися викладачами в навчальних ситуаціях, що відповідають репродуктивному й непродуктивному навчанню. Ми приєднуємося до думки М. Чурсіна, якщо в навчальній ситуації від того, хто навчається, вимагається тільки репродуктивне засвоєння знань, навчальний заклад повинен подати студенту вичерпну вихідну інформацію, джерело за відповідною темою: недозволено змушувати учня або студента витратити час на пошук інформації (крім спеціальних занять з інформаційного пошуку), коли від нього вимагається цілковито визначена пізнавальна діяльність. Недозволено також штучно створювати інформаційні бар'єри, порадивши важкодоступне джерело – ситуація достатньо поширена в наших умовах. Усупереч, коли від учня (студента) чекають творчого засвоєння знань, самостійного інформаційного пошуку й відбору інформації, некоректно вимагати від нього заздалегідь, наперед визначеного результату. Не випадково однією зі складових інформаційної культури є інформаційна етика, повага до людської гідності в інформаційній взаємодії.

Саме інформаційна культура повинна сприяти подоланню цієї небезпеки, і тоді її присутність в освітній діяльності повинна бути усвідомлена як необхідна умова вдосконалення останньої [13,с.5].

Майбутній філолог повинен застосовувати у своїй професійній освітній діяльності засоби інформаційно-комунікативних технологій: робота на комп'ютері з текстовими та графічними редакторами, робота з Інтернетом, вміння знаходити потрібну інформацію в електронних бібліотеках та базах даних. Удосконалення багатьох з перерахованих знань і вмінь, які отримані в процесі навчання у ВНЗ, залежить від розвитку технологічної складової інформаційної культури спеціаліста. Також, як у галузі професійного знання спеціаліст нарощує, формує свою „інтелектуальну лабораторію”, арсенал методів інформаційної діяльності (володіння прийомами аналізу, синтезу, порівняння, формалізації, згортання) [3, с. 153].

Таким чином, визначення особливостей інформаційної культури майбутнього філолога допоможе у формуванні цього новоутворення.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в діагностиці рівнів інформаційної культури майбутнього філолога та критеріїв оцінки.

Література

1. **Великий** тлумачний словник сучасної української мови / укл. гол. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2003. – 1440 с.
2. **Галета Я.** Особливості становлення особистості в умовах інформаційного суспільства / Я. Галета // Рід. шк. – 2007. – № 4(927). – С. 47 – 50.
3. **Дулатова А. Н.** Информационная культура личности : учеб.-метод. пособие / А. Н. Дулатова. – М. : Либерия-бибінформ, 2007. – 176 с.
4. **Забелина О. Б.** Формирование информационной культуры студентов университета / О. Б. Забелина // Научные и технические библиотеки. – 2004. – № 8. – С. 45 – 47.
5. **Зарубіжна література.** Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5 – 12 класи. – К. : Перун, Ірпінь, 2005. – 112 с.
6. **Казаков И. С.** Формирование готовности к саморазвитию информационной культуры студентов педагогического вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / И. С. Казаков. – Майкоп, 2006. – 24 с.
7. **Печериця Т. В.** Особистість – фундаментальне поняття педагогічної науки / Т. В. Печериця // Вища шк. – 2006. – № 2. – С. 116 – 119.
8. **Спеціальна педагогіка:** Понятійно-термінологічний словник / за ред. акад. В. І. Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.
9. **Сухина В. Ф.** Человек в мире информатики / В. Ф. Сухина. – М. : Радио и связь, 1992. – 112 с.
10. **Харчевникова Е. Л.** Педагогические условия использования книги как средства формирования информационной культуры ребёнка : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / Е. Л. Харчевникова. – Владимир, 1999. – 23 с.
11. **Хмельницький О. О.** Інформаційна культура: Підготовка кадрів до інформаційної роботи : навч. посіб. / О. О. Хмельницький. – К. : КНТ, 2007. – 200 с.
12. **Чернуха Н. М.** Загальнокультурний і професійний аспекти інформаційної культури педагога / Н. М. Чернуха, В. М. Жукова // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2005. – № 4(84). – С. 279 – 284.
13. **Чурсин Н. Н.** Информационная культура в образовательной деятельности высшей школы. Вопросы методологии / Н. Н. Чурсин // НТИ. – Сер. 1. – 2003. – № 4. – С. 1 – 14.

Павлова О. І. Особливості формування інформаційної культури майбутнього філолога

У статті визначено особливості формування інформаційної культури майбутнього філолога, схарактеризовано та проаналізовано головні з них.

Ключові слова: інформаційна культура майбутнього філолога, інформаційний світогляд, професійний тезаурус, засоби інформаційно-комунікативних технологій.

Павлова А. И. Особенности формирования информационной культуры будущего филолога

В статье определены особенности формирования информационной культуры будущего филолога, охарактеризованы и проанализированы главные из них.

Ключевые слова: информационная культура будущего филолога, информационное мировоззрение, профессиональный тезаурус, средства информационно-коммуникационных технологий.

Pavlova A. I. Particularities of the shaping the information culture of the future philologist

In article is determined particularities of the shaping the information culture of the future philologist, are characterized and analysed main of them.

Key words: information culture of the future philologist, information worldoutlook, professional thesaurus, facility information-communication technology.

УДК 7.01:37

Л. І. Паньків, Л. О. Путішина

ЖАНР ЯК КАТЕГОРІЯ ПЕДАГОГІКИ МИСТЕЦТВА

Вивчення мистецтва неможливо без звернення до поняття жанру, що акумулює широкий спектр осягнення художньо-образного змісту мистецьких творів, усвідомлення фундаментальних понять поєднання змісту й форми художніх явищ, виявлення й розуміння сутнісних ознак художнього пізнання та відтворення дійсності в мінливих соціально-історичних умовах.

Педагогіка мистецтва як педагогічна галузь, що звернена до проблеми навчання, виховання й розвитку особистості засобами мистецтва [1, с. 25], покликана узагальнити та систематизувати науково-педагогічні знання щодо використання дидактичного, виховного та розвивального потенціалу мистецтва в освіті, а також зорієнтувати практичну мистецько-педагогічну діяльність на досягнення цього знання та організацію навчально-виховної роботи в різних закладах освіти засобами мистецтва. Категоріальний апарат педагогіки мистецтва відзначається використанням розгалуженої сітки понять, що охоплює філософські (вони є її методологічною базою), загальнопедагогічні, психологічні, естетичні, мистецькі категорії. Серед мистецьких категорій особливе місце належить поняттю жанр, осмислення якого є необхідною умовою розуміння образного змісту та закономірностей побудови творів різних видів мистецтва, їх специфічних ознак відповідно до засобів художньої виразності, а також взаємозв'язку художньої інформації, що

значно посилює багатомірність осягнення глибинного зв'язку художніх цінностей.

Мета статті – визначити сутність та зміст поняття „жанр мистецтва”, окреслити шляхи використання жанрового підходу у мистецькому навчанні.

Зазначимо, що в сучасній довідниковій літературі поняття „жанр” (франц. genre, від лат. genus – рід, вид) тлумачиться як „вид творів мистецтва, який характеризується своєрідними спільними ознаками; різновид [2, с. 661]. Науковці в галузі мистецтвознавства та естетики стверджують, що жанри (різновиди художніх творів), історично визначені у всіх видах мистецтва, становлять єдність специфічних властивостей форми та змісту.

За даними досліджень С. Карр-Гомма [3], уперше поняття „жанр мистецтва” було використано у XVIII ст. у працях Д. Дідро за коментарем різних видів живопису відносно певного сюжету. Згодом „жанровим живописом” стали називатися твори, які відображали повсякденне життя, особливо ті, що мали успіх у XVII ст. у Голландії. Однак, зазначимо, що жанрові відмінності існували вже в ранніх формах мистецтва періоду стародавніх цивілізацій (наскельні зображення тощо).

У культурі Античності, хоча сам термін ще не використовувався, вже „роздуми про жанр” як сукупність художніх норм, містить „Поетика” Аристотеля та „Наука поезії” Горация. Так, у літературі вже здавна окреслювалися характеристики епічного, сатиричного, драматичного, ліричного та інших жанрів відповідно до тематики, естетичного настрою, обсягу та побудови твору.

З перших етапів історичного розвитку музики її жанри узагальнювалися відповідно до соціальних функцій: культові, церемоніальні. У стародавніх шарах музичного фольклору жанр визначався за типом інструментарію, характером виконання, набором інтонаційних та ритмічних формул, стійкого поєднання мелодії та словесного тексту. З визнанням художньої самостійності музичного мистецтва у XVIII ст. система музичних жанрів уже більш диференціюється, а саме: визначилися *первинні* жанри, що відповідали функціям музики в різноманітних побутових, трудових, обрядових ситуаціях (пісенно-танцювальні жанри, марші тощо), та відповідно до самотності музичного мистецтва – *вторинні* (соната, концерт, симфонія тощо). При цьому, як зазначають дослідники (Б. Асаф'єв) первинні жанри художньо переосмислюються композиторами, стають змістовно-асоціативними моделями та засобами створення характерного музичного образу („маршовість” музичних тем Л. Бетховена, „вальсовість” музичних образів П. Чайковського). Вторинні музичні жанри також органічно злиті з первинними: за змістовими характеристиками (трагічна чи комічна опера), типом експресії (лірична мініатюра), інструментальним складом (струнний квартет) тощо. Серед багатьох класифікацій жанрів музичного мистецтва в наш час є одним з

найбільш поширених підхід, згідно з яким жанри визначаються за способом виконання музики (вокальні, хорові, інструментальні, вокально-інструментальні, оркестрові), за призначенням (марш, танець, колицьова тощо), за змістом твору (ліричні, драматичні, епічні), за умовами виконання (концертні, побутові, камерні, кіномузика, театральні).

В образотворчому мистецтві історично визначився поділ жанрів на основі предмета зображення: портрет, натюрморт, пейзаж, історичний чи батальний жанр тощо, а іноді й за характером зображення (карикатура, шарж).

У розвитку літератури визначилися жанри на основі різновидів естетичного сприймання (сатиричного, трагічного, патетичного), обсягу твору та способу побудови образу (символіка, алегорія, документальність), а саме: епічний жанр (героїчна поема, роман, розповідь), ліричний (ода, елегія, вірш, пісня), драматичний (трагедія, комедія).

Таким чином, розуміючи поняття „жанр” як різновид форми та змісту художнього відображення дійсності, що визначився запитами часу та історичними обставинами, уважаємо цю категорію однією з ключових у вивченні мистецтва. Саме жанри мистецтва узагальнюють типові ознаки художніх творів у єдності специфічних рис художньої мови, характерні риси мистецтва певної епохи, нації, світового мистецтва загалом.

Розуміння жанрових ознак художніх творів є необхідним для вивчення специфічних властивостей кожного з мистецтв та відповідних йому засобів художньої виразності. Утім, поза використанням інтегративних зв'язків неможливо узагальнити жанрові елементи художньої інформації, взаємозв'язати та систематизувати їх. Вивчення кожного окремого жанру передбачає використання комплексу естетичних, мистецтвознавчих, культурологічних знань поряд з предметним змістом навчання. Жанровий підхід до вивчення мистецтва має ґрунтуватися на принципах інтеграції, оскільки жанри кожного з окремих видів мистецтв історично розвивалися у взаємозв'язку, збагачуючи один одного.

Так, наприклад, вивчення жанру балади неможливо окреслити рамками одного з видів мистецтва: літератури, поезії чи музики. Хоча сам жанр першочергово визначився в літературі ще на зорі першого тисячоліття нашої ери, витоки його неможливо звести до якогось одного виду художньої творчості. Генезис цього жанру, як стверджують дослідники (М. Алексєєв, Д. Балашов, І. Кравцов та ін.), можна знайти в усній народній творчості, у міфології, у середньовічному героїчному епосі, в історії. Музика, пісня, танець з самого початку поєднувалися в баладі, надаючи жанру особливої художньої завершеності. Сама назва жанру походить від лат. *ballar* – танцювати. Разом з тим, у багатьох народів Європи балада вже на ранніх етапах розвитку втратила зв'язок з

танцем і набула специфічних рис, пов'язаних з драматичністю розвитку сюжету, безперервністю розповіді з концентруванням уваги на кульмінаційних моментах, використанням діалогу як сюжетоформувального чинника, різноманітних форм повторення для підсилення драматизму ситуації, а також таємничого характеру, загадковості, що підсилювали елементи недовомовленості.

Найвищої популярності жанр балади здобув у ХІХ ст. в епоху романтизму, зайнявши чи не найвагоміше місце в літературі та поезії (балади Г. Гете „Рибак”, „Тульський король”, „Лісовий цар”, В. Жуковського „Світлана”, „Людмила” та ін.). У цей час інтенсивного розвитку набуває жанр музичної інструментальної балади (у творчості Ф. Шопена, Ф. Ліста, Й. Брамса, Е. Гріга та інших композиторів), де знаходить своєрідне відображення суто музичними засобами виразності епічний характер сюжету, драматизм художніх образів балади в музичній формі.

Проведення паралелей еволюції та розвитку жанру в різних видах мистецтва сприяє не лише поглибленню знань, а й певною мірою дає можливість простежити та зафіксувати їх творчу спорідненість, а також сприяє активізації чуттєвого сприйняття та переживання емоційної драматургії твору.

Такі жанрові паралелі значно поглиблюють розуміння та емоційність відчуття навіть тих жанрів, які традиційно відносяться до певного виду мистецтва: інструментальний жанр „соната” має досить широкий спектр музично-візуальних зв'язків (картини М. Чюрльоніса із звуковими асоціаціями, сповнені фантастичними образами з відповідними назвами: „Соната весни”, „Соната сонця”, „Соната зірок” та ін.), жанр образотворчого мистецтва „портрет”, що має відповідні жанрові аналогії в літературі та поезії, перетворюється в музично-виражальних засобах інструментальних жанрів (К. Дебюссі „Дівчина з волоссям як льон”, Р. Шуман „Кіаріна”, „П'єро”, „Шопен” з циклу „Карнавал” та ін.).

Таким чином, визначаючи жанр ключовим поняттям у вивченні мистецтва, що забезпечує диференціацію розуміння різновидів форм та змісту художніх творів, вважаємо ефективним напрямком вивчення мистецтва жанровий підхід з використанням інтеграційних зв'язків, що окреслює нові можливості формування цілісного сприйняття художньої картини світу.

Література

1. Отич О. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти : монографія / О. М. Отич ; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – 752 с. **2. Новий** тлумачний словник української мови у трьох томах. – Т. 1. / укл. В. Яременко, О. Сліпущко. – К. : АКОНІТ, 2008. – 926 с. **3. Карр-Гомм**

С. Словарь символов в искусстве : пер. с англ. / С. Карп-Гомм – М. : ООО „Изд-во „Астрель“; ООО „Изд-во АСТ“, 2003. – 335 с.

4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта Україна, 2008. – 274 с.

Паньків Л. І., Путішина Л. О. Жанр як категорія педагогіки мистецтва

У статті розкривається сутність та зміст поняття „жанр“, окреслюються напрямки використання жанрового підходу до комплексного вивчення мистецтва.

Ключові слова: педагогіка мистецтва, жанр, жанровий підхід, інтеграція.

Паньків Л. И., Путишина Л. А. Жанр как категория педагогики искусства

В статье рассматривается сущность и содержание понятия «жанр», возможности использования жанрового подхода в комплексном изучении искусства.

Ключевые слова: педагогика искусства, жанр, жанровый подход, интеграция.

Pankiv L. I. , Putishina L. A. Genre as a category of artistic pedagogics

In the article examined the essence and maintenance of important category of artistic pedagogics – genre. Directions of study of genres of art are determined on a principles of integration.

Key words: pedagogics, genres of art, integration.

УДК 378 : [687. 53 : 7]

Л.М. Парамоненко

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПЕРУКАРСЬКОГО МИСТЕЦТВА ТА
ДЕКОРАТИВНОЇ КОСМЕТИКИ В ПРОЦЕСІ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

Процес розбудови Української держави, концепції гуманітаризації, демократизації та національно-культурного відродження сучасного суспільства вимагають зміни концептуально-світоглядного ставлення до людини, а саме – перехід від психології людини-виконавця до сутності людини як людини-творця. Реалізація цього положення передбачає реформування освітньої галузі, необхідність удосконалення системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців

сфери побутового обслуговування населення, формування творчої, працелюбної особистості.

У процесі ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики як представників творчих професій особливого значення набуває підвищення вимог до рівня підготовки їхніх творчих здібностей, уміння самостійно вирішувати різноманітні завдання, що виникають у процесі подальшої професійної діяльності. Саме творче ставлення до своєї роботи допомагає впоратися майбутнім фахівцям з перукарського мистецтва та декоративної косметики з усім комплексом практичних і теоретичних завдань, що ставлять перед ними економічні перетворення та науково-технічний процес.

Психолого-педагогічні та культурологічні основи творчості розкрито в працях С. Домбровського, К. Роджерса, В. Роменця, Г. Сагач, С. Сисоевої. Ідея пошани до людини, віра в її розум, сили й творчі можливості розглядалися в роботах Т. Мора, Р. Оуена, К. Рувруа та ін. Значущий внесок у вирішення проблеми розвитку творчої особистості зробили дослідження А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького та ін.

Незважаючи на те, що значна кількість дослідників займаються вивченням творчості й творчих здібностей особистості, творчому потенціалу майбутніх фахівців сфери побутового обслуговування населення приділено недостатньо уваги в сучасній психолого-педагогічній літературі. Майже не розглянуто педагогічні умови та чинники розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики.

Метою статті є визначення сукупності чинників, що впливають на процес розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики в процесі позанавчальної діяльності.

Творчий потенціал складається з системи загальнокультурних і професійних знань, гуманітарного світогляду, на основі яких будується й регулюється його діяльність, розвиненого почуття нового, високого ступеня розвитку творчого мислення, його гнучкості, нестереотипності й оригінальності, здатності швидко змінювати прийоми дій відповідно до нових умов.

Н. Мартинович розглядає творчий потенціал як складну структуру, що включає:

- 1) емоційну культуру;
- 2) систему культурологічних, професійно-педагогічних і психологічних знань;
- 3) широку загальнокультурну ерудицію;
- 4) генетично задані обдарування;
- 5) аксіологічні якості, ціннісні орієнтації, здатність оцінювати педагогічні явища з точки зору творчості;

- 6) гуманітарний світогляд;
- 7) образне мислення, фантазію, розвинену творчу уяву, інтуїцію, художньо-естетичне бачення, оригінальність розв'язання педагогічних задач;
- 8) здатність до моделювання й використання різноманітних способів творчої діяльності [5, с. 97].

Процес розвитку творчого потенціалу особистості – це діяльність. Будь-яка людська діяльність потребує створення певних умов. Перед тим, як визначити умови, що сприяють розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики в процесі позанавчальної діяльності, доцільно виокремити чинники, які впливають на цей процес.

Досліджуючи проблему розвитку творчого потенціалу особистості, зазначимо, що останнім часом багато дослідників дотримуються точки зору, згідно з якою ключовою характеристикою потенціалу особистості є її мотиваційна спрямованість, що домінує в процесі її творчого саморозвитку (Р. Грановська, Ю. Крижанська). Процес творчого саморозвитку стимулює процеси самопізнання, самовиховання, самоосвіти, самореалізації.

Вирішення цієї проблеми пов'язано з пошуком найбільш ефективних способів і засобів навчання, форм організації позанавчальної діяльності в педагогічному процесі з метою реалізації творчого потенціалу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва й декоративної косметики та розвитку їхніх творчих здібностей у системі професійної освіти.

У процесі розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики особлива увага приділяється формуванню вмінь самостійно здобувати знання, розкривати свої індивідуальні здібності, що забезпечує стійку мотивацію до оволодіння та підвищення рівня професійної майстерності.

Процес розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики як представників творчих професій набуває якості ефективного за умов розвитку художнього мислення, уявлення, фантазії, інтуїції. Головним інструментом розвитку вищезазначених чинників є творча дія. Процес розвитку творчого потенціалу складний і індивідуальний. Перш за все необхідно навчитися сприймати дійсність емоційно, відчувати красу навколишніх предметів, явищ природи і т. п. Наперед передбачити результат своєї праці, своєї творчості, тобто побачити те, чого поки немає представити та уявити, оскільки творча уява є безмежною.

Творчий потенціал майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики розкривається в процесі формування інтересу до майбутньої професії, прагненні до оволодіння вміннями, необхідними для творчої діяльності (інтелектуально-логічними, інтелектуально-евристичними, світоглядними, комунікативними, естетичними, оцінними

тощо). Пошук і визначення оптимальних рішень сприяють переживанню студентами почуття „успіху” як обов’язкової умови досягнення позитивної мотивації до творчої діяльності.

Аналіз педагогічних досліджень дає підстави для висновку, що загальноприйнятий розподіл чинників виховання та розвитку на зовнішні та внутрішні недостатній, тому доцільно розглянути класифікацію, що виокремлює такі педагогічні чинники: психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні, соціально-педагогічні. Домінуючим у процесі розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики в процесі позанавчальної діяльності є вплив психолого-педагогічних чинників, що поєднують такі складові:

- мотиваційно-потрібніший напрямок розвитку особистості;
- творчий саморозвиток особистості (самопізнання, самовиховання, самореалізація);
- здатність до рефлексії;
- розвиток ціннісних орієнтацій;
- розвиток комунікативних, етичних та естетичних якостей особистості;
- розвиток художньої уяви та художнього мислення;
- прагнення особистості до оволодіння високим рівнем корпоративної культури тощо.

Особливого значення набуває розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики в процесі позанавчальної діяльності. Розвиток особистості в процесі позанавчальної діяльності досліджували Дж. Дьюї, А. Макаренко, С. Шацький та ін.

Специфіка процесу позанавчальної діяльності пов’язана з тим, що така діяльність здійснюється у вільний від навчального процесу час і найчастіше залежить від власного вибору майбутнього фахівця.

Участь майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики в процесі позанавчальної діяльності створює оптимальні умови для розкриття їхніх творчих здібностей, різнобічного розвитку особистості, набуття професійних навичок, необхідних майбутньому фахівцеві. Вищезазначені положення підтверджує аналіз моніторингу працевлаштування випускників Луганського національного університету імені Тараса Шевченка спеціальності „Перукарське мистецтво та декоративна косметика”. Цей аналіз показав, що ті студенти, які брали активну участь у позанавчальній діяльності (творчих конкурсах, показах, презентаціях тощо), є найбільш конкурентоспроможними на ринку праці, здатні досягти високих професійних успіхів та необхідної мети в соціальному середовищі.

Процес позанавчальної діяльності в професійних навчальних закладах набуває якості ефективного за умов творчої взаємодії між педагогами та майбутніми фахівцями.

Виокремимо такі моделі творчої взаємодії:

- організаційно-методична;
- експериментально-інноваційна;
- корегувально-розвивальна.

Корегувально-розвивальна модель творчої взаємодії – це багатогранна палітра позанавчальної діяльності з розвитку загальних і спеціальних здібностей майбутніх фахівців. На нашу думку, саме в рамках цих моделей творчої взаємодії доцільно здійснювати підготовку майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики до участі в конкурсах професійної майстерності, творчих показах, презентаціях тощо.

Конкурси – це форма позанавчальної діяльності, що стала невід'ємною частиною процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики.

Мета конкурсу: розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики в процесі позанавчальної діяльності.

Завдання конкурсу: організація відбіркового туру, проведення завершального туру серед переможців відбіркового, створення умов для проведення конкурсу професійної майстерності.

Учасники конкурсу – майбутні фахівці з перукарського мистецтва та декоративної косметики. Конкурси проводяться окремо на різних курсах.

Підготовка до конкурсів здійснюється з початку навчального року. Майбутні фахівці отримують інформацію про проведення заходів, що сприяють розвитку їхніх творчих здібностей, підвищенню професійної майстерності, та залучаються до них. На конкурси чекають, до них готуються, з ними пов'язують плани та надії. Щороку конкурси професійної майстерності відкривають нові таланти.

В умовах сучасних тенденцій розвитку професійної освіти не можна обмежуватися тільки традиційними формами позанавчальної діяльності. Для успішної, ефективно педагогічної діяльності необхідний постійний пошук нових, інноваційних форм і методів. Однією з умов, що сприятимуть вирішенню цих завдань, є створення творчого, ініціативного колективу, у якому ефективно взаємодіють усі педагоги. Колектив повинна об'єднувати цільова творча єдність, коли діяльність керівників і кожного педагога орієнтована на досягнення загальної мети.

Інноваційними формами позанавчальної діяльності можна назвати такі форми, якщо вони є ефектними та ефективними. Прикладом інноваційної форми процесу позанавчальної діяльності майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики є

організація та проведення конкурсу з моделювання зачіски з використанням нетрадиційних матеріалів.

Отже, розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва й декоративної косметики та його врахування при визначенні педагогічних умов у процесі позанавчальної діяльності, дозволяє підкреслити характер та ступінь впливу творчого ставлення майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики на майбутню професійну діяльність.

Література

1. **Андреев В. И.** Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 567 с.
2. **Бакланова Т. И.** Организация и научно-методическое обеспечение художественной самодеятельности : учеб. пособие / Т. И. Бакланова. – М., 1992. – 103 с.
3. **Грановская Р. М.** Творчество и преодоление стереотипов / Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская. – СПб. : OMS, 1994. – 465 с.
4. **Мартинович Н. С.** Развитие творческого потенциала личности будущего учителя средствами искусства : метод. посіб. / Н. С. Мартинович. – 2-ге вид., – Луганськ : Альма-матер, 2002. – 48 с.
5. **Мартинович Н. С.** Развитие творческого потенциала будущего учителя в процессе профессиональной подготовки / Н. С. Мартинович // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2008. – № 23(162). – С. 95 – 100.

Парамоненко Л. М. Особливості розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики в процесі позанавчальної діяльності

Процес ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики як представників творчих професій вимагає постійного пошуку нових форм, методів та засобів, що сприяють розвитку їх творчого потенціалу. У статті виокремлено домінуючі психолого-педагогічні чинники, що впливають на вирішення цієї проблеми, розглянуто специфіку процесу позанавчальної діяльності майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики.

Ключові слова: творчий потенціал, майбутні фахівці з перукарського мистецтва та декоративної косметики, процес позанавчальної діяльності.

Парамоненко Л. М. Особенности развития творческого потенциала будущих специалистов по парикмахерскому искусству и декоративной косметике в процессе внеучебной деятельности

Процесс эффективной профессиональной подготовки будущих специалистов по парикмахерскому искусству и декоративной косметике как представителей творческих профессий требует постоянного поиска

новых форм, методов, средств, которые способствуют развитию их творческого потенциала. В статье выделены доминирующие психолого-педагогические факторы, которые оказывают влияние на решение данной проблемы, рассмотрена специфика процесса внеучебной деятельности будущих специалистов по парикмахерскому искусству и декоративной косметике.

Ключевые слова: творческий потенциал, будущие специалисты по парикмахерскому искусству и декоративной косметике, процесс внеучебной деятельности.

Paramonenko L. M. Features of development of creative potential of future specialists on a hairdresser art and decorative Cosmetology in the process of after hours activity

Process of effective professional preparation of future specialists on the hairdressing art and decorative Cosmetology requires the search of new forms, methods, facilities which helps in development of their creative potential. In the article are separate dominant psychology-pedagogical factors which are the instrument in the decision of this problem, specific character of process of after hours activity of future specialists hairdressing art and decorative Cosmetology are considered.

Key words: creative potential, future specialists on a hairdresser art and decorative Cosmetology, process of after hours activity.

УДК 378.637

І. П. Парфентьєва

**ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ: ДІАГНОСТИЧНИЙ ЕТАП
ЕКСПЕРИМЕНТУ**

Формування мистецької рефлексії майбутніх учителів музики є важливим етапом їхньої підготовки до продуктивної діяльності. Особливості мистецької рефлексії вчителя музики ґрунтуються на психолого-педагогічній концепції, зорієнтованій на закономірності природи музичного мистецтва, у якому враховано специфічний компонент у структурі музично-педагогічної діяльності, що дозволяє розв'язувати педагогічні завдання засобами музичного мистецтва на основі особистісно-діяльнісного підходу [1, с. 5].

Мета статті полягає в розкритті особливостей мистецької рефлексії в процесі підготовки майбутніх учителів музики до практичної роботи з хоровими колективами. На діагностичному етапі дослідно-експериментальної роботи необхідно було з'ясувати стан розвитку рефлексивних процесів у студентів, тобто вміння виокремлювати, ідентифікувати й формулювати різні смислові доміанти в змісті рішення

[2, с. 104] (на матеріалі продуктів власної активності й активності інших учасників експерименту).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (Ю. П. Азарова, Ю. К. Бабанського, О. О. Бодальова, В. І. Загвязинського, І. А. Зязюна, В. О. Кан-Калика, Н. В. Кічук, А. В. Козир, Н. В. Кузьміної, Л. М. Лузіної, М. Д. Нікандрова, Г. М. Падалки, М. М. Поташника, В. О. Сластьоніна, Р. Х. Шакурова та ін.) можна сформулювати найважливіші якості вчителя, що сприяють успішному розвитку мистецької рефлексії: здатність до нестандартного рішення; пошуково-проблемний стиль мислення; уміння створювати проблемні, нестандартні навчальні й виховні ситуації; оригінальність у всіх сферах своєї діяльності; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особистісні якості (сміливість, готовність до ризику, винахідливість, цілеспрямованість, оптимізм, ентузіазм, настирливість, упевненість, кмітливість, інтуїтивне відчуття нового та оригінального тощо).

У процесі нашого дослідження проаналізовано досвід роботи кафедри музичного мистецтва Миколаївського державного університету з питань розвитку мистецької рефлексії в студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва. Було виявлено, що важливою передумовою формування мистецької рефлексії, творчих умінь та навичок у студентів є організація творчого процесу на заняттях і залучення їх до активної співпраці. Творчий процес — це створення нових соціально значущих духовних цінностей. Адже творчість є необхідною складовою праці вчителя, без якої неможливий педагогічний процес. Творчість – необхідна умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку й розкриття як особистості [4, с. 231]. Учитель як суб'єкт педагогічної творчості повинен розвивати власну творчу індивідуальність, складовими якої є творче мислення й здатність до творчої діяльності.

Ми розділяємо точку зору В. С. Шубинського відносно етапів творчості, а саме: зіткнення з новим, творча невизначеність; пошук вирішення нових завдань; критика (самоаналіз); підтвердження й утілення – на кожному з них формуються певні елементи творчих умінь і навичок студентів.

У педагогічній науці мистецька рефлексія вчителя трактується як складова педагогіки творчості (Ю. К. Бабанський, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кічук, М. Д. Никандров, М. М. Поташник, С. О. Сисоєва та ін.); музично-психологічний аспект проблеми досліджували Л. С. Виготський, О. Г. Костюк, А. А. Мелік-Пашаєв, Г. М. Падалка, Б. М. Теплов, П. П. Якобсон та ін.

Теоретико-методичні аспекти вивчення означеної проблеми розкрито в працях, присвячених професійній підготовці майбутніх учителів музики в системі вищої музично-педагогічної освіти (Л. А. Арчажнікова, Л. А. Баренбойм, Е. Б. Брилін, А. І. Ковальов,

А. В. Козир, Г. М. Падалка, О. Я. Ростовський, О. П. Рудницька, О. П. Щолокова та ін.).

Аналіз та узагальнення наукової літератури дозволили встановити, що поняття мистецької рефлексії вчителя музики ґрунтується на філософських концепціях творчості, висновках психолого-педагогічної науки, що розкривають загальні закономірності творчого феномена, а також ураховує специфіку художньої творчості, музично-педагогічної діяльності, пов'язаної з усебічним розкриттям музично-образного компонента.

Дослідниками виокремлено поняття „*мистецтво*” й „*рефлексія*”, наголошено на їх взаємозв'язку й визначено такі основні ознаки мистецької рефлексії: *принципову новизну, оригінальність, цінність створеного та прогресивний характер* творчого продукту як для суспільства, так і для окремої особистості [5, с. 133].

Ураховуючи зазначене вище, у нашому дослідженні *мистецька рефлексія вчителя музики* трактується як інтегрована психологічна якість особистості, що визначається дієвим емоційним станом готовності до музичного пізнання та музично-педагогічної діяльності в нестандартних ситуаціях. Мистецька рефлексія вчителя музики – це його здатність до індивідуально-неповторного музичного, особистісного та професійного самовираження, музична та музично-педагогічна діяльність, що має продуктивний, пошуково-перетворювальний характер, гуманний духовний зміст і характерні ознаки творчого процесу, детермінованого внутрішньоемоційним спонтанним саморухом до якісних змін.

На діагностичному етапі дослідно-експериментальної роботи для отримання достовірних даних, що характеризують рівні сформованості рефлексії в студентів на заняттях з хорового класу під час роботи з українською хоровою духовною музикою, була розроблена спеціальна програма пошуку емпіричних референтів та індикаторів, а саме: анкети, метод перехресного соціологічного опитування, стандартизовані та вільні інтерв'ю, вибіркові бесіди, педагогічні спостереження, аналіз творчих завдань, система тренінгів тощо. Методологічною основою рефлексивно-цільового тренінгу прийняття педагогічних рішень є різниця між поведінковим та діяльнісним рівнями активності майбутніх учителів музики, зумовлена дією різних детермінуючих чинників. У цьому контексті метою рефлексивно-цільового тренінгу є перехід кожного учасника групи з поведінкового на діяльнісний, суб'єктний рівень прийняття рішень. За формою проведення цей тренінг належить до групових методів активного навчання, які мають значні переваги порівняно з індивідуальними формувальними прийомами.

Побудова рефлексивно-цільового тренінгу містить у собі заходи, спрямовані на актуалізацію й проробку різних змістових аспектів педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, педагогічного мислення, професійних та життєвих переконань учасників, їх самосвідомості. У якості феноменів, що аналізуються в процесі

тренінгових занять, були професійні цінності учасників, їхній образ себе, свого колективу, засоби діяльності та спілкування. Весь цей психологічний матеріал стає основою для рефлексивної активності групи й кожного окремого майбутнього вчителя музики [3, с. 211].

Змістовий аспект роботи тренінгової групи забезпечується: розробкою педагогічних ситуацій, що складають невдалий або проблемний фаховий досвід учасників; актуалізацією основних педагогічних стереотипів і штампів, що не дозволяють реалізувати творчий потенціал педагогів; програванням різних моделей стосунків (насамперед авторитарних і демократичних) та побудовою на цьому досвіді нової системи відносин; „проживанням” різних рольових позицій, у яких можуть перебувати учасники навчально-виховного процесу й пошуком найоптимальніших способів налагодження взаємодії; виокремленням і операційним розгортанням усіх етапів прийняття рішення.

Останній момент є одним з найсуттєвіших у нашому тренінгу, оскільки формування вмінь, що забезпечують процес прийняття ефективних педагогічних рішень, можливий лише в спеціально організованій навчально-тренінговій діяльності, де вироблення кожної операції та дії стає окремою „навчальною задачею”. Отже, важливий етап рефлексивно-цільового тренінгу складають вправи, спрямовані на розробку дій і операцій, що лежать в основі продуктивної постановки проблеми й формулювання мети, вироблення альтернатив рішення, їх критичної оцінки й порівняння на основі розгорнутої аргументації, формулювання змісту вибору та його обґрунтування, а також навички виконання, оцінки й самооцінки дій, що забезпечують функціонально-операційний аспект процесу прийняття рішення (постановку проблеми, мети, формування альтернатив тощо). В основі розвитку рефлексії лежать процеси осмислення й переосмислення, що дають найбільш конструктивний імпульс до фахового саморозвитку майбутнього вчителя музики.

Оскільки основним завданням тренінгу є розвиток і формування дій, які складають діяльнісну побудову процесу прийняття рішень, що забезпечується механізмами цільової детермінації, особливо акцентувався етап вибору й постановки мети рішення. Мета – це уявлення про результат, який бажає отримати педагог, тому визначення її змісту вимагає спеціальної свідомої й рефлексивної мисленнєвої активності. У ході дослідження ми встановили, що уявлення про мету своїх дій майже не усвідомлюється майбутніми вчителями музики; не завжди і перші спроби відрефлексувати й сформулювати мету в умовах спеціальних вправ є вдалими. Найскладнішим моментом для студентів тут є усвідомлення, рефлексія власного домінуючого мотиву, що наповнює мету певним змістом („Що саме я хочу отримати?”), а також розуміння керованої ролі обраної мети на подальше рішення й на кінцевий результат дій. Важливе значення має тут і вербальне

формулювання мети, яке відпрацьовується у випадку необхідності за допомогою групи.

Так, серед діагностичних і аналітичних прийомів найбільш інформативними та цінними в пізнавальному сенсі були такі. Це, насамперед, проєктивні вправи „Складання узагальненого портрета „хорошого учня” й „проблемного учня”, „Складання портрета „справжнього вчителя” („ефективного вчителя”, „Учителя з великої літери”, „вчителя-майстра”) і „неефективного вчителя”. У процесі колективної рефлексії індивідуальних „портретів” увага звертається на те, які якості учнів педагога вважають значущими – особистісні, інтелектуальні, комунікативні чи пов’язані зі ставленням до вчителя. „Учительські портрети” вказують на професійні пріоритети, що виокремлюються різними педагогами.

На діагностувальному етапі експериментальної роботи нами були широко використані такі вправи, як: „Діалог з порожнім стільцем», яка є модифікацією відомого прийому гештальттерапії, що спрямована на рефлексію реального професійного „Я”; „Складання проєктивних психомалюнків („Учитель і учень”, „Моє життя і моя робота”, міні-твори „Як я вирішив стати вчителем”, „Що мені дала вчительська професія”, „Мої професійні розчарування”, тощо). Під час аналізу малюнків виявляється неусвідомлена раніше мотивація педагогічної діяльності, коректується ставлення до учнів тощо.

Експериментальна робота здійснювалася в три етапи та передбачала вирішення таких завдань: визначення рівня сформованості розвитку формування творчої уяви студентів, виявлення в майбутніх учителів музики мотивації до вивчення хорового мистецтва, перевірка наявності у вихованців тезаурусу, з’ясування необхідності та потреби у світоглядному самовизначенні. На *I етапі*, який передбачав визначення загального рівня розвитку творчої уяви студентів, було проведено анкетування. При підборі запитань для анкети ми орієнтувалися на досвід студентів, їхнє образне мислення, на найбільш актуальні для них життєві реалії, що спиралися на знання психолого-фізіологічних особливостей та інтелектуального розвитку студентів. *II етап* мав на меті: виявити в студентів мотивацію до вивчення хорового мистецтва, визначити наявність тезаурусу та з’ясувати загальний рівень знань у сфері української хорової духовної культури. У вирішенні цих завдань першорядне значення мало тестування. Деякі питання не просто вимагали від студентів демонстрації своїх знань у сфері хорової культури, а й уміння думати та знаходити вирішення поставлених проблем.

III етап констатувального експерименту був представлений комплексом творчо-діагностичних завдань, які були спрямовані на відтворення специфіки народних обрядів за допомогою різних видів мистецтва: співу, рухів, театралізації. Щоб зацікавити студентів виконанням завдань та створити атмосферу взаємопідтримки, до творчо-

діагностичних завдань були внесені певні ігрові елементи: рухова та театральна імпровізація.

У **висновках** доцільно зазначити, що запропоновані діагностичні завдання вимагали посилення ролі самостійно-пошукової діяльності студентів, для реалізації яких були застосовані групові форми організації навчального процесу, зокрема робота в мікрогрупах (по хороших партіях), цінність яких полягала в активності кожного студента на занятті та набуття можливості висловити власну точку зору щодо поставленої проблеми.

Література

1. Зязюн І. А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе) / Іван Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 3 – 9. **2. Ананьев Б.Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2002. – 228 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. Маркова А. К.** Психологія труда учителя / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 312 с. **5. Падалка Г. М.** Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта Україна, 2008. – 274 с.

Парфентьева И. П. Формування мистецької рефлексії майбутніх учителів музики: діагностичний етап експерименту

Стаття розкриває специфіку формування мистецької рефлексії в студентів інститутів мистецтв на діагностичному етапі експерименту. Виокремлено поетапну методику цього процесу.

Ключові слова: мистецька рефлексія, учитель музики, діагностика, експеримент.

Парфентьева И. П. Формирование художественной рефлексии будущих учителей музыки: диагностический этап эксперимента

Статья раскрывает специфику формирования художественной рефлексии у студентов институтов искусств на диагностическом этапе эксперимента.

Ключевые слова: художественная рефлексия, учитель музыки, диагностика, эксперимент.

Parfent'eva I. P. Formation of the art reflexion of the future teachers of music: diagnostic stage in experiment

Article opens specificity of formation of an art reflexion at students of institutes of arts at a diagnostic stage of experiment.

Key words: an art reflexion, the teacher of music, diagnostics, experiment.

УДК 371.26

І. О. Петухова

**КЛАСИФІКАЦІЯ ТЕСТІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ 20 – 30 рр. ХХ СТОЛІТТЯ**

Зовнішнє незалежне оцінювання, що набирає силу в українському освітньому просторі, викликає неоднозначне ставлення та суперечки серед дітей, педагогів-практиків, науковців, громадськості тощо. Ці невдоволення висловлюються здебільшого на адресу результатів, отриманих на основі тестових технологій. Серед переліку причин, що заважають дітям продемонструвати порівняно кращі результати, найчастіше називають те, що учні морально не підготовлені до тестування. Звичайно, процедура зовнішнього незалежного оцінювання потребує значного поліпшення. Її вдосконалення можливе на основі врахування світового досвіду та надбань попередніх поколінь у галузі педагогічного тестування. Для використання й утілення в практику найбільш прогресивних ідей минулого, відпрацювання методології виходу на нові якісні рубежі освіти виникає необхідність вивчення досвіду попередніх поколінь і критичного впровадження його в практику сьогодення. Тому й зараз історія класифікації педагогічних тестів у психолого-педагогічній науці є досить актуальною темою.

Метою нашої статті є аналіз існуючої у 20 – 30 рр. ХХ ст. системи класифікації тестів, виявлення основних тенденцій розвитку теорії і практики методу тестів у вітчизняній педагогічній науці та шкільній практиці, розкриття специфіки застосування різних за метою, формою, змісту тестів у школах України.

У сучасних умовах проблему оцінювання учнівських досягнень вивчають Ю. Гільбух, В. Гончарова, Ю. Жук, К. Інгекамп, К. Корсак, О. Ляшенко, О. Надтока, Л. Палій, Л. Петренко, Д. Ситник, А. Скок, Л. Смолінчук, Н. Чорна та ін.

У витоків класифікації українських тестів у 20 – 30 рр. ХХ ст. стояли Ф. Афонський, І. Василенко, Г. Ващенко, П. Волобуїв, М. Герасимович, О. Довгань, Д. Елькін, Є. Ігнат'єв, О. Залужний, Г. Костюк, І. Ліщинський, А. Мандрика, І. Ліщинський, А. Мандрика, О. Мухіна, Ю. Самборс, Ю. Сіренко, М. Третьяков, Я. Чепіга, М. Шатунов та ін.

У вітчизняній психолого-педагогічній практиці зазначеного періоду єдиного підходу до класифікації педагогічних тестів не було, проте аналіз опрацьованих літературних джерел дозволяє нам виділити певні закономірності в підходах вітчизняних дослідників до класифікації тестів відповідно до мети, змісту та форми. Згідно з метою, розрізнялися діагностичні тести, тести шкільних досягнень, тести профвідбору. Діагностичні тести розкривали рівень успішності, сильні й слабкі

сторони окремих учнів, демонстрували наявність сформованих навичок школяра у певному виді діяльності, дозволяли виявити помилки, характерні для групи (Г. Ващенко, О. Залужний, А. Мандрика, Г. Костюк, Я. Чепіга).

Тести навчальних досягнень розроблялися спеціалізованими установами на основі шкільних програм і демонстрували ступінь засвоєння програмного матеріалу за шкільними дисциплінами.

Так, створенням тестів з геометрії займалися І. Василенко, М. Третьяков. На основі американських тестів з геометрії Hawkes'a та Wood'a, українські дослідники конструювали власні тести, беручи до уваги особливості вітчизняної школи. Тести успішності з геометрії виявляли масовий досвід викладання дисципліни та рівень засвоєння програмного матеріалу. Вітчизняний тест з геометрії складався з двох формулярів, сконструйованих таким чином, що тестування можна було проводити в усіх групах старшого концентру протягом навчального року. Інтенсивність набуття навичок визначали за кількістю розв'язаних завдань та за часом, затраченим на роботу. Обидва формуляри містили короткі задачі, подані у вигляді математичних схем, що розв'язувалась на основі певного правила. На виконання завдань за обома формулярами відводилося 100 хвилин [1].

Тести професійного відбору визначали придатність чи непридатність певної особи до успішного виконання визначеного кола робіт, що мало під собою економічне підґрунтя, адже в разі непридатності йшла мова про надлишкові затрати сил та енергії на навчання (А. Головченко, Є. Гордон, Ф. Дунаєвський, І. Ключев, А. Кох, А. Мандрика, З. Проскуріна, С. Розенберг, М. Сиркін).

Відповідно до змісту найчастіше розрізняли тести інтелекту, тести здібностей, тести досягнень (Ф. Дунаєвський, Г. Ващенко, О. Залужний, З. Чучмарьов, Я. Чепіга).

Тести інтелекту були призначені для вимірювання рівня інтелектуального розвитку людини. Під інтелектом розумілась сукупність пізнавальних здібностей дитини на цей момент. Тести здібностей визначали індивідуально-психологічні особливості особистості, які сприяли її успіхам у певній діяльності, зокрема тій, до якої готувала себе дитина, визначали загальні та індивідуальні здібності. Якщо тести здібностей слугували для прогнозу подальшого виконання тієї чи іншої діяльності й застосовувалися для оцінки доцільності проходження індивідом того чи іншого курсу навчання або для прогнозу рівня досягнень в освоєнні професії, то тести досягнень демонстрували кінцеву оцінку досягнень індивіда по завершенню навчання, у них основний інтерес був зосереджений на тому, що людина могла робити до теперішнього часу. Найбільш популярними та розробленими у 20 – 30 рр. ХХ ст. були тести обдарованості, проте вони викликали серйозні суперечки та неоднозначне ставлення серед представників різних психолого-педагогічних шкіл та напрямків. Зокрема, Ф. Дунаєвський,

директор Харківського інституту праці, дотримувався позиції, що „обдарованість” існує не лише у вигляді хисту чи здібностей до певної роботи, а як особлива „ефективна міць” окремої особистості, що залежить від соціально-економічного, побутового оточення, а також від фактору спадковості. Прихильник психотехніки пропонував виділяти за допомогою спеціально підібраних тестів „обдарованих” учнів в окремі шкільні групи і навчати їх за спеціальними прискореними програмами. О. Залужний як представник рефлексології, співробітник Харківської досвідної педагогічної станції дотримувався позиції, що обдарованості як такої взагалі не існує. На його думку, різниця між індивідами, яку виявляв тест, свідчила лише про відмінність у певних видах роботи: людина обдарована, працездатна в одному комплексі робіт могла бути недостатньо ефективною в іншій діяльності. Ця різниця обґрунтовувалась виключно соціальним оточенням індивіду. Біологічний фактор займав другорядну позицію або ж зовсім не відігравав жодної ролі в поведінці особистості. Погоджуючись з тим, що іноді тести давали цікаві результати О. Залужний застерігав проти використання тестів обдарованості, які вважав такими, що вимірювали ступінь натренованості людини в певній галузі роботи. З. Чучмарьов, співробітник Харківського психоневрологічного інституту, розглядав „обдарованість” з точки зору наукової психології на фізіологічній основі і стверджував, що її можна вивчити за допомогою психологічних тестів [8].

Ми детально зупинилися на прикладі неоднозначного ставлення представників різних вітчизняних шкіл до проблеми обдарованості, оскільки саме інтелектуальні тести, що визначали загальний рівень обдарованості індивіда, слугували засобом класової дискримінації дітей трудящих, чим спровокували вихід постанови ЦК ВКП (б) „Про педагогічні перекирчування в системі Наркомпросу” (1936), унаслідок якої були заборонені будь-які тести й анкети на довгі роки [2]. Варто відмітити, що в умовах сучасності тести обдарованості трансформовані в тести пізнавальних здібностей і широко використовуються в психолого-педагогічній практиці шкіл з метою діагностичної, корекційної та профорієнтаційної діяльності.

За формою розрізнялись індивідуальні та групові тести; усні й письмові; вербальні та невербальні (Ф. Бассін, А. Вітензон, Є. Гордон, Г. Костюк, М. Лебединський, А. Мандрика, Л. Фризман). Якщо в дореволюційний період у психолого-педагогічній практиці широко використовувались індивідуальні тести дослідження розумового розвитку дитини А. Біне, О. Нечаєва, Г. Россолімо, то у 20-30 рр. ХХ ст. на перший план висувалися групові тести, що давали змогу досліджувати динаміку досягнень окремого учня в контексті шкільної групи чи колективу. Прихильниками колективних тестів були А. Гельмонт, О. Залужний.

Відповідно до структури побудови розрізнялись тести вибіркової форми, зіставної форми, форми з пропусками, форми прямого питання, тести оцінки правильності твердження, тести взаємин.

Зміст тесту, побудованого за *вибірковою формою*, полягав у такому. До запропонованого питання добиралося кілька варіантів готових відповідей, з яких досліджуваний обирав правильну, на його думку, відповідь. Найчастіше пропонувалось три, п'ять відповідей. У практичному застосуванні ця форма тесту була дешевою та зручною: тест розраховувався на масове використання, при якому витрачалась мінімальна кількість часу на проведення та перевірку результатів, які можна було отримати за допомогою ключа при бланковому тестуванні. Стосовно методичного боку використання тестів, побудованих за вибірковою формою, у педагогічних колах точились певні суперечки. Зокрема, надто складно було підібрати неправильні питання, адже вони мали бути сформульовані таким чином, щоб не відчувалась їх абсурдність, і на контрасті не можна було визначити правильну відповідь. У той же час неправильні відповіді не мали бути настільки близькими до правильної, щоб збити з пантелику досліджуваного. Проблема методичного обґрунтування змісту вибіркової форми тесту перебувала в стані дослідницької роботи, спрямованої на набір вільних відповідей дітей стосовно поставленого запитання на основі форми прямого питання. Це зменшувало рівень методологічних складностей під час підбору та формулювання неправильних відповідей, які часто були підібрані за участю самих досліджуваних. За таких умов експериментатор лише систематизував і розташував отримані відповіді, виходячи з частоти їх уживання дітьми. Іншим суттєвим зауваженням стосовно обґрунтованості вибору відповідей при вибіркового тесті була й залишається актуальною дотепер можливість випадкових правильних відповідей [6].

Приклад вибіркової форми тесту:

Волга тече в Азовське, Каспійське, Чорне море.

В індусів колір шкіри червоний, жовтий, білий.

Гейзерів багато на острові Гренландії, Ісландії, Формозі [4, с. 79].

Зміст тесту, побудованого на основі *зіставної форми*, полягав у такому. Дітям пропонувався бланк, на якому були надруковані ряд малюнків, слів чи фраз, що знаходилися в певних логічних зв'язках. Завданням досліджуваного було зіставлення прочитаних за порядком слів чи фраз з відповідними малюнками та проведення об'єднуючої риски між ними. Ця форма тесту найчастіше використовувалася для роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. За кількістю правильно проведених рисок визначалась успішність учнівської роботи. Оскільки у вибіркової та зіставної формі тесту слід було попередньо заготовити спеціальні бланки, на яких у подальшому працювали діти, установити необхідні зв'язки між друкованими й графічними зображеннями. Ця форма дозволяла здійснювати індивідуальні та групові

обстеження дітей. Проте в обробці результатів ця форма поступалася вибірковій формі в зручності та швидкості через відсутню можливість користуватися ключем. Щодо економічного боку, то й тут тести зіставної форми поступалися тестам вибіркової форми (її вартість була значно більшою через необхідність друку малюнкових зображень). На основі вищесказаного ми можемо зробити висновок про те, що у 20 – 30 рр. ХХ ст. тести зіставної форми були не такими масовими в українській школі, як тести вибіркової форми.

Форма тесту з пропусками мала вигляд друкованого оповідання з пропусками, які повинен був заповнити досліджуваний відповідно до змісту. Ця форма вимагала від учня (залежно від характеру пропусків) наявності необхідних знань, кмітливості, великого обсягу словесних асоціацій, комбінаторних здібностей, логічного мислення тощо. Виходячи з цього, основна складність тесту з пропусками полягала в забезпеченні функціональної однорідності пропусків за умови, що вимоги до знань не змішувалися з вимогами до кмітливості чи інших психічних особливостей дитини. Ця форма виключала можливість механічного вгадування, тому правильно чи наближено правильно можна було дати відповідь за умови свідомого ставлення до роботи. Основна складність цієї форми тесту полягала в обробці результатів через довільний характер заповнення пропусків. Така складність долалася через складання текстів, у яких на місце пропусків вписувалась одна єдино правильна відповідь. З практичного боку форма з пропусками була дешевшою за зіставну, зміст роботи легко усвідомлювався дітьми, проте викликав менше захоплення в учнів порівняно із зіставною формою, яка залишалась улюбленою серед учнів початкових класів.

Приклад форми тесту з пропусками:

Країна, у якій відбулось боксерське повстання називається... Американська революція розпочалася в ... році [3, с. 79].

Оперативна форма передбачала таку побудову тесту, при проведенні якого можна було визначити не стільки кінцевий результат, скільки сам процес роботи, процес отримання кінцевого результату. Складність тесту, побудованого на основі оперативної форми, полягала у вимогах, що висувалися до написання відповідей. Так, правильні відповіді до тесту оперативної форми повинні були містити суттєві моменти з дисципліни; не виписуватись з книги: це вимагало від учня усвідомленого, а не механічно підходу до вибору правильної відповіді. Неправильні відповіді містили відтінок думки, мали дещо інше спрямування чи недостатньо точне формулювання й були покликані стимулювати до роздумів над поставленою проблемою, сприяти пошукової активності дитини.

Методична складність тесту, побудованого за *формою прямого питання*, полягала в чіткому формулюванні запитання, яке не повинно було здійснювати вплив на досліджуваного під час вибору відповіді. Ця форма була зручною та економічною, ззовні нічим не відрізнялася від

звичайної роботи в класі, проте перевірка та оцінка результатів характеризувалась складністю, адже для того, щоб визначити, наскільки правильною була відповідь, викладачеві слід було уважно прочитати й проаналізувати її. Значно ускладнював роботу аспект формулювання учнем відповіді на поставлене питання вчителя, адже наявність знань та письмовий їх виклад часто не збігалися, особливо, коли мова йшла про школярів початкових класів [7].

З метою адаптації цієї форми до масової школи, її було перетворено у форму прямого аналізованого питання як коректив до розпливчатих довгих відповідей школярів на поставлені питання. Наприклад:

Що ви знаєте про мануфактурний спосіб виробництва? (Загальна постановка питання, відповідь на нього не дається)

1. Що таке мануфактура? (відповідь)
2. З чого виникла мануфактура? (відповідь)
3. Які ви знаєте дві форми мануфактури? а) (відповідь); б) (відповідь)
4. Що таке комбінація мануфактур? (відповідь)

Таке розчленування складного питання на елементи наближало тест до стандартної однозначності самих питань, дозволяло уникати розпливчатих чи неповних дитячих відповідей, що ускладнювало процес оцінювання [6].

Тести оцінки правильності твердження полягали в тому, що досліджуваний висловлював правильність чи хибність запропонованого твердження.

Приклад тесту оцінки правильності твердження:

Боксерське повстання відбулося в Японії. Правильно.
Неправильно

Американська революція розпочалася в 1785 році. Правильно.
Неправильно [3, с. 80].

У *тесті взаємин* пропонувалося три поняття чи факти й ще тричотири факти. Вимагалось з низки останніх вибрати такий, який би знаходився в такому самому відношенні до третього з даних, у якому другий знаходився до першого, наприклад:

- 1) $2x+3=5$; 2) $x=1$; 3) $4x-5=7$; 4) $x=1$; $x=4$; $x=3$; $x=2$. [5, 25].

У тесті такого типу досліджуваний повинен був зрозуміти взаємини, які існували між другим і третім фактами, та встановити, який з переліку запропонованих об'єктів знаходився у необхідному співвідношенні до третього факту.

Відповідно до рівня складності українські дослідники розрізняли рівноскладні та градуальні тести. Рівноскладні тести містили низку завдань однакової складності, а тести, у яких складність завдань поступово підвищувалася, мали назву градуальних. Перевага рівноскладних тестів полягала в тому, що кількість виконаних завдань була прямопропорційною швидкості роботи, а відсоток правильно виконаних задач визначав точність роботи. Таким чином, оцінка тесту

була значно спрощеною. Недоліком було те, що однаковість ступеня складності була встановлена приблизно.

Тест з поступовим ускладненням починався з найбільш легких завдань, що поступово ускладнювались. У такому тесті учень доходив у розв'язанні до такого пункту, з якого починалось його незнання. Це дозволяло значною мірою диференціювати успішність окремого учня та шкільної групи [5].

Власну класифікацію тестів пропонували відомі українські дослідники О. Залужний та А. Мандрика. Відповідно до класифікації О. Залужного, виділялись такі групи тестів:

1. Тести обдарованості (Intelligence Tests).
2. Стандартизовані формальні тести (Standardized Scholastic Tests).
3. Професійні (Vocational Tests) тести.
4. Тести на визначення характеру [3, с. 65].

Класифікація А. Мандрики містила загальні та діагностичні тести. Відповідно до цієї класифікації загальні тести мали на меті перевірку того, наскільки окремих учень засвоїв певний предмет чи отримав необхідні навички. У разі виявлення недостатніх знань чи інших дефектів, загальний тест тільки констатував наявність цих дефектів, але не визначав їх причини. Діагностичний тест розкривав причини, що були в основі поганої роботи учня. Він розбивав певну роботу на більш-менш дрібні операції, через які аналізувалась робота учня. Такі тести давались учням, у яких виявляли дефект на основі загального тесту. Відповідно до часу, затраченого учнем на виконання тестової роботи, А. Мандрика виділяв короткострокові (від двох до п'яти хвилин), довгострокові (до півгодини) та проміжні тести [5].

Перспективи подальшого дослідження цієї проблематики полягають у здійсненні систематичного історико-педагогічного й порівняльного аналізу класифікації тестів у працях післяреволюційних та сучасних дослідників з метою визначення ролі й місця тестів у шкільній практиці.

Таким чином, класифікація психолого-педагогічних тестів у 20 – 30 рр. ХХ ст. будувалась, виходячи з мети, змісту, характеру, форми та структури побудови. Крім цих показників, урахувувався ступінь складності завдань (задач), з яких конструювалися тести. Єдиного сталого підходу до класифікації тестів серед українських дослідників не було, проте аналіз опрацьованих джерел дозволяє нам робити висновок про те, що найбільш поширеними й розробленими були тести обдарованості та шкільних досягнень. Найбільш економічно вигідними залишалися безбланкові тести, а найефективнішими в умовах тотальної колективізації – групові, оскільки дозволяли за одиницю часу отримати порівняно більшу кількість результатів.

Література

1. Василенко І. Спосіб тестування з геометрії в трудшколах / І. Василенко, М. Третьяков // Укр. вісн. експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1929. – № 2 – 3. – С. 111 – 125. **2. Залужний О.** Лженаука педология в трудах Залкинда / О. Залужний. – М., 1937. – 46 с. **3. Залужний О.** Метод тестів у нашій школі / О. Залужний // Шлях освіти. – 1926. – № 1. – С. 63 – 85. **4. Костюк Г. С.** До питання про порівняльну оцінку тестових форм / Г. С. Костюк // Укр. вісн. експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 4. – С. 75 – 102. **5. Мандрыка А.** НОТ в педагогике / А. Мандрыка // Путь просвещения. – 1925. – № 4. – С. 1 – 46. **6. Манжос Б.** От тестовых испытаний к стандартизированным тестам / Б. Манжос // Просвещение на транспорте. – 1927. – № 2. – С. 26 – 31. **7. Семенова-Болтунова А. П.** Принципы составления тестов школьной успешности для нулевых классов / А. П. Семенова-Болтунова // Педологические исследования / под ред. М. Басова, А. Болтунова, В. Мочано, В. Мясищева. – М. : Работник просвещения, 1930. – С. 75 – 95. **8. Сесія** Державного Науково-Методологічного Комітету НКО освіти в м. Києві 23 – 28 січ. 1926 р. // Шлях освіти. – 1926. – № 1. – С. 137 – 151.

Петухова І. О. Класифікація тестів у вітчизняній психолого-педагогічній науці 20 – 30 рр. ХХ століття

У статті наведено різні підходи до класифікації педагогічних тестів в історії української педагогіки 20 – 30 рр. ХХ ст. відповідно до мети, форми та змісту. Наведено різні підходи до використання тестових завдань, основні вимоги до створення правильних та хибних відповідей у тестах шкільних досягнень.

Ключові слова: педагогічний тест, класифікація тестів, тести шкільних досягнень.

Петухова І. О. Классификация тестов в отечественной психолого-педагогической науке 20 – 30 гг. ХХ века

В статье рассмотрены разные подходы к классификации педагогических тестов в истории украинской педагогики 20 – 30 гг. ХХ века в соответствии с целью, формой и содержанием. Приведены различные подходы к использованию тестовых заданий, основные требования к составлению правильных и ложных ответов к тестам школьных достижений.

Ключевые слова: педагогический тест, классификация тестов, тесты школьных достижений.

Petukhova I. O. Classification of tests in the native psychological and pedagogical science of the 20s-30s of the XX century

In the article are examined different approaches to the classification of pedagogical tests in the history of Ukrainian pedagogy of the 20s-30s of

the XX century in accordance with the purpose, the form and the content. Are given different approaches to the use of test tasks, basic requirements for the composition of correct and unwanted asks of the tests of school achievements.

Ke ywords: pedagogical test, the classification of tests, the tests of school achievements.

УДК 378:78

О. С. Плохотнюк

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність цієї проблеми зумовлена сучасними вимогами вищої педагогічної освіти до підготовки фахівців у галузі мистецтва, підвищення їхнього рівня професійної культури, професійно ціннісних орієнтацій, завдяки яким майбутній вихователь, фахівець у галузі музичної педагогіки й виконавства власними знаннями, уміннями, сформованою системою цінностей зможе якісно впливати на формування ціннісних орієнтацій особистості своїх вихованців у галузі музичного мистецтва.

Різні аспекти проблеми формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей досліджено в працях українських та російських науковців, зокрема: професійно-педагогічні цінності вчителів (С. Бадюл, С. Єрмакова, Р. Миронова, В. Оссовський, С. Хмара, Є. Шиянов та ін.), ціннісні орієнтації молоді в галузі культури (Н. Бакланов, О. Дем'янчук, В. Дряпіка, Ю. Малишев, Г. Падалка, О. Семашко, Н. Яранцева та ін.). Утім, питанням формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей саме в процесі музично-виконавської діяльності майже не приділяється уваги, незважаючи на визначальну роль музичного виконавства в професійній підготовці майбутніх педагогів-музикантів. Тому актуальність нашої роботи зумовлена не тільки об'єктивною потребою часу, але й ступенем розробки цієї проблематики.

Теоретичний аналіз досліджень проблеми цінностей, ціннісних та професійно ціннісних орієнтацій (Б. Ананьєв, В. Волкова, О. Дробницький, Г. Залеський, А. Здравомислов, З. Кокарева, Н. Нікітіна, З. Павлютенкова, А. Ручка В. Тугаринов, В. Ядов та ін.), а також урахуваючи специфіку професійної діяльності майбутніх педагогів-музикантів, визначено поняття професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей як системоутворювальні компоненти цілісності особистості, що детермінують її ставлення до

професійно-педагогічних цінностей, цінностей музичного виконавства та сприяють професійно-особистісній усталеності й забезпечують продуктивну педагогічну та музично-виконавську діяльність. Вагомого значення набувають такі професійно-педагогічні цінності, як суб'єкти музично-педагогічного процесу, музика як засіб розвитку особистості та музично-виконавська діяльність. Професійно ціннісні орієнтації сприяють формуванню готовності до вибіркової оцінної діяльності педагога-музиканта, мотивації того чи іншого ставлення до цінностей, творчій самореалізації майбутнього фахівця.

Професійно ціннісні орієнтації мають яскраво виражений динамічний характер, що виявляється в прийнятті (або запереченні) та реалізації певних цінностей; посиленні (або зниженні) їх значущості; збереженні (або втраті) цих цінностей у часі. Професійно ціннісні орієнтації вибудовуються як за принципом ієрархічності, так і за принципом нелінійності.

Професійно ціннісні орієнтації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей включають ставлення до: загальнолюдських та національних цінностей культури; цінностей, що характеризують професійну діяльність педагога-музиканта (цінності-знання, цінності-уміння та цінності-якості); цінностей, що характеризують особистісні якості педагога.

Досліджуючи музично-виконавську діяльність, що розглядається як дієвий чинник формування професійно ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів, було встановлено, що музика – це особлива форма відображення реальної дійсності, а характеризують її як мистецтво часове, процесуальне, виразне та інтонаційне (Б. Асаф'єв, О. Лосєв, В. Медушевський, Є. Назайкінський, та ін.) [1 – 4]. Особливість музики виявляється й у здатності впливати на фізіологічний і психічний стан людини, її духовний світ. Фізіологічна реакція слухача виявляється в зростанні її психофізіологічної активності. На думку психологів (А. Вашко, В. Петрушин, Л. Виготський та ін.), така реакція людини залежить від характеру музики й зумовлена змістом та стилевими особливостями художніх творів [5; 6]. Специфіка музично-виконавської діяльності полягає в тому, що виконавець не просто уявляє модель створюваного ним виконавського образу, а порівнює своє суб'єктивне сприйняття із загальноприйнятою соціальною нормою, відображаючи своє ставлення до нього.

У виконавському процесі особливу роль (Б. Асаф'єв, Г. Нейгауз, Б. Яворський та ін.) приділяли взаємозв'язку інтуїції та інтелекту [1; 7; 8]. Бо виконавство, позбавлене свідомої, інтелектуальної основи, є формальним і ніколи не зможе до кінця розкрити ідейно-образний зміст твору. Від знань інтуїція тільки збагатиться, фантазія музиканта отримає міцний ґрунт для створення художнього образу виконуваного твору мистецтва, який, у свою чергу, набуде значення реального явища, стане цінністю. Засвоєння такої концепції творчого акту дає можливість у

процесі практичної діяльності досконалим опанувати мистецтво музичного виконавства [9, с. 217].

Аналіз теорії та практики музично-виконавської діяльності як чинника формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей засвідчив важливість використання найкращих зразків різних видів і жанрів світового та національного музичного мистецтва; постійного вдосконалення музично-виконавської майстерності та інтерпретації творів; включення майбутніх фахівців у концертну практику.

Використання в процесі музично-виконавської діяльності найкращих зразків різних видів і жанрів світового та національного музичного мистецтва безпосередньо сприяє засвоєнню студентом знань у галузі музичного мистецтва і, зокрема, розумінню його видів, стилів і жанрів. Окрім того, відбувається засвоєння виконавського репертуару з фахових дисциплін. Систематичне вдосконалення виконавської майстерності та інтерпретації творів сприяє не тільки опануванню на високому рівні технологічних аспектів виконавської підготовки, але й глибокому розумінню концепції музичних творів; удосконалення організації концертної практики – творчому розвитку майбутнього педагога-музиканта: професійні знання та вміння студента, здобуті під час репетиційної діяльності, на концертному виступі мобілізуються й виявляються в технології виконання та інтерпретації музичного твору. Це дозволить активізувати навчально-пізнавальну та виконавську діяльність майбутніх педагогів-музикантів, піднести загальний рівень виконавської майстерності в процесі їхньої підготовки у вищих навчальних закладах культури й мистецтв, що позитивно вплине на процес формування професійно ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів.

Зазначена проблема потребує подальшого наукового дослідження, зокрема розробки технології забезпечення поетапного формування професійно ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів шляхом включення їх в активну ціннісно-орієнтаційну музично-виконавську діяльність.

Література

- 1. Асафьев Б. В.** Избранные статьи о музыкальном образовании и просвещении / Асафьев Б. В. – М. – Л. : Музыка, 1973. – 143 с.
- 2. Лосев А. Ф.** История эстетических категорий / А. Ф. Лосев, В. П. Шестаков. – М. : Искусство, 1965. – С. 258 – 293.
- 3. Медушевский В. В.** О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / Медушевский В. В. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
- 4. Назайкинский Е. В.** Стиль и жанр в музыке : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. Н. Назайкинский. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 248 с. : ноты.
- 5. Выготский Л. С.** Развитие высших психических функций / Выготский Л. С. – М. : Изд-во Акад. пед.

наук, 1960. – 500 с. **6. Петрушин В. И.** Музыкально-эстетическое сознание и уровни его развития у старших школьников / В. И. Петрушин, А. М. Махмудова // Нар. образование. – 1990 – № 5. – С. 65 – 87. **7. Нейгауз Г. Г.** Размышления, воспоминания, дневники : избр. ст. / Нейгауз Г. Г. – М. : Сов. композитор, 1983. – 526 с. **8. Яворский Б. Л.** Статьи. Воспоминания. Переписка. – М. : Сов. композитор, 1972. – Т. 1. – 1972. – 712 с. **9. Плохотнюк О. С.** Музично-виконавська діяльність як чинник формування професійно ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів / О. С. Плохотнюк // Наукові записки. – Вип. 74 : Педагогічні науки. – Кіровоград : ТОВ Імекс-ЛТД, 2007. – С. 213 – 218.

Плохотнюк О. С. Специфіка формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності

У статті визначено сутність і структуру професійно ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів, а також представлено результати аналізу музично-виконавської діяльності як чинника, що впливає на процес формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, професійно ціннісні орієнтації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей, музично-виконавська діяльність.

Плохотнюк А. С. Специфика формирования профессионально ценностных ориентаций студентов художественно-педагогических специальностей в процессе музыкально-исполнительской деятельности

В статье раскрыта сущность и определена структура профессионально ценностных ориентаций будущих педагогов-музыкантов. Также представлены результаты анализа музыкально-исполнительской деятельности как фактора, влияющего на процесс формирования профессионально ценностных ориентаций студентов художественно-педагогических специальностей.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, профессионально ценностные ориентации студентов художественно-педагогических специальностей, музыкально-исполнительская деятельность.

Plohotnuk O. S. Specificity formation of professional value system among the students of artistic and pedagogical specialties in the process of musical performing activity

In this article the determines the meaning and structure of professional value system of teachers-musicians to be, and the conditions that influence the formation of this feature among the students.

Key words: value, value system, value system of the students of artistic and pedagogical specialities, musical performing activity.

УДК 371.134 : 785

Т. М. Пляченко

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ФОРМУВАННЯ РЕПЕРТУАРУ УЧНІВСЬКИХ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОЛЕКТИВІВ

Важливим аспектом оркестрово-ансамблевого навчання майбутнього вчителя музики є підготовка до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами. Цей процес передбачає засвоєння студентами методичних засад виховання школярів засобами колективно-інструментального музикування (знання принципів організації учнівських оркестрів та інструментальних ансамблів, методів формування в учнів навичок ансамблевої гри, опанування методики репетиційної роботи, методів добору, систематизації й адаптації оркестрово-ансамблевого репертуару тощо) і здійснюється на заняттях з фахових методик.

Окремі питання роботи з дитячо-юнацькими оркестрами та інструментальними ансамблями вже розглядалися в науково-методичних працях І. Барановської, А. Болгарського, Т. Браніцької, В. Грищенко, В. Дряпіки, І. Лаптева, В. Лапченка, В. Лебедева, О. Нежинського, Я. Сверлюка, С. Свірської, С. Сондецькіса, Г. Турчанінової та ін. Але питання методики підготовки студентів педагогічних університетів до формування репертуару учнівських музично-інструментальних колективів ще не знайшли належного наукового обґрунтування, що й визначило актуальність цієї статті.

Мета й завдання статті – визначити зміст підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів до формування репертуару учнівських музично-інструментальних колективів.

Формування репертуару будь-якого музичного колективу передбачає знання керівником основних принципів добору музичних творів з урахуванням вікових особливостей і виконавських можливостей його учасників. Репертуар є складовим компонентом системи навчально-виховної роботи в оркестрі й планується на два-три роки наперед. Формування репертуару має здійснюватися на таких художніх і дидактичних принципах [1, с. 12]:

- естетичної та художньої цінності (виховання естетичного смаку виконавців і слухачів здійснюється на високохудожніх творах вітчизняної та зарубіжної музики);
- різноманітності жанрів і тематики (навички оркестрової та ансамблевої гри мають формуватися й розвиватися на

різножанрових творах класичної, народної й сучасної музики; до навчально-концертного репертуару мають входити як оригінальні оркестрові твори, так і перекладення, обробки, аранжування);

- поліфункціональності застосування (у складанні програмного репертуару необхідно враховувати не тільки навчальну та концертну діяльність оркестру, а й участь у різноманітних виховних і музично-просвітницьких заходах);
- доступності (твори в художньому й технічному відношенні повинні відповідати рівню загальномузичної й технічно-виконавської підготовки оркестрантів);
- поступовості (засвоєння учнями навчально-концертного репертуару здійснюється від простих творів до більш складних; прийоми оркестрової гри ускладнюються поступово, послідовно й безперервно, що значно підвищить виконавський рівень усього колективу);
- зацікавленості (твори, що вивчаються на заняттях оркестру, мають бути цікавими для учнів різних вікових груп; керівник повинен ставити перед оркестрантами все нові художньо-виконавські та пізнавальні завдання).

Добір допоміжного навчального матеріалу та художніх творів для різних за кількісним і якісним складом учнівських музичних колективів має свої особливості. Так, наприклад, шкільні народно-інструментальні колективи мають менш різноманітний (у розумінні форми) репертуар, це залежить від специфіки гри, особливостей звуковидобування й тембрового забарвлення народних інструментів. Тому основу репертуару учнівських народно-інструментальних колективів складають: 1) обробки народних пісень, варіації на народні теми; 2) народний танцювальний матеріал; 3) перекладення нескладних інструментальних п'єс; 4) супроводи до дитячих пісень тощо [1, с. 14].

Структуру навчально-концертного репертуару учнівських духових оркестрів, що функціонують при центрах дитячо-юнацької творчості, складають: 1) концертні твори великої форми (фрагменти з опер і балетів), концертні п'єси композиторів-класиків або сучасних авторів, вивчення яких спрямоване не лише на формування оркестрово-ансамблевих навичок і виконавської культури, а й на залучення школярів до високого мистецтва; 2) твори малої форми (невеликі інструментальні п'єси, марші, пісенний і танцювальний репертуар), робота над якими має велике дидактичне значення, оскільки такі твори відзначаються конкретним і доступним для дітей змістом, інтонаційно близькою та зрозумілою дітям мелодією, чітким і простим ритмом; 3) акомпанементи – супроводи до вокальних, хорових, ансамблевих і сольних інструментальних творів, робота над якими розвиває гармонічний слух, привчає оркестрантів вирізняти головну мелодичну лінію й супровід, порівнювати силу звучання свого інструмента зі звучанням сольної партії, допомагає опанувати навички ансамблевої гри, розуміти й

підпорядковуватись жесту диригента, який координує гру оркестру й соліста [Там само, с. 15].

До репертуару дитячо-юнацьких духових оркестрів також входять твори, що виконуються під час святкової ходи. Це в основному марші й танцювальна музика: твори, написані спеціально для духового оркестру, перекладення популярних класичних п'єс, аранжування дитячих пісень і мелодій до кінофільмів.

Добір репертуару для учнівських струнно-смичкових ансамблів і оркестрів, які діють у системі початкової мистецької освіти, також має свою специфіку. Протягом навчального року оркестр (струнний ансамбль) школи мистецтв (дитячої музичної школи) має підготувати одну відносно складну концертну програму або дві програми із нескладних творів (залежно від підготовки учнів та рівня оркестру). Програма з оркестрового класу окремого навчального року є складовою частиною всього курсу оркестрового класу, який учень вивчає протягом чотирьох років. Систематизований репертуар, розподілений на ці чотири роки, допомагає учневі опанувати необхідний мінімум навичок ансамблевої гри. Грамотний добір такого репертуару – складний і відповідальний обов'язок педагога.

Структура репертуару учнівських струнних оркестрів представлена такими розділами: 1) твори великої форми, які є вершиною майстерності оркестру (симфонії, інструментальні концерти, сюїти, варіації, перекладення сонат і квартетів тощо), робота над якими сприяє формуванню художніх смаків учнів, розвиває ритмічну дисципліну, сталість темпу, виразність штрихів; 2) оркестрові п'єси, робота над яким закладає фундамент для подальшого вдосконалення оркестрової техніки, розширює діапазон виконавських і виражальних засобів оркестру, дозволяє швидше, ніж у роботі над творами великої форми, досягти завершеності у вивченні матеріалу й підготуватися до публічного виступу; 3) ансамблеві твори для учнів однієї вікової групи (маленькі унісони, струнні дуети, тріо, квартети тощо), що є цікавими й доступними для учнів з приблизно однаковими можливостями; 4) твори для великих ансамблів (ансамблів скрипалів, ансамблів альтистів, ансамблів віолончелістів тощо), у процесі засвоєння яких повинно відбуватися взаємне збагачення партнерів з ансамблю (учень-початківець поступово намагається досягти рівня старшокласника; більш досвідчений оркестрант, незважаючи на помилки партнера, вчиться вести за собою, набуваючи при цьому концертмейстерських умінь); 5) супроводи до сольних інструментальних та вокально-хорових творів, вивчення яких дозволяє вирішити кілька навчальних завдань (стимулювати творчу активність учнів, розвивати виконавську та ансамблеву гнучкість оркестру, поповнити репертуар оркестру класичними творами великої форми, сформувати в учнів розуміння стильових особливостей класичної музики, спонукати керівника оркестру до створення аранжувань та

інструментувань популярних музичних творів з урахуванням виконавських можливостей свого колективу) [1, с. 17 – 18].

Добір репертуару для учнівських оркестрів та інструментальних ансамблів має здійснюватися з урахуванням певних вимог: репертуар має добиратися з творів різних за стилем, характером і різної технічної складності; щорічно рекомендується вивчати один-два твори великої форми, шість-вісім невеликих п'єс і три-чотири акомпанементи; у доборі репертуару слід керуватися високими критеріями художнього смаку і включати до програми кращі зразки вітчизняної та світової музики різних стилів і спрямувань; тільки змістовна музика здатна прищепити любов до оркестрової (ансамблевої) гри, розвинути виконавські вміння в кожного учасника зокрема й усього колективу в цілому; добре підібраний репертуар виховує художні смаки й розвиває музикальність учнів; ніякі методичні поради не можуть замінити цікавого для учнів оркестрового репертуару; у програмі кожного навчального року домінує головний твір, що відповідає максимальному рівню майстерності колективу (частина твору великої форми – симфонії, концерту, сюїти, фрагменти з опер і балетів тощо); щорічно треба повертатися до раніше вивчених творів, відновлюючи їх з мінімальними затратами репетиційного часу, залучаючи при цьому до своєї педагогічної практики з новачками старших оркестрантів; у звітних концертах, які проводяться в своєму навчальному закладі, бажано уникати щорічних повторень одних і тих же творів; складні фундаментальні твори, які є незмінними в репертуарі кожного музично-інструментального колективу, у разі необхідності можуть виконуватись оркестром під час виступів перед новою публікою; повторення на заняттях раніше вивчених творів дуже корисне для розвитку миттєвої реакції й уваги, а також допомагає учням набути справжній досвід оркестрового виконавства. Такий репертуар необхідно грати впевнено з першого ж програвання, згадуючи все раніше напрацьоване.

Підготовка майбутніх учителів музики до роботи з учнівськими оркестрами та ансамблями передбачає також знання форм і методів засвоєння репертуару. До них належать:

1) читання нот з аркуша. Ця форма роботи в оркестрі (ансамблі) проводиться: а) на спеціально відібраному музичному матеріалі (нескладні оркестрові п'єси на різні види техніки); б) під час ознайомлення оркестру з основним репертуаром навчального року (твори великої форми, оркестрові п'єси, акомпанементи). Під час читання нот характерними є помилки, зумовлені такими чинниками: складним мелодичним або ритмічним рисунком; великою кількістю ключових знаків або знаків альтерації; технічно складними місцями; швидким темпом; невмінням виконавців тривалий час підтримувати максимальну зібраність та увагу;

2) ескізна робота є проміжною формою навчальної діяльності між читанням з аркуша й доскональним засвоєнням музичного твору,

полягає в опануванні музичним матеріалом без доведення його до високого ступеня завершеності, дає можливість вирішити низку дидактичних і виховних завдань: засвоєння учнями елементарних правил оркестрової дисципліни (ауфтакт і основні жести диригента; штрихи та їх розподіл у струнних; одночасне дихання в духових; уміння правильно сидіти за пультом, перегортати нотні сторінки тощо); зацікавити юних оркестрантів і створити передумови для серйозної творчої роботи; відновити виконавську техніку оркестрантів після канікул; розширити сферу історико-теоретичних знань і збагатити музично-слуховий досвід оркестрантів (епоха, композиторський почерк; жанр, стилістичні особливості; форма, композиційні особливості; тема, акомпанемент, поліфонічні голоси; тембр, інтонаційна виразність тощо);

3) детальна робота над твором полягає в доскональному вивченні як окремих складних епізодів, так і всього твору в цілому та проводиться у двох напрямках: а) технічно-виконавському (штрихи, аплікатура, інтонація, стрій, ансамбль), що відпрацьовується на заняттях окремих оркестрових груп; б) художньо-образному (темп, агогіка, динаміка, темброва відповідність тощо), який реалізується на загальних репетиціях оркестру.

Отже, знання студентами принципів формування та методів засвоєння оркестрово-ансамблевого репертуару дозволить у подальшій педагогічній діяльності на належному рівні здійснювати цей вид роботи в учнівських музично-інструментальних колективах.

Література

1. Пляченко Т. М. Методика роботи з музично-інструментальними колективами : навч. програма з спецкурсу для студ. мистецького фак. пед. ун-ту / Т. М. Пляченко. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – 28 с. **2. Нежинский О.** Детский духовой оркестр / О. Нежинский. – М. : Музыка, 1989. – 128 с. **3. Сондецкис С.** Из опыта работы со школьным оркестром / С. Сондецкис // Музыкальное воспитание в СССР [сост. и ред. Л. А. Баренбойм]. – М. : Сов. композитор, 1985. – Вып. 2. – С. 130–178.

Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до формування репертуару учнівських музично-інструментальних колективів

У статті висвітлено принципи формування репертуару учнівських оркестрів та інструментальних ансамблів, визначено форми й методи роботи над оркестровими творами.

Ключові слова: майбутній учитель музики, учнівський музично-інструментальний колектив, формування репертуару.

Пляченко Т. Н. Подготовка будущего учителя музыки к формированию репертуара ученических музыкально-инструментальных коллективов

В статье освещены принципы формирования репертуара ученических оркестров и инструментальных ансамблей, определены формы и методы работы над оркестровыми произведениями.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, ученический музыкально-инструментальный коллектив, формирование репертуара.

Plyachenko Tatiana. Preparation of future music master to forming of repertoire of student's musically-instrumental collectives

In the article principles of forming of repertoire of student's orchestras and instrumental bands are lighted up, forms and methods of prosecution are certain of orchestral works.

Key words: future music master, student's musically-instrumental collective, forming of repertoire.

УДК 788.43

В. В. Подольчук

РОЛЬ ВИКОНАВСЬКОГО ДИХАННЯ ТА АРТИКУЛЯЦІЇ ПРИ ГРІ НА ТРУБИ

Найбільш важливим компонентом при грі на духових інструментах, і зокрема на трубі, є виконавське дихання. Правильно сформоване виконавське дихання сприяє якісному оволодінню чималою кількістю прийомів гри на трубі, серед яких можна перерахувати й артикуляцію (прийоми виконання звуків від початку до закінчення). Артикуляція при грі на духових інструментах щільно пов'язана з вокально-мовною. В обох випадках її головним чинником є дихання. „Безперервно ллється спів за допомогою дихання, чітко артикуючий язик та інші виконавські засоби утворюють той дивовижно самобутній, яскравий світ духової артикуляції, який ніколи не сплутаєш з артикуляцією інших видів музично-виконавського мистецтва” [2, с. 204].

Питання виконавського дихання привертає увагу музикантів-духовиків з дня винаходу перших музичних інструментів. Погляди стосовно цього вкрай різноманітні й змінювалися в ході еволюції виконавського мислення. Так, відомі музиканти минулих століть віддавали перевагу грудному типу дихання. „Сильно розширити шию і груди, високо підняти плечі”, – рекомендує німецький флейтист Й. Кванц [Цит. за: 2, с. 91 – 92]. З точки зору валторніста Ф. Шоллара необхідно „стояти прямо, живіт втягнути, груди і шию розширити, а плечі високо підняти” [Цит. за: 2, с. 92]. Але в подальшій практиці, зі зміною характеру вимог, які стали висуватися до духового виконавства,

ставлення до такого типу дихання було змінене. Переважна більшість сучасних виконавців-духовиків вважає доцільним використання діафрагмального типу дихання. Думки з цього приводу розділились: одні визнають провідну роль діафрагмального типу виконавського дихання, інші – заперечують. Таким чином, актуальність цієї статті зумовлена як підвищеним інтересом виконавців на духових інструментах до проблем виконавського дихання, так і назрілою потребою розглянути його найбільш важливі аспекти та їх зв'язок з артикуляцією й іншими складовими техніки гри на трубі.

Мета нашої статті – схарактеризувати сутність виконавського дихання й обґрунтувати закономірність його застосування у виконавському процесі.

У науково-дослідній літературі, присвяченій питанням виконавства на духових інструментах, виокремлюються праці таких науковців-духовиків, як Г. Абаджян, В. Апатський, С. Гібсон, Ю. Должиков, Г. Орвід, Е. Ротуел, М. Табаков, Ю. Усов, А. Федотов, В. Качмарчик та ін. [1; 2; 4; 6; 8; 9; 10; 11; 12; 13]. Також можна відмітити підручники з вокальної методики О. Артем'євої, Л. Дмитрієва, Д. Євтушенко та ін. [3; 5; 7]. Автори цих праць відмічають тотожність виконавського дихання і артикуляції вокалістів і духовиків. У зв'язку з цим при аргументації наукових положень відносно застосування діафрагмального дихання і артикуляції, стане доцільним посилатися на досвід, як викладачів-вокалістів, так і викладачів-духовиків.

Важливу позицію в узагальненні фізіологічних процесів виконавського і „природного” (звичайного) дихання, займає дослідження В. Апатського [2]. Виконавське дихання трубача суттєво відрізняється від звичайного фізіологічного, як місткістю і подовженістю вдихуваного й видихуваного повітря, так і виконанням вдиху й видиху (при звичайному диханні вдих і видих робиться через ніс, а при виконавському – через рот). Дихання музиканта-трубача поєднує дві фізіологічні фази – вдих і видих. Залежно від глибини вдиху виконавського дихання виокремлюються такі його різновиди:

- грудне, ключичне або кастальне (повітря береться переважно у верхні частини легенів);
- черевне, діафрагмальне, абдомінальне, нижньореберне чи нижньореберне-діафрагмальне (повітря береться переважно в нижню частину легенів);
- змішане, грудочеревне, грудодіафрагмальне чи костально-абдомінальне (повітря береться й у верхні, і в нижні відділи легенів).

У духовиків переважно зустрічається змішаний тип дихання. Специфіка гри на духових інструментах, і на трубі зокрема, потребує більшої місткості вдиху, тому необхідно оволодіти повним грудочеревним диханням. При цьому типові вдиху повітря повинно потрапляти не тільки до живота, а й у груди, боки й спину (мається на

увазі нижній відділ легенів, при потраплянні повітря в який відчувається „розширення” в нижній поперековій області спини). Необхідно не забувати, що під час вдиху потрібно підтягувати низ живота. Переваги цього типу дихання дають можливість переконливо говорити про нього як про найбільш раціональний. У трубачів, які використовують при грі діафрагмальні м’язи, звільняються гортань і щелепа, не перетруджуються м’язи амбушуру й звук здається легким, красивим і тембрально забарвленим. Крім усього вищеперерахованого, від правильного дихання залежить психологічний стан і відсутність страху перед аудиторією.

Велике значення в практиці виконавця-трубача належить видиху. Мистецтвознавець В. Апатський уважає, що, „як правило, від характеру вдиху залежить і характер видиху” [2, с. 91]. Виконавський видих потребує від трубача великих фізичних зусиль і чіткої регуляції м’язового процесу. Головне у виконавському видиху – це *опора*. Гра на опорі вдається за рахунок рівномірного напруження м’язів як вдиху, так і видиху. Завдяки такому видиху стовп повітря як би спирається на черевні м’язи і в інструмент подається добре контрольований, сконцентрований повітряний потік. Цієї ж думки дотримується англійська гобоїстка Е. Ротуелл: „Для того, щоб трость вібривала, повітря через неї повинне проходити швидко й під сильним тиском” [9, с. 72].

Найбільш повно й аргументовано ця думка сформована професором Ю. Должиковим: „Оперте дихання, з практичного погляду, – тиск повітря в легенях, у порожнині рота й перед губами, свідомо створений, постійно підтримуваний зжатыми напруженими сильними видихувальними м’язами черевного пресу й пружними, тренуваними губами, які чинять опір, протягом усього видиху, створюючи як би відносно замкнутий стовп з двома „опорами” – нижньою (черевний прес) та верхньою (губи – гребля)” [6, с. 14]. Таким чином „необхідно прищепити учню думку про те, що опора... як би має два „кінця”. Одним „кінцем” вона опирається на м’язи черевного пресу, а другим – на утворюючі звук губи. При цьому в області звукоутворення виникає пружний струмінь, що дозволяє звільнити губи від зайвого тиску мундштука і „вести звук диханням” [2, с. 108].

Кожен духовик повинен робити вправи на опрацювання правильного дихання. Попередній етап постановки видиху на опорі найзручніше виконувати без інструмента. Комплекс вправ для тренування вдиху й видиху на опорі викладено в праці В. Апатського [Там само, с. 107 – 108]. Спираючись на великий виконавський досвід, автором статті розроблено вправи для дихання, які застосовує він сам та його учні. Перед грою необхідно займатись т. зв. гімнастикою дихальних м’язів:

- сидячи на стільці, покласти кисті рук долонями вниз на талію, голову опустити між колін, глибоко вдихувати й видихувати, при цьому треба звертати увагу на роботу діафрагми й м’язів спини;

- під час ходьби повільно вдихувати й видихувати (бажано через ніс), рахуючи до 15 – 20, після цього видихувати (один крок – 0,5 секунди). Треба видихувати, форсуючи повітря на склад „ху” або „ха”;
- затримувати дихання від 30 секунд до 2 хвилин;
- треба стати перед занавіскою чи шторкою, глибоко вдихувати й на склад „ху” або „ха” подути на неї. Занавіска повинна хитатися. Помаленьку відходити назад, повторюючи цю вправу, доки занавіска не перестане рухатися;
- граючи лежачи, обов’язково треба слідкувати при цьому за диханням;
- направити струмінь повітря (видиху) на долоні. Теплий струмінь повітря стане підтвердженням правильності дихання (видиху);
- покласти долоні на пояс, після чого крикнути або покашляти, контролюючи дії діафрагми.

Викладачі-вокалісти радять звертатися до беззвуквих вправ для дихання. Постійно робити глибокий вдих перед початком гри. Стає можливим запропонувати деякі практичні поради для контролю за диханням, точніше за грою на опорі:

- перед початком гри можна надувати звичайну повітряну кульку, контролюючи при цьому напруження м’язів живота;
- узяти швабру, уперти її держак у кут, а перекладиною в живіт. Після вдиху впертися на перекладину й грати в цьому положенні (намагаючись зберегти положення м’язів як при вдиху);
- використовуючи дихальні м’язи й м’язи опори, треба видихувати як можна більше повітря;
- вдих робити тільки тоді, коли все повітря вийде з легенів;
- займатися слід з гумовим паском, затягнутим навколо талії.

Професор К. Дорліак для того, щоб відчуті специфіку опори, рекомендує брати дихання на відчутті легкого переляку чи здивування. „Рекомендую визвати це відчуття, щоб учень відчув рух черевної стінки й нижніх ребер. Крім цього, вдих з легким переляком не дозволяє перевантажити легені й відразу ж організовує відчуття затримки дихання, що є найважливішим для отримання опори дихання, а потім і звуку” [3, с. 45].

Слід звернути увагу на затримку дихання. У виконавців на духових інструментах це не прийнято, тому що з’являється загроза затримки атаки звуку, тобто проблем з початком звуку. Однак, зауваження з приводу „гри на відчутті легкого переляку” є точним і практично застосовуваним. У цьому разі гортань приймає позицію близьку до позіху, „адамово яблуко” (кадик) занурюється вниз і нічого не заважає виходу повітряної струї. Необхідно зберегти це відчуття протягом усієї гри, що надає красу й силу тембру звуку. Правильне

виконавське дихання можна визначити за звучанням інструмента, його тембром.

Велике значення має гра на опорі при розташуванні язика й атаці звуку. Принципи розміщення язика повинні бути такими ж, як при насвистуванні. Задня частина (корінь) язика повинна розташовуватись біля верхніх кореневих зубів, а кінчик – слід опустити на верхній край нижніх передніх зубів. Язик пропускає повітря як клапан, і зібрані „трубочкою” губи починають вібрувати. Важливо зробити вільний і повний струмінь повітря. Таким чином, *язик повинен рухатися не вперед, а падати вниз, відкриваючи шлях повітряному струменю*. Доцільно добиватися цього при грі нот без атаки (тобто без участі язика). Спочатку вправа грається „пошепки” на *pp*, а потім потрохи застосовується м’яка атака (на склади „да – ду – ді”) і відповідно до цього далі вводиться тверда атака (на склади „та – ту – ті”).

Атака повинна бути впевненою й твердою, однак не грубою й галасливою (без форсування). Уміння „настроїти” язик при швидкій атаці дуже важливо. У таких випадках треба слідкувати, щоб язик опускався (падав) для вільного руху потоку повітря, унаслідок чого з’являється опора на стовп повітря, необхідна для заповнення простору між язиком і верхнім піднебінням. Для *staccato* чи гострої атаки язик повинен бути твердим, досить зібраним і гострим, при грі на *detashe* і *legato* – більш широким і пласким.

Дихання, начало й закінчення звуку (артикуляція) формують тембрально забарвлений, виразний, чистий і яскравий звук. Під час виконання трубочач повинен „внутрішнім” голосом проспівувати кожен звук і виразно вимовляти склади. У нижньому діапазоні це склади „та – да”, у середньому – „ту – ду”, у верхньому – „ті – ді”, „тю – дю” чи „ті–ч або чі–ч”. Головне не грати „на горлі” й „зажатим” язиком. Англomовні музиканти роблять це інтуїтивно, тому що цей склад досить нерідко звучить у їх розмові. Українськомовним трубочачам слід звернути увагу на розташування язика при грі у верхньому регістрі. Таким чином, під час виконання твору трубочач повинен „розмовляти” на інструменті, тобто артикулювати кожен звук. Тільки в цьому випадку до слухача буде повною мірою донесено художній зміст твору, передано все багатство інтонаційних відтінків і барв.

Гра на опорі безпосередньо пов’язана зі звуком, тембром і звуковеденням. Найбільш важливим компонентом звуковидобування є гра на опорі. Тільки гра на опорі сприяє створенню гарної якості звуку, його оксамитового забарвлення, якісному звуковеденню. Головним видом звуковедення є кантілена – плавне, зв’язне звучання. Плавний кантіленний звук – це вміння трубочача грати *legato*, тобто гарно, якісно поєднувати ноти. Однак плавний перехід від звуку до звуку без пауз у звучанні й гра *legato* – ще не повністю визначає поняття кантілени, гарно поставленого виконавського звуку. Головною умовою кантіленної гри, її обов’язковим критерієм є плавний характер звуковедення. Таким

чином, виконання *кантилени* залежить не тільки від уміння зв'язувати ноти – грати *legato*, а належить до якості виконавського звуку, до його особливості мати плавний характер.

Як і в струнно-смичкових інструментів, плавний характер звуку труби залежить від рівного постійного вібрато. Форсований чи, навпаки, знятий з дихання звук не може бути повною мірою віднесений до повноцінної манери кантиленної гри. З цього можна зробити такий висновок – володіння кантиленним звуком безпосередньо пов'язано з правильним звуковеденням і звуковидобуванням. Для того, щоб досягнути кантиленного звучання, слід великого значення надавати правильному звуковеденню при виконанні різноманітних типів мелодійного руху. Потрібно вміти вести звук у гамах, арпеджіо та стрибках на різні інтервали, досягаючи при цьому однакового положення виконавського апарату на різній звуковисотності, тобто весь час грати на однаковій позиції. Для того, щоб звучання мало кантиленний, співучий та легючий характер, потрібно зв'язно переходити від однієї ноти до другої, причому кожна наступна нота повинна бути підготовлена попередньою.

Ще одним важливим моментом у роботі над якістю звуку є його філірування (від французького *fil* — нитка). Поняття *філірування звуку* характеризує вміння змінювати силу звуку, зводити силу звучання до його повного завмирання, і навпаки, навичка починати звук з ледь відчутної звукової шкали і поступово, плавно розвернути до повного звучання. Таким чином, філірування звуку – це вміння плавно змінювати динаміку звуку (від *ff* до *pp* і навпаки), не втрачаючи при цьому виконавської якості звуку, і є показником гри на опорі та правильного звучання інструмента.

„Стислість” звуку весь час асоціюється з „горловим відтінком” звучання. Це означає, що трубач грає не на опорі, а на горлі. При правильній роботі горла з'являється відчуття, що в трубача горло широко відкрито, і звук іде без перешкод. При „стислому” чи горловому звучанні здається, що горло зажатє, звук як би вичавлюється і з великим зусиллям проходить через гортань. Кращим методом позбавлення „стислості” горла є гра на відчутті вдиху, тому що в цей час горло стає розслабленим. Це легко прослідкувати, поклавши пальці на горло (кадик) під час вдиху. Якщо кадик подався вниз як при промовлянні звука „а” чи „о”, то трубач грає правильно.

У висновках статті відмітимо найбільш вагомі аргументи щодо необхідності застосування діафрагмального типу дихання.

1. Раціональна постановка при грі на трубі цілком залежить від швидкого вдиху великої місткості повітря та його довгого інтенсивного видиху. Цьому сприяє змішаний тип дихання, т. зв. грудочеревний, при якому можливий вдих великого об'єму повітря, залучення всіх відділів легенів.

2. Застосування грудочеревного дихання позитивно сприяє як на фізичний (не так швидко втомлюються губи під час гри, тембр інструмента відрізняється якісним звучанням), так і на психологічний стан під час виступу.

3. Головна індивідуальна особливість цього типу дихання, що вирізняє його від інших, – гра на опорі. При опертому диханні м'язи гортані розслаблюються, і вона приймає форму, близьку до позіху, що дає можливість без перешкод виходити повітряному струменю.

4. Гра на опорі сприяє гарній якості звуку, тембру й звуковеденню. Головним чинником правильного звуковедення є навичка гри кантилені, яка є невід'ємною часткою в професійній підготовці трубача.

5. Важливим показником правильного виконання кантилені є філірування звуку, яке сприяє повному розкриттю художнього образу твору.

6. Гра на опорі дозволяє контролювати й управляти диханням, за рахунок чого з'являється правильна атака звуку й артикуляція.

7. Артикуляція при грі на духових інструментах має однакову сутність з вокально-мовною.

8. Артикуляція пов'язана з нескінченним творчим процесом і не може бути вичерпана шкалою артикуляційних позначок.

Література

- 1. Абаджян Г. А.** Развитие средств художественной выразительности при игре на фаготе в свете современных научных исследований : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. искусствоведения : спец. 17.00.03 „Музыкальное искусство” / Г. А. Абаджян. – М., 1982. – 26 с. **2. Апатський В. М.** Основи теорії та методики духового музично-виконавського мистецтва / В. М. Апатський. – К. : КНМАУ ім. П. І. Чайковського, 2006. – 432 с. **3. Артемьева Е.** В классе К. Н. Дорлиак. Обобщение вокально-педагогического процесса / Е. Артемьева. – М. : Музыка, 1963. – 340 с. **4. Гибсон С.** Учебное пособие для трубы / С. Гибсон. – Нью-Йорк, 1963. – 285 с. **5. Дмитриев Л.** Основы вокальной методики / Л. Дмитриев. – М. : Музыка, 1968. – 674 с. **6. Должиков Ю.** Техника дыхания флейтиста / Ю. Должиков // Вопросы музыкальной педагогики. – М. : Музыка, 1963. – Вып. 4. – С. 6 – 18. **7. Евтушенко Д.** О впевании вокальных произведений / Д. Евтушенко // Вопросы вокальной педагогики. – М. : Музыка, 1967. – Вып. 3. – С. 98 – 119. **8. Орвид Г.** Некоторые объективные закономерности звукообразования и искусство игры на трубе / Г. Орвид // Мастерство музыканта-исполнителя. – М. : Музыка, 1976. – Вып. 2. – С. 186 – 212. **9. Ротуэл Э.** Техника гобоя / Э. Ротуэл // Методика обучения на духовых инструментах. – М. : Музыка, 1966. – Вып. 2. – С. 69 – 111. **10. Табаков М.** Школа игры на трубе / М. Табаков. – М. : Музыка, 1953. – 328 с. **11. Усов Ю.** Методика обучения игре на

трубе / Ю. Усов. – М. : Музыка, 1984. – 216 с. **12. Федотов А.** Методика обучения игре на духовых инструментах / А. Федотов. – М. : Музыка, 1975. – 158 с. **13. Katchmarshik V.** Some Mysteries of Ancient Greek Aulets / V. Katchmarshik // Journal International Doubl Reed Society. – 1994. – Juli 22. – P. 93 – 99.

Подольчук В. В. Роль виконавського дихання та артикуляції при грі на трубі

У статті обґрунтовано й аргументовано положення, які вказують на правомочність використання грудочеревного типу виконавського дихання при грі на трубі. Автор надає методичні вказівки щодо використання цього типу дихання, спираючись як на особистий досвід, так і на дослідження відомих викладачів-духовиків.

Ключові слова: дихання, виконавське дихання, типи виконавського дихання, труба, виконавство на трубі.

Подольчук В. В. Роль исполнительского дыхания и артикуляции при игре на трубе

В статье обоснованы и аргументированы положения, указывающие на правомерность использования грудобрюшного типа исполнительского дыхания при игре на трубе. Автор дает методические указания относительно применения этого типа дыхания, опираясь как на личный опыт, так и на исследования известных педагогов-духовиков.

Ключевые слова: дыхание, исполнительское дыхание, типы исполнительского дыхания, труба, исполнительство на трубе.

Podol'chuk V.V. Role of the performance breathing and articulation at a game on a pipe

In this article the positions specifying in legitimacy of use of diaphragm type of performing breath at game on a pipe are proved and given reason. The author gives methodical instructions, concerning application of this type of breath, leaning both on personal experience, and on researches of known trumpet teachers.

Key words: breath, performing breath, types of performing breath, trumpet, to execute on a trumpet.

УДК 37.018.43:43

О. М. Птахіна

СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ В ЕЛЕКТРОННОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК ОСНОВИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Інформатизація та забезпечення якості вищої освіти – одне з важливіших завдань, що визначає тенденції світових соціокультурних

зрушень, необхідність осучаснення кадрової підготовки фахівців, які мають вивести економіку та промисловість України на європейський рівень, підвищити рівень її конкурентоспроможності. Окрім того, директивні документи Болонського процесу привертають увагу керівних освітянських органів тих держав, які до нього долучилися, до необхідності наукового розв'язання місткого комплексу завдань, пов'язаних з підвищенням якості вищої освіти та якості дистанційного навчання зокрема. Це є умовою та запорукою функціонування вітчизняної національної освіти як складової загальноєвропейського освітнього простору.

Узагальнюючи вітчизняні педагогічні праці, у яких висвітлюються питання, пов'язані з теорією та практикою дистанційного навчання, класифікуємо їх за такими напрямками: передумови становлення, аналіз закордонного та вітчизняного досвіду впровадження (К. Корсак, Н. Корсунська, В. Олійник, М. Танась, П. Таланчук, В. Шейко, О. Третяк та ін.); наукове забезпечення дистанційної професійної освіти, проблеми та напрями досліджень цієї галузі (В. Биков, В. Олійник, П. Стефаненко та ін.); психолого-педагогічні аспекти автоматизації процесу навчання (Ю. Машбиць, Н. Тверезовська, О. Собаєва); технології створення методичного забезпечення, зокрема, розробка дистанційних курсів для системи дистанційного навчання (В. Кухаренко, Г. Козлакова, В. Рибалко, Н. Сиротенко, А. Петренко та ін.); організаційно-управлінські аспекти (В. Биков, Т. Койчева, П. Таланчук, Б. Шуневич та ін.). Проте, на жаль, питання щодо взаємодії в електронному середовищі як основи організації ефективного дистанційного навчання залишається поза увагою дослідників.

Метою статті є обґрунтування сутності, особливостей взаємодії в електронному середовищі як основи дистанційного навчання. Тому вважаємо необхідним визначити сутність феномену „взаємодія в електронному середовищі”; показати її вплив на розвиток особистості користувача; на підставі аналізу літературних джерел виявити зв'язок взаємодії в електронному середовищі з професійною етикою.

Щодо терміна „взаємодія в електронному середовищі”, то науковці називають його по-різному: „комунікація в електронному середовищі”, „електронна комунікація” (С. Нілова, В. Анненков), „комп'ютерно-опосередкована комунікація” (*computer-mediated communication*) (А. Войскунський, Л. Бабанін, О. Арестова [3], І. Розина [10]), „опосередковане комп'ютером спілкування”, „людино-комп'ютерна взаємодія” (*human-computer interaction*); „спільна робота за підтримки комп'ютера” (*computer-supported collaborative work*) О. Арестова [1], „Інтернет-комунікація” (О. Кущенко [6], І. Соколова і Л. Положенцева [11], Л. Халяпіна [13]), „комп'ютерна комунікація” (Н. Волкова [4]).

Аналізуючи сутність зазначених феноменів, доходимо висновку, що науковці пов'язують зазначені поняття із „взаємодією”. Так,

Л. Халяпіна „Інтернет-комунікацію” визначає як „взаємодію (інтерацію) людей полікультурного світу за допомогою глобального комп’ютерного Інтернет-середовища, змістом якого є взаємне пізнання (перцепція) й обмін інформацією (комунікація)” [13, с.11]. І. Соколова та Л. Положенцева [11] розглядають Інтернет-комунікацію як взаємодію людей за допомогою глобального комп’ютерного Інтернет-середовища з метою взаємообміну інформацією, роботи з інформацією, наявною в Інтернет-джерелах (пошук, аналіз, презентація, оформлення та ін.), що сприяє самовдосконаленню особистості, збагаченню її особистісної культури. На думку О. Куценко, „Інтернет-комунікація” є освітнім феноменом, специфічною формою взаємодії, взаємообміну професійною інформацією суб’єктів освітнього процесу, основою самореалізації особистості, засобом її самовизначення й самоствердження, дослідження якого є необхідною умовою оновлення професійної освіти [6, с. 138]. Н. Волкова тлумачить комп’ютерну комунікацію як „взаємодію суб’єктів за допомогою вербальних та невербальних комунікативних систем, опосередковану комп’ютерними засобами комунікації (електронна пошта, телеконференції, веб-конференції, чат, форум)” [4, с. 58].

Взаємодію в електронному середовищі розуміємо як спільну діяльність суб’єктів освітнього процесу, що передбачає взаємообмін професійною інформацією засобами комунікації (електронна пошта, телеконференції, веб-конференції, чат, форум) та є основою їх самореалізації, самовизначення й самоствердження.

Аналіз наукових джерел дозволив виявити, що на становлення „взаємодії в електронному середовищі” вплинули дослідження Хортон і Вола (Horton & Wohl) (1956 р.), які описали феномен ілюзії міжособистісної взаємодії (*parasocial relationship*), що формується під час перегляду телепередач. Дж. Мировіц (J. Meugowitz) описав уторгнення телебачення у фізичний простір будинку, його психологічний вплив, за аналогією із зустріччю віч-на-віч, під час якої створюється враження про близьке знайомство з телевізійними ведучими або акторами, які сприймаються глядачами як друзі – *media friends*. Для опису зазначеного науковцем був використаний аналогічний термін „*парасоціальна взаємодія*” (*parasocial interaction*) (за [14, с. 17]). І хоча „взаємодія в електронному середовищі” дозволяє користувачам взаємодіяти безпосередньо один з одним або в малих групах, проте зазначені дослідження надали лише базові уявлення, на яких будується сучасне розуміння взаємодії засобами комп’ютера.

За ступенем участі розрізняють три інтерактивні форми взаємодії в електронному середовищі: міжособистісну інтерактивність (*interpersonal interactivity*; інформаційну інтерактивність (*informational interactivity*) і людино-комп’ютерну взаємодію (*human-computer interaction*) в інформаційно-комунікаційному середовищі [15, с.20]. Для них характерні чотири типи взаємодії (одна людина передає повідомлення іншій „один – одному” (електронна пошта); одна людина

передає повідомлення групі людей „один – багатьом” (чати, аркуші розсилань, групи новин, персональні сторінки в Інтернет); одна група людей передає інформацію іншій групі „багато хто – багатьом” (електронні конференції, міжгрупове спілкування); група людей передає інформацію одній людині „багато хто – одному” (звернення користувачів до автора веб-сайту).

Вагомими стали висновки Р. Краута, В. Линдмарка, М. Патерсона, С. Кисле, В. Счерлиса, Л. Халяпіної та ін. щодо наявності специфічної мови („смайликів”, абревіатур, підвищеної вербалізації різних аспектів тілесного досвіду та ін.) і норм взаємодії в електронному середовищі (допущення більшої розкутості, як агресивності, так і дружелюбності).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що увага вчених приділена вивченню впливу електронного середовища на розвиток особистості користувача. Так, А. Войскунским, О. Кущенко, М. Кульнаном, М. Маркусом відзначено, що обмеження візуальної, вербальної інформації та відсутність безпосереднього зворотного зв'язку в міжособистісному листуванні створює уявлення про них як про „холодне” середовище, у якому люди не можуть використовувати емоційні компоненти взаємодії, будувати емоційно насичені відносини. Ці обмеження („фільтрація знаків” (cues-filtered-out) [17], редукція атрибутів влади й ієрархічних відносин (power reduction) [16, с. 292], феномени над-атрибуції (over-attribution), соціальної дезорганізації (social disorganization), гендерно-специфічного комунікативного стилю (gender-specific communication style) (за [2, с. 343]) створюють проблеми взаємодії.

Проте деякі автори доводять, що взаємодія в електронному середовищі має соціоемоційний ефект, спричинюючи одночасно протилежну поведінку (солідарність та її неприйнятність, згоду й конфронтацію). Так, Д. Волтер, Л. Тадвел акцентують на превалюванні емоційних відносин (гіперперсональна комунікація, hyperpersonal communication) через наявність згаданих феноменів фільтрації знаків, над-атрибуції, редукції традиційних ієрархічних відносин та інших ідеалізованих уявлень про партнерів; можливості вибіркової самопрезентації (self-selected presentation), коли користувач з метою підвищення ефективності взаємодії ретельно готує своє повідомлення з метою поліпшення враження про себе в партнера [18, с. 301].

Щодо засобів обміну інформацією в процесі взаємодії в електронному середовищі, то головним є безпосереднє й відстрочене писемне мовлення („форма спілкування людей за допомогою графічних знаків” [5]), у якому людина втілює в графічних символах те, що проговорюється нею попередньо. Будучи не просто фіксацією усної, писемне мовлення обирає з неї виключно характеристики, що сприяють підсилению авторитетності слова. Воно має певні *переваги* (наявність значного терміну обмірковування й висловлювання своїх думок, добору аргументів, можливості неодноразово переписувати текст у разі, якщо

він не сподобався або здається непереконливим, неграмотним; точність і грамотність у висловлюванні думок і почуттів, їх збереження на майбутнє) і *недоліки* (відсутність безпосереднього контакту із співбесідником, візуальних якісних особистісних характеристик, можливості побачити сприйняття наших думок і перебудувати залежно від реакції суб'єкта взаємодії) (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.).

Писемне мовлення утворює знакову систему, найменшою предметно значущою одиницею якої є слово, яке поєднується з іншими словами за правилами цієї самої знакової системи. „Слова, вислови, узяті в цілому, є засобом розуміння думки того, хто говорить. Й одночасно – засобом аперцепції змісту його думки [9, с. 38]. Щодо взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в системі дистанційного навчання засобами електронної пошти, чату, форуму, телеконференції, то відзначимо, що „взаємодія має бути узгодженою з особливостями кожного із суб'єктів, а їх вислови мають відповідати нормам літературної мови, виклад обраної теми має бути цілеспрямованим, контрольованим за змістом і логікою” [Там само, с. 26]. Важливою вимогою щодо побудови полілогічного вислову є єдність суспільних, міжособистісних відносин, контактів і взаємодій. Це означає, що суспільні відносини, контакти залежать від змісту самої взаємодії та його форми [6]. Отже, для організації ефективної взаємодії в електронному середовищі однаково важливими є всі процеси діяльності (як за змістом, предметом, формою бесіди, так і за її мовними особливостями).

Зарубіжні (С. Барнес, Е. Доунс, К. Кларк, Д. Беннет, Х. Рейнголд та російські науковці (В. Анненков, В. Взятишев, Ю. Лобанов, А. Овсейцев, О. Арестова, В. Тузлукова, Г. Ванг, Л. Афанасьєва, В. Фатурова, Г. Чусавітіна та ін.) досліджували питання професійної взаємодії в електронному середовищі, її впливу на формування й розвиток особистості.

Так, В. Фатурова [12], вивчаючи комунікативний потенціал студентів-користувачів Інтернет-середовища та особливості його цілеспрямованого формування, довела, що взаємодія користувачів Інтернет сприяє розвитку комунікативних якостей студентів, їх відповідальності, толерантності, доброзичливості, схильності до компромісної поведінки та співробітництва з іншими, ефективної взаємодії.

О. Арестова стверджує, що „застосування комп'ютерних мереж призводить до значних структурних та функціональних змін у психічній діяльності людини (пізнавальній, комунікативній та особистісній сферах), при цьому трансформується операціональний (виконавчий) ланцюг діяльності, просторово-часові характеристики цілепокладання” [1].

Дослідження Г. Чусавітіної [14] показало, що „робота з віддаленими інформаційними банками даних, використання електронної пошти, комп'ютерних конференцій, супутникового телебачення,

інтерактивного відео та ін. перетворює структуру комунікації особистості” [Там само, с. 82].

Ю. Казаковим було досліджено педагогічні умови застосування медіа-освіти (процес розвитку особистості за допомогою та на матеріалі засобів масової комунікації з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних умінь, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навичок творчого самовираження на основі сучасних медіа [7, с. 30]) у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, визначено сутність навичок роботи з медіа-текстами.

Відзначимо, що питання професійної взаємодії, зокрема взаємодії в електронному середовищі, часто асоціюються з професійною етикою, що передбачає дотримання деяких загальних норм і правил, урахування специфіки моралі в умовах професійної діяльності.

Способом виявлення поваги та прихильності до партнера взаємодії в електронному середовищі є дотримання правил етикету, демонстрація високого рівня розвитку вміння доречно застосовувати правила етикету, який уміщує кодовану інформацію про способи й прийоми взаємодії, особливості вибору засобів комунікації, пропонує оптимальні моделі поведінки в завчасно відомих ситуаціях, полегшуючи взаєморозуміння. Охороняючи в плані зовнішньої культури поведінки гідність кожної особистості, етикет сприяє розвитку гуманістичного змісту людських взаємин. Привітання, вибачення, прохання, пропозиція, висловлення радості, захоплення, вдячність, привернення уваги, прощання, подяка, схвалення, згода, заперечення, відмова, пропозиція, порада можуть бути правильно сприйнятими лише за умови вмілого дотримання етикетних норм, в основі яких гуманізм, тактовність, скромність, обов'язковість, пунктуальність, доцільність дій тощо.

Н. Формановська стверджує, що в мовленнєвому етикеті своєрідно відтворюються соціальні й професійні ознаки суб'єктів взаємодії. Звертання фіксують соціальну роль партнера з комунікації (колего; вельмишановний голово, пане директоре; шановний пацієнте; Вам, клієнте, необхідно заповнити..., високоповажаний добродію). Найбільш уживаними є стилістично нейтральні вирази (здрасуйте, до побачення, дякую), інші варіантні (до завтра, прощайте), стилістично забарвлені форми (зробіть це негайно, потрібно зробити, чи не могли б Ви зробити).

Щодо взаємодії в електронному середовищі, налагодження ефективних стосунків із суб'єктами необхідним є володіння *мережним етикетом*. Так, існують де-факто або розроблені де-юре (прописані у вигляді деякого документа) деякі кодекси етики, мережного етикету (нетикету) при спілкуванні на основі Інтернет-технологій (телеконференції, списки розсилання, форуми, чати). Безсумнівно, що такі мережні співтовариства (наукові, освітні) можуть називати себе професійними, якщо дотримуються визначених правил, приймають

зобов'язання, що базуються на знаннях, обачності й відповідальності до своєї справи.

Науковці (Н. Волкова, О. Кущенко, М. Вершинін) приділяють значну увагу дослідженню питань мережної етики, що базується на єдності норм поведінки, характерних для трьох взаємопов'язаних груп – співтовариства користувачів Інтернет, освітні й ділові співтовариства. Так, взаємозалежними між собою є комп'ютерна етика для професіоналів і користувачів у процесі вирішення моральної дилеми: яким етичним принципам віддати перевагу при використанні інформаційно-комунікаційних технологій у своїй діяльності. Головним визначено повагу до себе, до інших, повагу до права недоторканності інтелектуальної власності. Зазначимо, що існування норм і правил мережної етики апріорі передбачає взаємно очікувані способи поведінки користувачів, завдяки чому міжособистісна взаємодія (взаємодія в малих групах) набуває організованого, взаємопогоджуваного характеру (той, хто відсилає електронного листа, передбачає одержати відповідь на нього або підтвердження про одержання (практично відразу, протягом дня), проте одержувач, не обізнаний у мережному етикеті, може проігнорувати цю очікувану дію (підтвердити одержання або відповісти короткою фразою на отримане повідомлення), що не є очікуваним і коректним).

Таким чином, взаємодію в електронному середовищі, зокрема професійно спрямовану, розуміємо як спільну діяльність суб'єктів. Вона дозволяє користувачам взаємодіяти безпосередньо один з одним або в малих групах; може бути переконуючою, сугестивною й емоційно-насиченою. Головним засобом обміну інформацією в процесі взаємодії в електронному середовищі є безпосереднє й відстрочене писемне мовлення. Для неї характерно наявність специфічної мови, норм взаємодії в електронному середовищі (мережного етикету). Її основними параметрами є взаємостосунки, взаємоприйняття, підтримка, довіра. Результат взаємодії є співрозуміння, співдія, співоцінка, значні структурні та функціональні зміни у психічній діяльності людини. Перспективою дослідження є створення моделі взаємодії учасників педагогічного процесу в системі дистанційного навчання

Література

1. Арестова О.Н. Мотивация пользователей Интернета. – Режим доступа: [http://www. relarn.ru:8082/human/motivation.txt](http://www.relarn.ru:8082/human/motivation.txt). – Заголовок з екрану. **2. Астляйтнер Г.** Дистанционное обучение посредством WWW: социальные и эмоциональные аспекты / Г. Астляйтнер // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. – М. : Можайск-Терра, 2000. – С. 333 – 366. **3. Войскунский А. Е.** Социальная и демографическая динамика сообщества русскоязычных пользователей компьютерных сетей / А. Е. Войскунский, Л. Н. Бабанин, О. Н. Арестова // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред.

- А. Е. Войскунского. – М. : „Можайск-Терра”, 2000. – С. 141 – 191.
- 4. Волкова Н. П.** Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія / Н. П. Волкова. – Д. : Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.
- 5. Капанадзе Л.А.** Текст и его реализация / Л. А. Капанадзе, Е. Н. Ширяев. – Режим доступу: <http://www.rth.ru/vestnik/vestnik-1-2001-1.pdf>. – Заголовок з екрана.
- 6. Кущенко О. С.** Становлення Інтернет-комунікації як специфічної форми взаємодії педагогів / О. С. Кущенко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. ст. – Вип. 15. – Ч. 1. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – С. 138 – 143.
- 7. Казаков Ю. М.** Педагогічні умови застосування медіаосвіти у процесі професійної підготовки майбутніх учителів : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Казаков Юрій Миколайович. – Луганськ, 2007. – 245 с.
- 8. Нилова С. В.** Сетевая студенческая конференция как инновационная форма деятельности кафедры педагогики ИвГУ / С. В. Нилова, В. В. Анненков [Електронний документ] // Образовательные технологии и общество, 2004, 7(2). – Р. 206 – 212. – Режим доступу: <http://ifets.ieee.org/russian/depository/v7i2/html/4.html>. – Заголовок з екрана.
- 9. Потебня А.А.** Из лекций по теории словесности / А. А. Потебня. – М. : Учпедгиз, 1936. – 126 с.
- 10. Розина И. Н.** Постановка задачи: исследование синхронной компьютерно-опосредованной коммуникации в образовании / И. Н. Розина // IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies. Media and Culture of Learning, 2002 – С. 476 - 480.
- 11. Соколова И.И.** Інтернет-комунікації в курсі астрофізики педагогічного вузу / И. И. Соколова, Л. Д. Положенцева. – ИКТ портал. Матеріали XIV Міжнар. конф.-виставки „Інформаційні технології в освіті”.
- 12. Фатурова В. М.** Інтернет-середовище як фактор психологічного розвитку комунікативного потенціалу особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. М. Фатурова. – К., 2004. – 213 с.
- 13. Халяпина Л. П.** Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Л. П. Халяпина. – СПб., 2006. – 47 с.
- 14. Чусавитина Г. Н.** Педагогические условия подготовки будущих учителей к использованию электронно-коммуникативных средств в учебно-воспитательном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. Н. Чусавитина. – Челябинск, 1995. – 211 с.
- 15. Barnes S. B.** Computer-mediated communication: human to human communication across the Internet, Allyn and Bacon, 2003. – 232 p.
- 16. Bresler L.** Student perceptions of CMC : Roles and experiences II. J. of Mathematical Behavior, 2000. – Vol. 9. – P. 291 – 307.
- 17. Culnan M.J. and Markus M.L.** Information technologies. In F.M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts and L.W. Porter (Eds.). Handbook of organizational communication: An interdisciplinary perspective. Newbury Park, CA : Sage, 1987. – P. 420 – 443.
- 18. Walther J., Tidwell L.** When Is Mediated Communication Not

Personal? In K.M. Galvin, P.J. Cooper (Ed.), *Making Connections: Readings in Relational Communication*, 1996. – P. 300 – 307.

Птахіна О. М. Сутність та особливості взаємодії користувачів в електронному середовищі як основи дистанційного навчання

У статті визначено особливості взаємодії користувачів в електронному середовищі, які необхідно враховувати при застосуванні дистанційного навчання. Останнім часом досягненням сучасної освіти стало активне застосування дистанційного навчання для отримання навчальної інформації. Взаємодію в електронному середовищі, зокрема професійно спрямованому, розуміємо як спільну діяльність суб'єктів безпосередньо один з одним або в малих групах.

Ключові слова: процес взаємодії, електронне середовище, дистанційне навчання.

Птахина О. Н. Сущность и особенности взаимодействия пользователей в электронной среде как основе дистанционного обучения

В статье определены особенности взаимодействия пользователей в электронной среде, которые необходимо учитывать при использовании дистанционного обучения. В последнее время достижением в современном образовании стало активное использование дистанционного обучения для предоставления учебной информации. Взаимодействие в электронной среде, особенно профессионально направленной, необходимо понимать как общую деятельность субъектов между собой и в малых группах.

Ключевые слова: процесс взаимодействия, электронное окружение, дистанционное обучение.

Ptakhina O. The peculiarity and the main point of the process of the user's interaction in the electronic surrounding as an basic of the distance education

The main point of the interaction of the users of the electronic surrounding which are necessary to take into account in the distance education are determined in the article. In the latest modern achievements in education are actively included in the process of introduction information in the system of distance education. The interaction in the electronic surrounding, especially with the professional direction, is necessary as general activity of subjectivists between themselves and in the small groups.

Key words: user's interaction, electronic surrounding, distance education.

УДК 745.52(477.54/62)

А. М. Радомська

ВІДЗЕРКАЛЕННЯ МИСТЕЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ В КИЛИМАХ СТАРОЇ СЛОБОЖАНЩИНИ

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Авторіві статті невідомі друковані джерела з проблематики впливу стилістичних особливостей орнаментальних композицій інтернаціональної готики на Слобожанське килимарство. Вплив західноєвропейської мистецької традиції розглядався попередніми дослідниками в межах усієї України, при цьому Слобожанським територіям достатня увага не була приділена.

Постановка проблеми. Більшість дослідників українського килимарства занотовує різноманітні впливи на цей вид мистецтва, зокрема із заходу. Так, М. Біляшівський наголошує на тому, що головним чином Франція як основний постачальник у XVII – XVIII ст. найкращих коштовних тканин на ринки мала вплив і на наші килими. Говорячи про всі види виробництва килимів на території тогочасної України, автор уточнює, що цей вплив занотовано лише почасти на селянські і, цілком, на так звані „панські” вироби [7, с. 77]. Цей мистецький вплив попередніми дослідниками охарактеризовано як непродуктивний, сприйнятий „панськими” майстернями шляхом прямого копіювання.

Виклад основного матеріалу. Дозволимо собі, розмірковуючи далі над досліджуванням Слобожанського килимарства, зробити деяке уточнення. Вивчаючи зразки Слобожанського килимарства, які не атрибутовані в музеях і архівних фондах як „панські”, бачимо велику кількість килимових композицій на основі невеликих натуралістичних зображень квітів, які ритмічно заповнюють темне тло килимів. Килими такого роду були поширені на Центрально-українських територіях та Слобожанщині. Згадки про аналогічні вироби зустрічаємо в статтях В. Щербаківського [8, с. 120] „Дуже тонкі килими з дуже тонких вовняних ниток ...дозволяли робити квіти зовсім натуралістично, наближаючись майже до вишиваних узорів... Тло українських килимів буває різних кольорів, починаючи від білого й кінчаючи чорним, але найрідше зустрічається зелене тло, найчастіше чорне”, – продовжує опис В. Щербаківський [Там само, с. 120].

У контексті нашого дослідження можна довести, що Слобідська Україна, завдяки територіальному розташуванню на перехресті великих торгових шляхів і економічному устрою, була більш відкрита зовнішнім впливам і знаходилася в більшому зв'язку із загальноєвропейськими мистецькими процесами, ніж інші українські території. Тому саме на Слобожанщині наявне не стільки копіювання іноземних зразків у панських майстернях, скільки загальномистецький рух (як у народному

мистецтві так і в мистецьких уподобаннях аристократії) у напрямку, яким розвивалось європейське мистецтво.

Досліджуючи українське килимарство, Б. Крижанівський зазначав: „Коли в Україні почали виробляти килими, ми не знаємо. Перші відомості стосовно існування місцевого виробництва належать до XVII століття, найдавніший з килимів, які дійшли до нас, був зробленим з такою майстерністю, що доцільно зауважити про досить довгий підготовчий період [6, с. 6]. Щодо цього підготовчого періоду, необхідно в контексті нашої роботи звернутися до стилю, який почав своє існування в ткацтві на заході Європи ще в XV – XVI ст.

Мільфльори (франц. millefleurs від mille – тисяча і fleurs квіти) – тип французьких середньовічних гладких килимів – шпалер XV – XVI ст., у яких зображення фігур розташовані на темному фоні, вкритому великою кількістю дрібних квітів. Появу таких килимів пов'язують з давнім звичаєм. Під час католицького свята Тіла Господнього, який відзначали після свята Св. Трійці, вулиці, якими прямувала святкова процесія, прикрашали полотнами, вивішуючи їх просто з вікон. Полотна уквітчували великою кількістю різноманітних живих квітів. Існує гіпотеза, що саме цей вид декору був використаний ткачами в західноєвропейських шпалерах XV – XVI ст. [2; С. 518 – 519]. Один з перших відомих сьогодні мільфльорів виготовлено в 1402 р. в Аррасі (Франція). Цей твір підписаний майстром П'єром Фере (P. Feré), зберігається в музеї декоративного мистецтва в Парижі. Французькі мільфльори зачаровують потаємністю, казковістю відчуття зупиненого часу, застиглому світу, внутрішньої зосередженості, дивовижної точності кожної деталі зображення. Кількість фону між фігурами, міра наповненості фону квітами, травами, птахами дбайливо вивірені та композиційно вишукані. Одяг персонажів пишно орнаментований і абсолютно вивірений у найменших деталях, а різноманітність флори й фауни неможливо описати. За такими зображеннями можна вивчати ботаніку й зоологію. До мільфльорів мистецтвознавці відносять відому серію шпалер „Дама з єдинорогом” у Паризькому музеї Клуні. У тому ж музеї зберігається шість килимів з серії „Життя сеньйорів” або „Галантні сцени” (одна зі шпалер знаходиться в художньому інституті в Чикаго, 1510 – 1520 р. створення) [2; с. 136 – 137]. Західноєвропейські мільфльори – характерний прояв стилю інтернаціональної готики. Окрім Аррасу вони вироблялися в м. Турне.

Натуралістично-рослинний стиль, що був застосований у перелічених вище творах, знайшов відгук у килимарстві Слобожанщини XVII – початку XVIII століть. Напрямок цей якнайкраще відповідав тим тенденціям, які керували, може мимоволі, і народним мистецтвом. Мотиви цього стилю охоче були прийняті, але протягом часу перероблені по-своєму – форми натуральні були більше стилізовані, наслідком чого став дуже оригінальний орнамент, який повною мірою можна назвати нашим [6, с. 78], – писав у 1913 році М. Біляшівський.

Звернувшись до спадщини архівних фондів, знаходимо вагомий в контексті нашого дослідження опис оцінки Слобожанського килимарства відомими російськими царедворцями. Бажаючи догодити Катерині II якомога більш пишною та урочистою зустріччю, Потьомкін використав наведену вище католицьку традицію прикрашання святкових процесій під час перебування Імператриці на Слобожанщині, свідоцтво про що зберегли архівні папери з архіву Д. П. Міллера. Катерина II здійснювала на той час подорож на південь з Петербурга, щоб побачити свої нові володіння – відвойовані Потьомкіним для Росії Кримські землі, що раніше належали Туреччині [4, с. 425]. „...По переезде Мерефанской плотины ожидать обывателям Мерефы пешим, в лучшей одежде... По всей той улице, по которой проезд будет, дома все порядочно выбелить, крышки и заборы исправить... и в окнах на улицу, поднявши оные, вывесить, какие у кого сыщутся, портища суконные..., равно ковры или килимы, так, чтобы оными против окон покрыть призьбы, то есть завалины, что соблюсти и во всех тех селениях, через которые проезд будет”.

Цитуючи документ 1787 р. „Обряд при высочайшем шествии Ея Императорского величества через харьковское наместничество”, можна зробити припущення, що килимарство Слобідських земель у досліджуваний період часу еволюціонувало в контексті загальноєвропейських мистецьких традицій, досягнувши висот як художньої різноманітності, так і певної стильової єдності, що й було використано під час урочистостей. Килими були презентовані як найбільш самобутній, своєрідний та оригінальний і, водночас, помпезний та пафосний елемент мистецтва й побуту Слобожанщини, спроможний потішити примхливе від щоденного бачення розкошів найдорожчих витворів пластичних мистецтв Західної Європи око Катерини II. Також у контексті нашого дослідження є можливість занотувати різницю у розвитку килимарства в досліджуваний час на Слобожанщині та російських поселеннях аналогічного періоду часу [4, с. 230]. Бажаючи сховати від очей правительки бідність та розлад російських селищ уздовж шляху, яким прямувала Імператорська карета, Потьомкін наказав збудувати обабіч шляху декорації у вигляді ошатних і багатих будинків. Вони отримали в історії назву „Потьомкінські села”.

Висновки. Отже, ураховуючи наведені вище факти, у контексті нашого дослідження можна занотувати й для слобожанського регіону, погодившись з поглядом М. Біляшівського, що течія в напрямі вживання рослинних форм, заміна чи доповнення ними форм геометричних, що становить одну з головніших рис українського орнаменту, ставить його на вищий ступінь, порівняно з орнаментом народів сусідніх, і приближає до західноєвропейської орнаментики [6, с. 78].

Литература

1. Большой энциклопедический словарь изобразительного искусства : в 8 т. / сост. Власов В. Г. – СПб. : „Лита”, 2001. – Т. 4. – 832 с., илл. **2. Энциклопедия** знаний. Искусство / пер. А. Голосовской, Н. Афонова. – М. : ЗАО „Премьера”, ООО „Изд-во Астрель”, „Изд-во АСТ”, 2001. – 304 с., ил. **3. Труды** Харьковского предварительного комитета по устройству XII археологического съезда / под. ред. Е. К. Редина. – Т. II. – Ч. 1. – X, 1902. – С. 423 – 425. **4. Эрмитаж.** История зданий и коллекций / авт. вступ. ст. М. Б. Пиотровский ; авт ст. Л. Е. Торшина. – СПб. : „Альфа – колор”, 2001. – 230 с. **5. Біляшівський М.** Дещо про українську орнаментику „Сяйво” / М. Біляшівський / ред.-вид. О. Корольчук. – К. : „Березіль” – Р. Б., 1913. – С. 72 – 77. **6. Крыжановский Б.** Украинские и румынские килымы / Б. Крыжановский. – Л. : Гос. типогр. им. Ивана Фёдорова, 1925. – 16 с. **7. Щербаківський В.** Українське мистецтво: Вибрані неопубліковані праці / В. Щербаківський ; упоряд., вст. ст. В. Ульяновського. – К. : Либідь, 1995. – 288 с., іл.

Радомська А. М. Віддзеркалення мистецьких традицій Західної Європи в килимах старої Слобожанщини

У статті розглянуто передумови виникнення своєрідної стилістики Слобожанських килимів у період XVII – XVIII ст. у контексті західноєвропейської мистецької традиції, зокрема Французького шпалерництва періоду інтернаціональної готики.

Ключові слова: Слобідська Україна, килими, зовнішній вплив, рослинний орнамент, натуралістичність зображення.

Radomska A. M. Отражение художественных традиций Западной Европы в коврах старой Слобожанщины

В статье рассмотрены предпосылки возникновения своеобразной стилистики Слободских ковров в период XVII – XVIII ст. в контексте западноевропейской художественной традиции, в частности Французского шпалерничества периода интернациональной готики.

Ключевые слова: Слободская Украина, ковры, внешнее влияние, растительный орнамент, натуралистичность изображения.

Radomska A. A reflection of artistic traditions of Western Europe is in the carpets of old Slobozhanschina

There are some preconditions of occurrence of original stylistics of the Slobozhanes carpets during XVII – XVIII item in a context with the West-European art tradition, namely the French carpet-making art in a period of an international gothic style.

Key words: Slobozhanshina, carpets, external influence, flower ornament, reality images.

УДК 371.13:7

М. М. Рожко

АРТИСТИЧНІСТЬ – ТВОРЧА ОЗНАКА ТАЛАНОВИТОСТІ ДИТИНИ

Існує стійка думка деяких науковців, що артистичність – це висока творча майстерність, художність. Досліджуючи проблему формування артистичності підлітків, ми спираємося на праці відомих учених (Б. Ананьєв, Т. Драгунова, І. Кон, В. Дранков, Н. Лейтес, А. Петровський, С. Рубінштейн, Б. Теплов, О. Толстих та ін.), у яких з різних позицій розглядався розвиток спеціальних здібностей до творчої діяльності. При цьому ми повністю поділяємо точку зору С. Рубінштейна про те, що не можна бути великим музикантом, художником, не володіючи загальною обдарованістю [1, с. 253].

Обдарованість проявляється в процесі розвитку особистості. У процесі розвитку відбувається й формування спеціальних здібностей та артистичності, але в одному випадку меншою мірою, в іншому – більшою, в одних – більш, в інших – менш рівномірно, залежно від спрямування й характеру виховання та навчання. У результаті в однієї людини можна констатувати загальну обдарованість, яка виявляється в різноманітних напрямках, в іншій здібності в одному якому-небудь напрямку. Більш ранній і успішний розвиток однієї здатності дуже часто визначає розвиток решти обдарувань.

Як стверджують психологи, щирість і простота – головні властивості артистичності. Навіть у таких випадках, коли артистичність не надто сильна чи темпераментна, вона все одно залишається вірною собі й не вдається до умовності для посилення враження. Основна причина артистичності полягає в акторських здібностях, у яких зримо простежується процес моделювання художнього образу та його матеріальне втілення в сценічній дії.

Розглядаючи положення театральної педагогіки, які використовуються авторами досліджень у педагогіці інших видів творчої діяльності, можемо відмітити, що йдеться лише про ті здібності, які характерні для творчої діяльності. Це підтверджує думку про те, що спеціальні здібності піддаються педагогічній дії й знаходять творчі властивості лише тоді, коли в їх структурі з'являється й підсилюється дія загальних здібностей [2, с. 152].

Педагогіка має достатню кількість методик розвитку артистичних здібностей у різноманітних видах художньої творчості. Проте саме поняття „артистичність” або не конкретизується взагалі, або зводиться до знань, умінь та навичок у певному виді творчої діяльності. Прийнято вважати, що доказом природженості (спадковості) артистичних здібностей слугує їхній ранній прояв у дитини.

Про природжену артистичність також існує теорія на основі повторення її в нащадків.

У низці досліджень (Б. Кочубей, С. Кравцов, В. Семенова, Н. Тализіна) застосовувався „метод близнюків”, що дозволяє визначити ступінь впливу спадкових чинників та середовища на формування тих чи інших психологічних якостей людини. Таким чином, існують докази на користь генетичних передумов здібностей. Усе залежить від зовнішніх умов, а також виховання, навчання, формування й розвитку артистичності, від правильної методики й педагогічного спілкування. З погляду педагогіки, саме загальні творчі здібності можуть впливати на розвиток артистичності, сприяти її продуктивному розвитку [3, с. 109].

Вітчизняні психологи справедливо відзначають, що сьогодні „дуже гостро стоїть проблема виявлення механізмів формування й розвитку артистичності. Тонкі механізми такого процесу ще невідомі. Роль перших „поштовхів” до розвитку артистичності, мабуть, дуже велика, і вона завжди пов’язана з яскравими емоційними переживаннями.

Важливу роль у формуванні й розвитку артистичності відіграють мотиви. У ролі мотивів можуть виступати потреби, інтереси, захоплення, емоції, ідеали. Інтерес завжди виступає в ролі стимулів до набуття знань, розширення кругозору, є важливою умовою розвитку особистості, припускає широту й різносторонність інтересів за наявності основного інтересу. Таким інтересом у підлітка може бути інтерес до різного роду творчої діяльності, зокрема – художньої, а в цьому випадку театральної. Інтереси підлітків відрізняються великою стійкістю, активністю, дієвістю. На основі інтересів формуються спеціальні здібності. Такі здібності дуже часто супроводжуються проявами артистичності.

Справедливо вважається, що обидва чинники взаємопов’язані, тобто один значно підсилює інший. Підвищена мотивація, викликана нею активність є і ознаками та невід’ємними умовами розвитку будь-якої здатності, – уважає Ю. Гіппенрейтер [2, с. 199].

Думка про те, що артистичність генетично зумовлена, по суті, передбачає, що вона з’являється сама собою, без процесу розвитку. Існуюча протилежна думка про те, що всього можна навчити або навчитися, якщо докласти зусилля, містить помилку. Не можна навчити дитину артистичних здібностей, якщо відсутні її власна активність, бажання й захопленість.

Отже, якщо підсумувати цих авторів про природу й розвиток артистичності, то напрошується висновок, що існують природні передумови артистичності – задатки, але ще немає точних відомостей, у чому вони полягають. Можливо, це деякі властивості нервової системи, загальна активність, підвищена чутливість нервових структур і т. п., можливо, це якась спеціальна схильність. Те, наскільки виявляться й сформується задатки, залежить від умов індивідуального розвитку.

На думку М. Обозова, становлення й розвиток артистичності пов’язані з проходженням дитини через різноманітні сенситивні періоди

за типом „відображення”. В особливо талановитих дітей можлива синхронізація кількох сенситивних періодів, що зазвичай змінюють один одного. Тоді можливості розвитку їхніх здібностей набагато разів збільшуються [3, с. 201].

Якщо розглядати витoki артистичності, багато вчених вважають, що її коріння певною мірою лежить ще в дитячих іграх.

Гра – це особлива форма дитячого життя, вироблена або створена суспільством для управління розвитком дітей, і в цьому плані вона є особливим творчим джерелом.

Для розвитку артистичних здібностей важливо здійснювати спадкоємність типів діяльності, надаючи всій навчально-виховній діяльності ігровий характер.

Ігрова діяльність – це особливий аспект в артистичному вихованні дітей засобами хореографії. Систематичні, цілеспрямовані, визначені форми й зміст гри, що враховують вікові особливості дитини створюють умови для розвитку артистичних даних, емоцій і інтелекту, фантазії й логіки, розкріпачення й зібраності, особистих і колективних проявів. Ігри пов’язані з первинними поняттями художнього виховання: прихід до хореографічного класу й вихід з нього, уклін, репетиційний костюм і ставлення до нього. Педагог-хореограф усіяко має заохочувати фантазію, творчість, нічим не обмежувати тематику. Для дитини важливо розібратися в специфіці жанру, ознайомитися й залучитися до хореографічного мистецтва, одночасно вчитися долати скутість, боязкість, невміння вільно рухатися в просторі, перебудовуватися, рухатися в заданому ритмі, обігравати пластикою руху під музику різні образи птахів і звірів. Проявляючи творчість в іграх, етюдах, імпровізаціях засобами пластики й образної виразності діти стають пластично й емоційно привабливими, тобто в них поступово народжується артистичність [4, с. 73].

Розділяючи ці позиції автора, вважаємо необхідним підкреслити, що багато чого залежить від методики педагогічного спілкування з підлітками. При несприятливих загальних умовах (часті психологічні травми) енергія дитини може витрачатися на неконструктивні переживання і ніби „відкачуватися” від здібностей, що розвиваються. Нарешті, неправильне поводження з мотивацією, наприклад, зайве примушення, може погасити спонтанну активність дитини й „засушити” її здатності. Тому вся увага педагога, балетмейстера повинна бути націлена на розвиток і формування творчих здібностей, у тому числі й артистичності, а не на прагнення поспішно добитися результатів.

Усіх дітей об’єднує переважно емоційно-образне сприйняття світу, підвищена емоційність, прагнення силою своєї уяви одухотворити навколишнє середовище. Підвищена чутливість відкриває перед дітьми можливість використання матеріалу й засобів того або іншого виду мистецтва. Саме це пояснює інтерес дітей до всього барвистого, незвичайного, усього, що викликає емоційний відгук. Отримання

позитивних емоцій можна розглядати як фундаментальну потребу, завдяки якій дитина включається в діяльність, яка її цікавить. Емоційне збудження веде до активності дитини, позитивні емоції підсилюють бажання до прояву артистичності. Якщо джерело позитивних емоцій вичерпується, ніякими прийомами не можна примусити дитину бути публічно привабливою, артистичною. Артистичність розквітає тоді, коли дитина живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості. Без цього вона – засушена квітка [5, с. 106].

Іншою фундаментальною потребою в розвитку артистичності є пластичний рух, що пояснюється рівнем дозрівання нервової й м'язової системи та психічних процесів. Усі ці вікові риси дітей є сприятливою передумовою для розвитку художньо-мистецьких здібностей усередині хореографічної діяльності.

З усього сказаного можна зробити висновок, що хореографія відповідає фундаментальним потребам дитини в розвитку артистичності: хореографія дає можливість проявляти себе при виконанні та втіленні різних образів засобами пластики руху під музику; хореографія відкриває можливість для кожної дитини розвивати виразність свого тіла, образність міміки, жести й пластику руху; хореографічна творчість в основі має ігрову форму діяльності, чим зацікавлює й захоплює, розвиваючи артистичні здібності.

Наразі, урахувавши думки мистецтвознавців, фахівців хореографічного мистецтва, видатних педагогів, зауважимо, що артистичність не є природженим явищем, вона розвивається в дитини, починаючи з досить раннього віку, на основі природних задатків, високої емоційності, цікавості, творчих дарувань, і в розвитку її дуже важливу роль відіграє хореографічне мистецтво.

Література

- 1. Слободчиков В. И** Психология человека / Владимир Иванович Слободчиков, Евгений Иванович Исаев. – М. : Педагогика и психология, 1995. – 467 с.
- 2. Гиппенрейтер Ю. Б.** Введение в общую психологию (Курс лекций для студентов вузов) / Юрий Борисович Гиппенрейтер. – М. : Педагогика, 1996. – 338 с.
- 3. Обозов Н. Н.** Межличностные отношения / Николай Николаевич Обозов. – Л. : Знания, 1979. – 236 с.
- 4. Ветлугина Н. А.** Художественное творчество ребёнка / Наталья Александровна Ветлугина. – М. : Искусство, 1972. – 132 с.
- 5. Бондаренко Л. В.** Методика хореографічної роботи в школі і позашкільних закладах / Людмила Василівна Бондаренко. – К. : Муз. Україна, 1985. – 121 с.

Рожко М. М. Артистичність – творча ознака талановитості дитини

Творчі здібності складаються в процесі розвитку особистості. У процесі розвитку відбувається й формування спеціальних здібностей та

обдарованості. Одним з проявів творчих задатків дитини є її артистичність. Артистичність – це висока творча майстерність, художність, щирість і простота. Ознакою артистичності є акторські здібності, у яких зримо простежується процес моделювання художнього образу та його матеріальне втілення в сценічній дії.

Ключові слова: артистизм, творчі здібності, творча майстерність.

Рожко М. Н. Артистичность – творческий признак талантливости ребенка

Творческие способности складываются в процессе развития личности. В процессе развития происходит и формирование специальных способностей и одаренности. Одним из проявлений творческих задатков ребенка есть его артистизм. Артистизм – это высокое творческое мастерство, художественность, искренность и простота. Признак артистичности проявляется в актерских способностях, в которых прослеживается процесс моделирования художественного образа и его материальное воплощение в сценическом действии.

Ключевые слова: артистизм, творческие способности, творческое мастерство.

Rozhko M. N. Artistry is a creative sign of talent of child

Creative capabilities are folded in the process of development of personality. In the process of development there is forming of the special capabilities and gift. One of displays of the creative making of child is his artistry. Artistry is high creative trade, artistic value, sincerity and simplicity. The sign of artistry shows up in the capabilities of actors, in which the process of design of image and his financial embodiment is traced in a stage action.

Key words: artistry, creative capabilities, creative trade.

УДК 371.4 Сухомлинський

О. В. Семеренська

**В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ І КОНЦЕПЦІЇ
ВИХОВАННЯ ЗАХОДУ**

Актуальність дослідження. Сьогодні, коли у всьому світі спостерігається криза виховного процесу, особливої актуальності набувають проблеми виховання дитячого колективу та підлітків. З огляду на це, не дивно, що світова педагогічна наука, у тому числі й Україна, переживає пік інтенсивного вивчення й осмислення творчої спадщини В. Сухомлинського. Одним з перспективних напрямів збагачення вітчизняної теорії й практики виховання майбутніх поколінь становить

порівняння поглядів видатного педагога-гуманіста й зарубіжних учених щодо виховання молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що життєвий шлях та педагогічна діяльність В. Сухомлинського всебічно відображена в працях Д. Водзинського, К. Григор'єва і Б. Хандроса, Б. Рябініна, Б. Гартаковського, І. Цюпи. Різні аспекти педагогічної діяльності В. Сухомлинського розглядалися в статтях і книгах М. Антонця, І. Зязюна, Г. Калмикова, М. Красовицького, В. Кузя, М. Сметанського, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка. Багатогранна педагогічна спадщина В. Сухомлинського стала предметом дисертаційних досліджень Н. Безлюдної, С. Белецької, Г. Бондаренка, А. Бика, О. Дуди, В. Кіндрата, А. Луцюка, І. Наливайко, Т. Остапйовської, О. Петренко, Л. Петрук, І. Суржикової, Л. Ткачук.

За кордоном педагогічну спадщину нашого видатного земляка досліджують Х. Франчос і М. Ціандзі (Греція), В. Іфферт, Р. Штайник, Е. Гартман (Німеччина), М. Біблюк, С. Лашин (Польща), Л. Мілков (Болгарія), Бі Шуджі, Ван Ігао (Китай), А. Кокеріль (Австралія). Наведені факти засвідчують високий ступінь дослідженості життєвого шляху й науково-педагогічного доробку В. Сухомлинського, проте цілісне дослідження щодо спільних підходів до проблем виховання видатного педагога та вчених Заходу на сьогоднішній день в Україні відсутнє.

Постановка проблеми. Творча трансформація ідей В. Сухомлинського й західних учених до сучасного освітнього простору зумовила постановку проблеми.

Виклад основного матеріалу. З позицій сьогодення розуміємо, що В.О. Сухомлинський піднявся до рівня світової філософської й педагогічної думки. Відштовхуючись від ідей великих мислителів-гуманістів минулого і джерел народного виховання, він сформулював педагогічну концепцію, яка має загальнолюдський характер, спирається на об'єктивні закони й закономірності, не пов'язані з кон'юктурою й ідеологією, яких вимагав від нього час.

Як педагог-гуманіст В. Сухомлинський висловлював чимало поглядів, які багато в чому збігалися з педагогічними концепціями Заходу, вступав у творчий діалог з ними, реалізовував оригінальні ідеї, не знаючи про те, що має однодумців у різних країнах світу.

Так, наріжним каменем виховних систем В. Сухомлинського й С. Френе є дитиноцентризм, а також трактування навчальної діяльності як творчого процесу, що має на меті розвиток форм та методів для вільної експресії школярів. Спільним для обох педагогів було й бачення ролі соціального середовища, у якому формується особистість дитини. Філософські засади педагогічних концепцій В. Сухомлинського та С. Френе також об'єднує ставлення до природи як основного чинника й засобу виховання [3].

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить на те, що віра Василя Олександровича в потенційні можливості дитини перегукується і

з поглядами філософа-гуманіста Еріха Фромма, на думку якого, без такої віри не може бути виховання – воно перетворюється на маніпулювання. „Зерна всього кращого, що є в потенціалі дитини, – відзначав Е. Фромм, – проростають, якщо є необхідні умови для їх розвитку, інакше вони будуть загублені. Одна з найбільш головних серед цих умов – те, щоб людина, яка відіграє значну роль у житті дитини, була переконана в її можливостях. Наявність такої віри розмежовує виховання й маніпуляцію. Виховання дорівнює допомозі дитині в реалізації її здібностей. Маніпуляція протилежна вихованню, тому що ґрунтується на відсутності такої віри й на переконанні, що дитина буде хорошою тільки тоді, коли дорослі вкладуть в неї те, що бажано, і пригнітять те, що вважають недоцільним” [6, с. 144].

Усі дослідники творчості В. Сухомлинського єдині в тому, що він поставив особистість у центр виховного процесу. Основою його концепції є повага й довіра до дитини, визнання її унікальності та права на власний моральний вибір. Проголосивши творення добра дитиною найголовнішою ідеєю виховання, видатний педагог багато в чому випередив своїх американських колег, які зараз поставили перед школою завдання залучати учнів до таких цінностей, як Турбота, Повага, Довіра й Відповідальність. У цих чотирьох чеснотах вони бачать і цілі, й умови, і методи виховання. Необхідно зауважити, що зосередження уваги на цих цінностях дещо суперечить традиційному американському індивідуалізму, але криза моралі, людяності, духовності в поведінці багатьох учнів Сполучених Штатів Америки вимагає звертатися саме до них.

В Українській державі також спостерігається криза виховного процесу, щодо якої О. Сухомлинська зазначає: „Тоталітарна система викорчувувала прагнення особистості до вільнодумства, до свободи. Зараз же спостерігаємо процеси, коли свобода трактується як безвідповідальність, анархія, розпуста. Ми є свідками проявів неповаги, нехтування закону, часто криміногенного характеру, які оголошуються і здійснюються під гаслом свободи. Відбувається криза відповідальності, й свобода розглядається як всюдозволеність” [4, с. 110].

Для української школи, яка сьогодні шукає нові, демократичні підходи до виховання дитини, важливим є розуміння причин кризи виховання в американській державній школі. Серед головних причин можна визначити механічний перенос кращих принципів свободи, прав людини, гуманізму в школу; неврахування соціальної ситуації дитини, її вікових особливостей, життєвого досвіду, практичної залежності від знань і досвіду дорослих. Отже, американська школа стала заручницею принципів демократії, саморозвитку й самореалізації особистості, доведених до абсурду, що призвело до розвитку егоцентризму, коли у свідомості дитини її права домінують над обов'язками, права інших людей відступають на другий план; принципи, спрямовані на захист особистості, перетворюються на загрозу її безпеки.

Науково-педагогічні джерела свідчать і про те, що багато спільного є в підході В. Сухомлинського до проблеми виховання „в колективі і через колектив” та поглядами сучасного американського дослідника професора Енна Хіггінса на роль дитячої спільності – ком’юніті (переклад з англ. „community”) – у розв’язанні складних проблем у школі. Зокрема, цей учений, який керує одним з таких ком’юніті в штаті Нью-Йорк, виділяє такі головні *принципи* функціонування спільності:

- клас, група є важливою ареною морального виховання;
- основою взаємин між учнями є визнання самоцінності особистості та відповідальність кожного за неї;
- обов’язкове підпорядкування кожного спільно виробленим шкільним правилам і рішенням ком’юніті;
- виконання ролей як шлях управління моральним розвитком особистості (моральне коригування);
- провідна роль загальних зборів, відкритих діалогів між членами ком’юніті у вирішенні важливих питань його життя;
- наявність вільно обраної Ради справедливості з участю учнів і вчителів для обговорення конфліктів;
- рівна відповідальність учнів і вчителів перед ком’юніті.

Виходячи з концепції вирішальної ролі виховуючого середовища в моральному розвитку дитини, В. Сухомлинський зазначав: „Моральна свобода – велике людське багатство, але це багатство стає благом, якщо людина усвідомить себе як частинку колективу, суспільства, народу, розуміє спільні для всіх людей інтереси й потреби, підкоряється власному почуттю обов’язку й на основі особистого розсуду, особистого бажання, особистої волі робить так, як уважає за потрібне колектив, суспільство, народ” [5, с. 266].

Розвиваючи гуманістичну суть педагогіки А. Макаренка, Василь Олександрович найголовнішим принципом життя виховуючого колективу вважав розвиток гуманістичних взаємин між дітьми, створення здорової духовної спільності разом з повагою до кожної особистості, її індивідуальних особливостей. Особливу увагу педагог приділяв взаємному духовному збагаченню дітей, культивуванню турботи про кожного члена колективу: „Доброзичливість, розумна доброта – ось що має бути атмосферою життя дитячого колективу, головним тонутом взаємин педагога й дітей. Яке це прекрасне слово й водночас яке це глибоке, складне, багатогранне людське ставлення – доброзичливість” [Там само, с. 432].

Отже, на думку В. Сухомлинського, колектив існує тільки за умови турботливого й чуйного ставлення дитини до дитини. І в цьому його бачення збігається з підходами педагогів Заходу та зближує колектив і ком’юніті.

Безсумнівно, більшість учнів у радянській школі жили в умовах міцного колективу й щоденно відчували його турботу та вимогливість. Професором М. Казакіною було проведено дослідження „Американська школа очима школярів із Росії і України”, у межах якого було опитано кількості дітей емігрантів з колишнього СРСР. Установлено, що ці діти сумують за атмосферою спільності, яка була притаманна школам, де вони раніше вчилися, за спільними, цікавими справами, де головне „не стільки особливі таланти й уміння, скільки спільні дії й спілкування”. Багатьох колишніх учнів України й Росії дратує велика кількість поліцейських у школах, які „за нами стежать” [2, с. 46].

Дослідниця дійшла слушного висновку, що правильне колективістське виховання має свої великі переваги як фактор залучення дітей до найважливіших моральних цінностей.

Проте, як відомо, американській школі притаманно абсолютизація цінностей індивідуалізму й заперечення цінностей колективізму. Директор Інституту педагогіки Роберт Вейс (м. Медфорд, штат Орегон) зазначає: „Індивідуалізм в американській культурі часто призводить до крайнощів, які дають катастрофічні наслідки. Бездомні, бездоглядні й залишені напризволяще підлітки бігають вулицями великих міст. Діти більше не почувують себе в безпеці і в школах. Володарі телестанцій не несуть відповідальності за те, що вони вкладають у серця і голови людей. У той час як радянські політики робили акцент на колектив, сучасна Америка впадає в іншу крайність. Зрозуміло, що потрібен певний баланс між цими двома системами” [1, с. 24].

Висновки. Аналіз зарубіжних концепцій виховання та їх порівняння з вітчизняною педагогічною думкою й практикою, а саме з педагогічною системою В. О. Сухомлинського, свідчить про те, що їм притаманні певні паралелі та спільні тенденції, а саме: дитиноцентризм, сприяння творчості дитини, надання великої ролі виховуючому середовищу.

Перспективи подальших наукових пошуків. Проведене дослідження не вичерпує багатоаспектних проблем, пов'язаних з розглядом педагогічної системи В. Сухомлинського та видатних учених Заходу. Подальшого вивчення потребують питання літературної спадщини як складової педагогічної системи В. Сухомлинського, порівняльного аналізу дидактичних поглядів видатного педагога з іншими вченими.

Література

1. Вейс Р. Індивідуум і „Е” теорія освіти: попередні начерки нової науки / Р. Вейс // Рід. шк. – 1997. – № 1. – С. 24. **2. Казакина М. Г.** Школьная жизнь в России и Америке: воспитание человечности / М. Г. Казакина. – СПб. – Нью-Йорк, 1995. – С. 46. **3. Суржикова І. А.** Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського і Селестена Френе (порівняльний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І. А. Суржикова. – К., 2003. – 21 с. **4. Сухомлинська О. В.** Ідеї свободи у вихованні в європейській педагогічній спадщині і В. О. Сухомлинський / О. В. Сухомлинська // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 75-річчю від дня народження В.О. Сухомлинського. – К., 1993. – С. 110. **5. Сухомлинський В. О.** Вибр. тв. : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К., 1976. – Т. 2. – С. 266. **6. Фромм Э.** Искусство любить / Э. Фромм. – М. : Наука, 1990. – С. 144.

Семеренська О. В. В. О. Сухомлинський і концепції виховання Заходу

Стаття присвячена порівняльному аналізу основних підходів до проблем виховання В.О. Сухомлинського та вчених Заходу. Виявлені спільні риси їх педагогічних систем.

Ключові слова: виховання, спільне, колектив, порівняльний аналіз.

Семеренская Е. В. В. А. Сухомлинский и концепции воспитания Запада

Статья посвящена сравнительному анализу основных подходов к проблемам воспитания В.А. Сухомлинского и ученых Запада. Выявлены общие черты их педагогических систем.

Ключевые слова: воспитание, общее, коллектив, сравнительный анализ.

Semerenska O. V. V. O. Suhomlinskiy and the concept of education of the West

The article is devoted to comparative analysis of basic approaches to education problems of V.O. Suhomlinskiy and researchers of the West. The common features of their pedagogical systems are determined.

Key words: education, common, community, comparative analysis.

УДК 37.015.31

Т. А. Смирнова

ПРОБЛЕМА ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Творча особистість є найбільшою цінністю для будь-якого суспільства. Для України, яка прагне стати правовою й демократичною державою, активізація творчої діяльності діячів освіти, культури й мистецтва є необхідною умовою досягнення успіху на цьому шляху. Учені стверджують, що доля сучасної України передусім залежить від того, наскільки ефективно будуть задіяні інтелектуально-творчі можливості її народу, кожного її громадянина. Саме тому великого

значення набуває науково-практичне вирішення проблеми виявлення, розвитку й реалізації творчих здібностей студентів вищих мистецьких навчальних закладів, що дозволить їм на високому рівні здійснювати успішну професійну діяльність.

У сучасних наукових дослідженнях проблема творчої особистості вирішується в різних напрямках. Найбільш розробленими є філософські та психологічні аспекти проблеми особистості, яка розглядається як цілісна інтегральна система в роботах Б. Г. Ананьєва, Г. М. Андреевої, В. Г. Афанасьєва, Л. Г. Буєвої, Ю. Г. Волкова, М. С. Кагана, І. С. Кона, О. М. Леонтьєва, К. К. Платонова, В. П. Тугаринова та ін. Особистість вивчається відповідно до трьох методологічних підходів. Перший – гуманістичний підхід – аналізує особистість у соціально-психологічному та індивідуальному вимірах (індивід, особистість, суб'єкт, індивідуальність). Другий – діяльнісний – розглядає особистість у контексті її діяльності та поведінки (дії, уміння, навички, знання). Третій – генетичний („часовий” або „віковий”) – характеризує рівень розвитку якостей особистості, її задатків, здібностей на певному віковому етапі становлення індивіда як особистості. Означені підходи мають системні зв'язки й разом утворюють базові параметри цілісної психологічної структури особистості [1].

Вивчення психолого-педагогічних праць дозволяє визнати, що останніми десятиліттями увагу зарубіжних та вітчизняних учених привертає феномен *творчої особистості* (Б. Г. Ананьєв, В. Г. Андреев, Ю. К. Бабанський, А. Б. Богоявленська, А. В. Брушлинський, Р. Н. Грановська, К. Роджерс, А. Маслоу, К. Тейлор, Е. Торренс, В. В. Рибалка, С. О. Сисоева). Науковці досліджують чинники, що сприяють формуванню творчих здібностей особистості, мотивації творчої діяльності, розвитку творчої активності, творчого розвитку студентів.

Творчу особистість визначають як своєрідну підсистему особистості, підструктура якої відрізняється від структури особистості ступенем розвинутих мотивів, характерологічних особливостей, творчих умінь, а також індивідуальними особливостями психічних процесів, які сприяють успішній творчій діяльності людини. С. О. Сисоева виділяє такі пріоритетні „базові” творчі якості особистості:

1. *Підсистема спрямованості*: позитивне уявлення про себе (адекватна самооцінка), бажання пізнати себе; творчий інтерес, допитливість; потяг до пошуку нової інформації, фактів, мотивація досягнення.
2. *Підсистема характерологічних особливостей*: сміливість; готовність до ризику; самостійність; ініціативність; упевненість у своїх силах та здібностях; цілеспрямованість; наполегливість; уміння довести розпочату справу до кінця; працелюбність; емоційна активність.

3. *Підсистема творчих умінь*: проблемне бачення; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до дослідницької діяльності; розвинуте уявлення, фантазія; здатність до виявлення протиріч; здатність до подолання інерції мислення; вміння аналізувати, інтегрувати та систематизувати інформацію; здатність до продуктивного міжособистісного спілкування.
4. *Підсистема індивідуальних особливостей психічних процесів*: напруженість уваги, альтернативність мислення; дивергентність мислення; точність мислення; асоціативність пам'яті; свіжість, самостійність, цілісність, синтетичність сприйняття; пошуково-перетворювальний стиль мислення [2].

Отже, творчу особистість визначають як особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язання простого завдання до створення об'єктивно нового, оригінального. Поняття „творча особистість” розглядають через поняття *творчого стилю діяльності або творчої активності*. Уважається, що творча особистість володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального й уміє відкинути звичайне, шаблонне. Для неї потреба у творчості є життєво необхідною, а творчий стиль діяльності – найбільш характерним. Головними вважаються *творчі здібності*, які пов'язуються з розвитком мотивації, темпераменту, гнучкістю розуму, інтелекту. Більш високим рівнем творчих здібностей вважається обдарованість, а потім – талант, які проявляються через *успіх у діяльності*. Творчі здібності є пластичними і вступають один з одним у взаємодію. Виділяють загальні та спеціальні здібності, які стосуються певного виду діяльності. Уважається, що кожна людина має певні творчі можливості, які в сукупності складають *творчий потенціал* (міру сутнісної творчої сили особистості в спілкуванні, управлінні, самореалізації).

Існує безліч *класифікацій* творчих особистостей. І. С. Павлов розділяв їх відповідно до типу діяльності на логічний, художній та змішаний тип. І. Кант класифікував людей на геніальних, талановитих та старанних, Енгельмайер – на геніїв, талановитих та рутину. В. І. Лук – залежно від виду діяльності – на художника-скульптора; письменника-журналіста; математика-фізика; музиканта; інженера; педагога-організатора. В. І. Андреев розрізняє теоретика, інтуїтивіста-теоретика, практика та організатора.

Серед чинників, що підвищують ефективність творчого розвитку учнів та студентів, називають професійну й педагогічну майстерність учителя та викладача, його підготовку до формування й розвитку творчої особистості. Саме тому широко вивчається проблема становлення творчої особистості вчителя, його професійної адаптації, готовності до професійної діяльності.

Нормативною основою такого підходу можна вважати *принцип інтелектуального й творчого розвитку* студентів, що акцентує залежність саморозвитку студента як особистості від ступеня творчої

спрямованості освітнього процесу. Особистісно зорієнтована освіта, уважають учені, передбачає відтворення особливого педагогічного середовища, що сприяє вільному інтелектуальному, емоційному зростанню особистості. Принцип інтелектуального й творчого розвитку студентів вимагає створення умов для стимулювання їхньої самостійності та ініціативи з метою пошуку нових ідей, проблем, проектів, прагнення до нестандартних і оригінальних рішень.

Принцип творчого розвитку пов'язує інтелектуальне становлення майбутніх представників мистецької освіти із зняттям бар'єрів між свідомим і несвідомим, одночасним розвитком інтелекту, та інтуїції [3, с. 261]. Об'єктивне стимулювання інтуїтивного досвіду, який сприяє осягненню неперервного руху життя, створює позитивні умови для добудови студентами необхідних елементів свого „Я” , самоорганізації особистості [4].

Слід додати, що принцип творчого розвитку, з одного боку, пов'язаний з педагогічними діями, співтворчістю викладача й студента, довірою творчим силам і здібностям студентів, а з іншого – із стимулюванням прояву взаємовпливу інтуїтивного й логічного. Зокрема, у процесі генерування нових ідей, гіпотез або пропозицій оптимальним є ослаблення логічного мислення студентів і заохочення їхньої інтуїції, фантазії та уяви, що сприяє розвитку оригінальності і деталізованості мислення майбутніх учителів мистецьких дисциплін, музикантів-виконавців, художників. Твори мистецтва, як слушно зауважує фундатор мистецької освіти України О. П. Рудницька, є глибоким джерелом пізнання, а трампліном для усвідомлення „художньої” істини стають образні асоціації, насичені метафоричною значущістю... (Рудницька О. П. Професійна освіта і мистецтво (традиції, пошуки, перспективи). / О. П. Рудницька // Мистецтво та освіта. – 1996. – № 1. – С. 39 – 44).

Виховання творчої особистості має відбуватися, додає О.М. Отич, згідно з принципами педагогіки мистецтва: опори на художній образ; поліхудожності; інтеграції мистецького та загального; єдності раціонального та логічного, емоційно-почуттєвого й творчого; культуровідповідності; системності мистецько-педагогічної діяльності.

Для розвитку та виховання творчої особистості надзвичайно важливою є продуктивна педагогічна творчість викладача, що вважається найвищою майстерністю художньої творчості. Е. Б. Абдуллін, О. П. Рудницька відзначають, що викладач мистецьких дисциплін, по-перше, має спиратися на традиції застосування мистецтва; а по-друге, працювати варіативно, учитися підтримувати постійний зв'язок з учнем, вступати з ним у діалог, співтворчість, спрямовану до розвитку творчої індивідуальності кожного суб'єкта. Найвищою результативністю педагогічної творчості викладача має стати позитивна динаміка розвитку особистості студента.

С. О. Сисоева обґрунтовує дидактичні вимоги до технології творчого викладання навчальної дисципліни, які, на нашу думку, можуть бути застосованими в системі мистецької освіти: 1. Зміст навчальної програми має враховувати детальне й поглиблене вивчення найважливіших проблем, ідей і тем, які сприяють розвитку пошуково-перетворювального стилю мислення. 2. Процес викладання має забезпечувати якісне засвоєння базових знань, умінь та навичок, передбачати розвиток дивергентного мислення й навичок їхнього практичного застосування. 3. Необхідно прищеплювати студентам потяг до самостійного набуття знань і забезпечувати студентів відповідним матеріально-технічним забезпеченням, створювати умови для вільного використання літературних, наукових та навчальних джерел. Доцільно заохочувати ініціативу та самостійність у навчанні та розвитку студентів, здатність до творчої виконавської професійної діяльності. 4. Позитивним вважається сприяння розвитку свідомості та самосвідомості студентів, розуміння ними доцільності спілкування та зв'язків з колективом. 5. Зміст навчання має виходити за межі загальноприйнятих програм, відрізнятися значним рівнем узагальненості, враховувати інтереси, стиль і темп засвоєння студентами знань. Важливо залишати час для глибокого проникнення студентами в зміст теми.

Відомий російський учений Е. Б. Абдуллін наголошує, що досвід творчої діяльності студента – майбутнього вчителя мистецьких дисциплін – передусім проявляється в здатності вбачати та аналізувати в мистецько-педагогічній теорії та практиці суперечності різного рівня та характеру, висувати на їх підставі гіпотези, здійснювати відбір, інтерпретацію та екстраполяцію психолого-педагогічних, мистецтвознавчих та культурологічних наукових положень у сферу актуальних проблем мистецької педагогіки. Важливим засобом виховання творчої особистості, наголошує Е. Б. Абдуллін, є *художньо-пізнавальна задача*, що є різновидом пізнавального питання, яке має відповідну структуру: виявлення суперечностей, постановка проблеми, пошук шляхів її вирішення, аналіз набутих результатів, узагальнення-висновки.

Ряд учених для розвитку творчої активності особистості пропонує *навчально-творчі задачі*, метою яких можуть бути: виявлення суперечностей, конструювання задачних ситуацій, формулювання проблем з відсутністю повної інформації (уточненням мети, умови, вимог та обмежень, з недостатньою вихідною інформацією). Рекомендуються також логічні дослідницькі завдання на проведення експерименту, моделювання, систематизацію, класифікацію, винахідливість, управління (розробку мети, стратегії діяльності, планування, організацію діяльності, нормування часу діяльності, оцінку результату діяльності). Корисним вважається використання методу проектів, що стимулює студентів до самостійної постановки проблеми, набуття необхідної інформації, розвитку фантазії, уяви та уваги.

Завдання виховання творчої особистості вдало вирішують методи дискусії, диспуту, діалогу, обговорення істотних якостей об'єкта, використання іронії, жарту. Зокрема, позитивно зарекомендував себе метод мозкової атаки (Осборн, 1937), спрямований до генерування несподіваних ідей, обміну думками й вільними асоціаціями в обмежений термін часу. Наголосимо на слушності застосування методу синектики (В. Дж. Гордона), що реалізується в спільній роботі керівника, експерта та 5 – 7 учасників з використанням чотирьох способів аналогізування (особистого, прямого, фантастичного ц символічного), а також методу „діалогу між Дон Кіхотом та Санчо Панса”, де перший є генератором ідеї, а другий знаходить спосіб її практичного застосування.

Спираючись на роботу В. А. Андреева [6, с. 35], визначимо основні щабелі творчого розвитку індивідуальності професіонала у сфері мистецької педагогіки: 1) етап стійкого інтересу до сфери мистецької освіти, де має відбуватися продуктивне самовираження та самоствердження; 2) інтелектуально-творча активність, що свідчить про вміння особистості студента виявляти суперечності та проблеми, які виникають у професійній сфері; 3) підвищення професійно-творчої активності, творчого оволодіння професійними прийомами, методами, засобами діяльності; 4) перші значні творчі досягнення особистості; 5) високий рівень стійкої творчої продуктивності особистості, формування індивідуального стилю мистецької діяльності та майстерності; 6) розквіт таланту: особистість не просто має стійкі творчі досягнення в мистецькій діяльності, але й перевищує досягнення сучасників; 7) геніальність як найвищий рівень розвитку творчих здібностей особистості, що власним вкладом випереджує своїх сучасників на століття.

Отже, проблема творчої особистості залишається відкритою, а тому вимагає її нагального обговорення в системі мистецької освіти. Результатом грамотно продуманої технології творчого розвитку студентів вищих мистецьких навчальних закладів має стати особистість студента, якій притаманні вміння гнучко адаптуватися в змінних життєвих ситуаціях, самостійно набувати знання й критично мислити, аналізувати проблеми мистецького життя й знаходити шляхи їх раціонального подолання.

Література

- 1. Рибалка В. В.** Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В. В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
- 2. Сисоєва С. О.** Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 403 с.
- 3. Бергсон А.** Творческая эволюция / А. Бергсон. – М. : Канон-Пресс : Кучково поле, 1998. – 139 с.
- 4. Смирнова Т. А.** Диригент хору: індивідуальність : наук.-метод. матеріали (для студ. та викладачів диригентсько-хорової спеціалізації вищ. навч. закл. культури і мистецтва, пед. ін.-тів та ун-тів) /

Тетяна Анатолівна Смирнова. – Х. : ППВ „Нове слово”, 2003. – Вип. 2. – 58 с. **5. Сисоєва С. О.** Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С. О. Сисоєва // Використання біографічного методу у вивченні обдарованості : монографія. – К. : ВПОЛ, 2001. – С. 200 – 214. **6. Андреев В. И.** Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 238 с.

Смирнова Т. А. Проблема творчої особистості в психолого-педагогічних дослідженнях

У статті розглядається науково-практичне вирішення проблеми виявлення, розвитку й реалізації творчих здібностей студентів вищих мистецьких навчальних закладів, що дозволить їм на високому рівні здійснювати успішну професійну діяльність.

Ключові слова: творча особистість, технології творчого розвитку.

Смирнова Т. А. Проблема творческой личности в психолого-педагогических исследованиях

В статье рассматривается научно-практическое решение проблемы выявления, развития и реализации творческих способностей студентов высших художественных учебных заведений, что позволит им на высоком уровне осуществлять успешную профессиональную деятельность.

Ключевые слова: творческая личность, технологии творческого развития.

Smirnova T. A. Problema creative personality in psychology and pedagogics researches

The science and practical decision of problem of exposure, development and realization of creative capabilities of students of higher artistic educational establishments is examined in the article, that will allow them at high level to carry out successful professional activity.

Key words: creative personality, technologies of creative development.

УДК 78.071.2: 316

О. Є. Старовойтова

**СУСПІЛЬНА РОЛЬ ТА СОЦІАЛЬНІ ФУНКЦІЇ
ЕСТРАДНОГО ВИКОНАВЦЯ.
ФОРМИ СПІЛКУВАННЯ ВИКОНАВЦЯ ЗІ СЛУХАЧАМИ**

У сучасному суспільстві держава має приділяти надзвичайну увагу музичній освіті. Причина такої уваги полягає в розумінні того, що найважливішою цінністю й основним капіталом сучасного суспільства є людина, здібна до пошуку й освоєння нових знань та ухвалення

нестандартних рішень. Педагогічна наука, яка вирішує сьогодні питання щодо вдосконалення професійної підготовки фахівців різних напрямків, повинна обертати свою увагу до музичних спеціальностей, зокрема до освіти й виховання висококваліфікованих естрадних співаків-виконавців, які б володіли системою знань, умінь і навичок на рівні високих вимог сучасності.

Від того, як естрадний співак під час виконання вокального твору буде спілкуватися з публікою, як він стане здійснювати свою подальшу професійну діяльність, чи здатний він буде враховувати ці вимоги, залежить рівень освіченості, вихованості й духовної культури слухачів.

Питаннями дослідження соціальних функцій музиканта-виконавця та форм спілкування виконавця зі слухачами займалися Ю. В. Капустин, А. Н. Сохор, В. М. Панкратов та ін. Їхні роботи присвячені соціальним дослідженням та функціям музиканта-виконавця відносно публіки. Але форми й функції спілкування естрадного виконавця зі слухачами розглянуто недостатньо.

Ми вважаємо за необхідне в рамках цієї статті розглянути суспільну роль та функції естрадного виконавця відносно публіки й описати деякі форми його спілкування зі слухачами.

В естрадного співака-актора існує одночасно багато творчих завдань. Він повинен стежити за голосом, стежити за технікою співу, бути в повному контакті з супроводом (оркестром, диригентом, фонограмою), мати виправдану сценічну поведінку (рухатися), правильно спілкуватися з партнерами (дуети, тріо тощо), тримати в голові всі мізансцени тощо. Його музична, вокальна, сценічна розкутість повинна створювати необхідні передумови для творчості. Коли технічні труднощі позаду, настає справжня свобода й актор отримує повну можливість жити в образі.

У використанні виконавцем цієї можливості й полягає магічна влада артиста – здатність з перших звуків переселити слухача в ту особливу атмосферу, яка є завданням виконуваної музики, у той особливий настрій духу, який називається поетичним смыслом п'єси, і тримати слухача під магнетичною чарівністю від першого звука до останнього. Бо тільки в цьому полягає величезна суспільна роль виконавця: бути гідним посередником між духом великого художнього твору й публікою.

У зв'язку з цим з погляду соціології музики процес виконання й сприйняття творів музичного мистецтва можна розглядати, зокрема, як процес спілкування музиканта й публіки (тобто особливу форму їх взаємодії).

Вочевидь, що творча діяльність музиканта-виконавця справляє певний вплив на слухачів. Закономірності ж слухачького сприйняття знаходять відображення в самій творчості музикантів-виконавців. Інакше кажучи, за принципом зворотного зв'язку й публіка впливає на виконавців.

На думку Ю. В. Капустина, у процесі спілкування з публікою виконавець здійснює відносно слухача кілька важливих *соціальних функцій*: **просвіти, пропаганди, розваги, насолоди, виховання** – у широкому розумінні слова духовного збагачення особистості, що є найвищим призначенням мистецтва .

Просвітницька функція – це задоволення виконавцем пізнавальних потреб публіки. Функція полягає в тому, щоб знайомити публіку з цінностями музичного мистецтва, з досягненнями самого виконання; щоб в актуальний суспільний репертуар входило все гідне уваги сучасної аудиторії. Просвітницька діяльність припускає постійне оновлення й розширення репертуару окремого виконавця.

Пропагандистська функція, на відміну від просвітницької, спрямована на якусь певну галузь музичного мистецтва (стиль: класичний, романтичний, рок-, поп-, джаз і т. ін.).

Завдяки реалізації пропагандистської функції виконавця в його репертуар уводиться й щось нове, а також незаслушено забуте.

Проте музику слухають не тільки для того, щоб дізнатися щось нове або почути знайоме, але й щоб отримати задоволення. Тому важливими є функції *розваги й насолоди*. Їм відповідає повторення того самого матеріалу, звичного, популярного, оскільки публіка любить слухати знайоме.

Але музика сама по собі нічого не варта, якщо виконавець не може донести її до аудиторії. Головне – це жити для публіки й приносити людям радість. У цьому полягає мета виховної загальносоціологічної функції виконавця.

Виховна функція полягає в здійсненні глибокої, змістовної індивідуальної інтерпретації, адекватному, справжньому розкритті художньої ідеї й максимальній реалізації духовного потенціалу виконавця.

Такими в загальних рисах є функції естрадного виконавця відносно публіки. Вони можуть проявлятися по-різному й у різних формах спілкування музиканта зі слухачами.

Спілкування – це не тільки процес обміну інформацією між людьми, а й складна система взаємовпливів, співпереживань. Інакше кажучи, учасники спілкування є взаємодіючою системою, побудованою за принципом прямого й зворотного зв'язку.

Форми спілкування виконавця зі слухачем можуть бути розглянуті з двох кутів зору. По-перше, як *безпосереднє* або *опосередковане* спілкування. **Безпосереднє** спілкування здійснюється при виконанні й сприйнятті музики на концерті, музичному спектаклі, опері тощо. **Опосередковане** – при використанні технічних засобів: радіо, аудіо-, відео-, комп'ютерної техніки тощо.

По-друге, форми спілкування розрізняються щодо обстановки: **спілкування з відособленими слухачами** (наприклад, індивідуальне слухання аудіо- й відеозаписів); **спілкування з малими контактними**

групами (наприклад, сім'я біля телевізора); **спілкування з великою контактною групою** (наприклад, публіка концертного або оперного залу).

Традиційною формою спілкування виконавця й публіки можна назвати концерт. Він посідає особливе місце серед різних форм спілкування. Концерт передбачає спілкування, взаємодію, по-перше, виконавця з публікою; по-друге, самих слухачів між собою. Це спілкування відрізняється такими чотирма основними якостями, як безпосередність, яка є найбільш важливою й зумовлює всі інші якості, а також унікальність, імпровізаційність, святковість.

Соціальна психологія виділяє в акті спілкування між людьми разом з передачею інформації ще й такі емоційні процеси, як *зараження, навіювання, переконання*.

Зараження – це мимовільне наслідування емоціям, яке характеризує схильність індивіда певним психічним станам [2, с. 10]. Зараження здійснюється через співпереживання виконавцем настроїв інших людей. Водночас зараження – не кінцева мета виконавця та його спілкування з публікою, це лише засіб для досягнення більш глибокого впливу на слухачів – навіювання.

Навіювання – це односторонньо спрямована, цілеспрямована, активна дія одного індивіда на іншого або на групу людей з метою передати їм свою волю, свої настрої [2, с.10]. На відміну від зараження, навіювання – це емоційна дія виконавця, підкріплена його спеціальним зусиллям.

Виконавець повинен не тільки „реалізувати” у звучанні твір композитора, не тільки інтерпретувати його задум, але й викликати відповідні йому емоційні переживання публіки.

Емоційна „партитура” твору викликає колективну реакцію аудиторії саме за допомогою навіювання. Концентрація колективних емоцій, завдяки загальному зараженню, підсилює у відповідь дію публіки на виконавця, а тим самим народжує подальше навіювання, що йде вже від виконавця до слухачів (співак, відчуваючи відгук залу, „надихається” й краще „творить”). Таким є складне взаємопереплетіння процесів зараження й навіювання в концертному залі. У результаті ці два процеси утворюють єдиний соціально-психологічний механізм взаємодії виконавця й публіки.

Використовуючи засоби зараження (засоби виразності) й навіювання (емоційно-чуттєву передачу образу), виконавець прагне передати слухачам не тільки свої почуття, але й думки, своє ставлення до дійсності, власне розуміння твору, тобто переконати їх.

Переконання – це дія логічним шляхом на свідомість людей, на їх установки, принципи [Там само, с. 11].

Процес переконання слухача через акт сприйняття музики є наслідком його зараження й навіювання з боку виконавця, тобто

індивідуальна, неповторна особливість інтерпретаторського задуму виконавця, її переконливість.

Переконання реалізується артистом як у безпосередньому спілкуванні з аудиторією, так і в опосередкованому, однак на публіці ця виконавська програма дій конкретизується залежно від обстановки, складу аудиторії, ставлення її до музиканта тощо.

Найістотніший чинник концертного спілкування виконавця зі слухачами, публічна оцінка, – це визнання або невизнання інтерпретаторського задуму та його втілення.

Таким чином, у безпосередньому спілкуванні з публікою естрадний артист не тільки залучає її до творчого акту, але й впливає на неї ефективною виховною дією. За допомогою навіювання, зараження і переконання він змінює, збагачує смак публіки, заражаючи її своїм розумінням авторського задуму, виховує, а також приносить публіці естетичну насолоду.

У рамках нашої статті ми розглянули суспільну роль та функції естрадного виконавця відносно публіки й описали лише деякі форми його спілкування зі слухачами. Подальшого розгляду потребують питання опису інших форм спілкування естрадних виконавців зі слухачами.

Література

1. Брудный А. А. Коммуникация и семантика / А. А. Брудный // Вопр. философии. – 1972. – № 4. – С. 48 – 54.
2. Капустин Ю. В. Музыкант и публика / Ю. В. Капустин. – Л. : Знание, 1976. – 40 с.
3. Панкратов В. Н. Саморегуляция психического здоровья : практ. рук. / В. Н. Панкратов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 352 с.
4. Сохор А. Н. Музыка как вид искусства / А. Н. Сохор – М. : Музыка, 1970. – 192 с.

Старовойтова О. Є. Суспільна роль та соціальні функції естрадного виконавця. Форми спілкування виконавця зі слухачами

У науковій статті досліджується суспільна роль та функції естрадного виконавця відносно публіки, описуються деякі форми його спілкування зі слухачами. Зокрема, розглядається така форма спілкування, як концерт.

Ключові слова: соціальні функції, спілкування, зараження, навіювання, переконання.

Старовойтова Е. Е. Общественная роль и социальные функции эстрадного исполнителя. Формы общения исполнителя со слушателями

В научной статье исследуется общественная роль и функции эстрадного исполнителя относительно публики, описываются некоторые формы его общения со слушателями. В частности, рассматривается такая форма общения, как концерт.

Ключевые слова: социальные функции, общение, заражение, внушение, убеждение.

Starovoytova O. Ye. Social Role and Social Functions of Popular Singer. A singer' Forms of Communication with Listeners

The article deals with social role and functions of popular singer regarding to audience, some forms of communication with listeners are described. Particularly such form of communication as concert is shown.

Key words: social functions, communication, inspiration, infusion, persuasion.

УДК 78.03 + 008

О. А. Устименко-Косоріч

**ЗАСОБИ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ЇХ РОЛЬ У
ФОРМУВАННІ ХУДОЖНІХ НАПРЯМКІВ МОЛОДІЖНОЇ
КУЛЬТУРИ**

Більшість соціологів однією з важливих особливостей розвитку суспільства вважають такий прояв науково-технічного прогресу, як високий рівень розвитку засобів масової комунікації (преса, радіо, телебачення), порівнюючи їх значення з промисловою революцією ХІХ століття. Комунікація масова (від лат. *communicatio* – узагальнювати, з'єднувати) – термін, який означає спілкування (взаємозв'язки) людей завдяки засобам масової інформації й фактично охоплює всі сфери культури в суспільстві. У процесі масової комунікації відбувається передача (трансляція), обмін і засвоєння культурної інформації, унаслідок чого формуються культурно-естетичні потреби, смаки, цінності, ідеали. Масова комунікація є результатом науково-технічної революції й пов'язана зі збільшенням обсягу масової інформації.

У західноєвропейській і американській науковій практиці цей аспект достатньо й широко вивчений. У вітчизняній літературі ця проблема актуалізується значно пізніше, хоч у процесі дослідження масового суспільства й масової культури питання засобів масової інформації і їх ролі в розвитку суспільства розглядалось соціологами. Повний перелік таких робіт зроблений Г. Ашиним [1].

Історичним першоджерелом у розвитку сучасних засобів масової комунікації, на думку А. Левінсона, були театр, ритуал як спосіб комунікації, держава, церква як засоби комунікації, а також прийом „постійної експозиції” (архітектурний об'єкт, пам'ятник, священний предмет, напис або зображення). Це говорить про те, що історично засоби масової комунікації були єдиною можливістю залучити до культурних надбань, творів мистецтва людей усіх верств населення, незалежно від їх соціальної приналежності [3].

Сучасна масова комунікація є своєрідною системою поширення інформації за допомогою радіо, телебачення, звукозапису, відеозапису серед чисельних аудиторій, яка функціонує для утвердження духовних цінностей і впливу на мислення й поведінку людей. Матеріальними умовами розвитку засобів масової комунікації було створення технічних приладів, які дозволяли здійснювати швидку передачу й тиражування великої кількості образної, музичної, друкованої інформації. Уведення нових інформаційних систем і комп'ютерних мереж свідчить про те, що друкована й електронна продукція охоплює майже всі верстви населення. Це викликає уявлення про суспільство з великою кількістю населення, яке є високоіндустріальним і урбанізованим.

На основі викладених спостережень виникає поняття масової комунікації, яку Н. Хренов розглядає як штучно створену реальність, народжену міською культурою, завдяки якій остання може розвиватись і зумовлювати культуру взагалі [4].

Висловлене вище є принципово важливим для нашої роботи, бо, на думку дослідників А. Петрова, Р. Патіссона, масові музичні жанри також народжені саме міською культурою й завдяки засобам масової комунікації є одним з чинників розвитку культури ХХ століття [2].

У цьому контексті виникають питання: „Чи впливає процес поширення нової комунікаційної техніки на художній зміст культури? Яке пряме співвідношення між культурою й масовим продукуванням її зразків?” Відповіді на поставлені питання мають велике значення в розумінні ситуації, яка сприяє виникненню й розвитку масових музичних жанрів.

Радіо, телебачення, грамзапис та інші засоби масової інформації відіграли значну роль у формуванні інтересів і смаків більшості населення щодо різноманітних напрямів мистецтва.

У суспільстві, що трансформується, роль засобів масової інформації значно посилюється, оскільки саме в такі періоди зростає потреба громадян точніше, об'єктивніше оцінювати суспільні явища й події. Сучасні мас-медіа великою мірою нівелюють соціокультурне відтворення окремої особистості, орієнтуючи її на масове споживання створених стереотипів, що підриває основу індивідуальності. Масове споживання найбільш характерне для молодіжної аудиторії. Тому питання взаємодії цього середовища із засобами масової інформації набуває особливої гостроти. Тим часом ця проблема ще не стала об'єктом належної уваги дослідників.

Проблеми молоді завжди розглядалися в контексті етапів суспільного розвитку, соціальної й культурної модернізації. Не випадково в гуманітарних науках на рубежі ХХ і ХХІ століть виник науковий напрямок „ювентологія”, представники якого вивчають молодь як важливу суспільну силу. До речі, саме в цей час при Раді Європи було створено інституціональні структури, що відстежують зміни в молодіжному середовищі.

Важливою проблемою досліджень з молодіжної тематики залишається вплив засобів масової інформації на масові аудиторії та його ефективність. Інтерес і довіра до діяльності засобів масової інформації в сучасних умовах визначається тим, наскільки цікавою для молоді є їх тематика, наскільки визначальною є їх роль у житті нинішнього динамічного суспільства. Не можна недооцінювати цієї ролі, оскільки засоби масової інформації в цілому – це впливовий інформаційно-пропагандистський апарат, який є одним з ефективних засобів збереження й поширення культурних зразків, культури суспільства в цілому, засобом соціалізації молодого покоління. І хоча різні інститути суспільства, соціальне середовище, у якому живе й виховується молодь (сім'я, друзі, школа, однолітки), є суттєвим фактором формування її свідомості та поведінки, однак спілкування, об'єднання в групи за інтересами відбувається й під впливом засобів масової інформації, тих зразків життєдіяльності, які їй нав'язуються та пропагуються інформаційними засобами.

Сучасне суспільство живе в умовах глобального зростання обсягів виробництва й споживання інформації. Відбувається справжня революція в інформаційних технологіях, які ґрунтуються на досягненнях електроніки, математики, філософії, психології, економіки. Сучасне суспільство наповнене інформацією, що потребує спеціального осмислення.

Наявність потужних інформаційних джерел призвела до виникнення нових проблем, пов'язаних з використанням у засобах масової інформації таких новітніх інформаційних технологій, як електронні засоби збереження, опрацювання та поширення інформації, телекомунікаційні, комп'ютерні технології, web-технології тощо. Сформувалася нова система інтеграції різних засобів комунікації (комп'ютерні, телекомунікаційні) зі своїми інтерактивними особливостями. Ця система мультимедіа охоплює на Заході практично всі сфери життя людини, вносячи суттєві зміни в культуру й перетворюючи її на інформаційну культуру – своєрідну суміш традиційної культури та електронних засобів інформації. На думку фахівців, новітні електронні засоби не відокремлюються від традиційних культур – вони їх абсорбують.

Засоби масової інформації великою мірою нівелюють соціокультурне відтворення окремої особистості, орієнтуючи її на масове споживання створюваних стереотипів і тим самим підриваючи основи її індивідуальності. Масове споживання стає досить ефективним при наявності середовища „собі подібних”, особливо це стосується молодіжної аудиторії. Тому проблема взаємодії (а не тільки впливу) молодіжної аудиторії із засобами масової інформації стає особливо актуальною в наш час.

Основною функцією засобів масової інформації є, безумовно, маніпулювання суспільною свідомістю, відвертання її уваги від реальності, створення віртуального світу, якому ніщо не відповідає в

об'єктивній соціальній дійсності. Як відомо, у сучасному суспільному житті значне місце посідають симулякри – копії неіснуючих речей і явищ. Відбувається заміщення почуття реальності навколишнього світу завдяки електронним засобам масової інформації: людина втрачає об'єктивізований критерій істини, оскільки практика як критерій істинності її суджень про світ має не матеріальний, а інформаційний характер. Значення тієї чи іншої події визначається тепер не її реальними наслідками, а домінуючими в медіа-просторі судженнями: людина співвідносить себе не з реальністю, а з уявленнями про цю реальність, що функціонують у її оточенні. У результаті, будучи фізичною істотою, людина водночас звикає усвідомлювати себе у віртуальному інформаційному світі, який являє собою світ оцінок і міркувань.

Новітні тенденції взаємодії засобів масової інформації та суспільства особливо помітні в діяльності телебачення, яке відіграє провідну роль у засобах масової інформації. Воно найсильніше впливає на аудиторію, пропонуючи візуальну картинку, яку люди сприймають як доволі достовірну. Зорові образи запам'ятовуються краще, ніж вербальні, і довше зберігаються в пам'яті. Телебачення здатне в різних соціальних умовах, переслідуючи різні цілі, або стимулювати соціальну активність людини, або перетворювати людину на бездумного споживача. Роль телебачення багатоаспектна й визначальна в багатьох випадках завдяки тому, що воно здатне певним чином „конструювати” специфічну соціальну реальність, беручи участь у формуванні економічної, правової, історичної свідомості, вводячи в повсякденне життя конкретні наукові знання, уявлення, розширюючи аудиторію спілкування.

Через те, що інформаційний вік поступово реорганізує повсякденне життя людей, вивчення новітніх тенденцій взаємозв'язку засобів масової інформації з суспільством набуває все більшого значення. Це відбувається не лише через те, що зростає кількість інформації, а й тому, що люди використовують як старі, так і нові медіа-технології у їх все складнішій формі. Люди часто включені одночасно в кілька медіа-оточень. Це особливо стосується молоді, яка може одночасно слухати, скажімо, плеєр і читати пресу.

Глобалізаційні процеси створюють нові можливості для отримання інформації за допомогою засобів масової інформації, що, у свою чергу, сприяє формуванню певних груп споживачів, які є не лише об'єктом впливу, але й безпосередніми учасниками комунікації.

Визначення взаємозв'язку засобів масової інформації з суспільством дає змогу пояснити засоби популяризації художньо-творчої продукції, яка цілком орієнтована на споживацькі смаки молоді.

Поширення жанрів масової музики перш за все пов'язане з поширенням засобів масової інформації. При цьому в жанрах масової музики, починаючи з 1950-х років ХХ століття, утверджувався більш динамічний танцювальний стиль, орієнтований на молодіжне дозвілля, тому ритмічно-танцювальна основа пригнічує мелодико-ліричний бік

пісні. Поетика, вироблена в масових музичних жанрах спрощується, бо мова редукується до рівня простого носія ритму. Отже, не тільки зміна музичної стилістики властива масовим музичним жанрам, але народження нових відмінних особливостей, виражених у шумових, світлових ефектах, сценічному образі, виконавчій манері фіксує ідейно-смысловий показник популярного виду музичної творчості.

Як відомо, жанри масової музики носять комерційний характер. З одного боку, творча „легкожанрова” продукція користується високим споживацьким запитом у більшості населення, а з іншого – апаратура, складна й дорога, стала вироблятися тими ж концернами, які монополізували грамзапис і поширення платівок, для яких творча „легкожанрова” продукція є джерелом прибутку. Отже, співочий голос, техніка інструментальної гри сама собою не є основоположним у створенні музики, щоб відповідати жанрово-стилістичним особливостям популярної музики, необхідна наявність дорогої апаратури, без якої існування музикантів, груп просто не можливе [6]. Таким чином, можна спостерігати повну залежність творчої продукції від технічної промисловості, що визначає стилістичну даність масових музичних жанрів середини ХХ століття. Гучність рок-музики стає не просто „символом статусу” цього музично-стилістичного напрямку, а як, перш за все, показник неподільного панування фонографічного капіталу, який є моментом „народження звуку”. Музиканти парадоксальним чином перетворюються на додаток до вироблення апаратури. Гучна аура масової музики, яка зробила простором своїх концертів парки й стадіони, що збирали велику масу людей, – це тільки зовнішня проекція експансії фонографічного капіталу, здійснюваної у всіх сферах процесу створення й поширення музики [5].

За рівнем розвитку рок-музики залежність музикантів від власників фірм з виробництва апаратури й платівок ставала все більше багатобічною. У рок-музиці зростало значення так званих „третинних чинників композиції” ефектів, які досягаються, завдяки техніці звукозапису, на відміну від „первинної” композиції – створення мелодії, гармонії, форми і і „вторинної” аранжування. У цій ситуації основна вага творчості рок-музикантів починає виявлятися в студіях. І тим самим музиканти потрапляють у нову залежність від підприємців.

До 1960-х років ХХ століття сформувалася особлива система циркуляції масових музичних жанрів, яка більшою мірою підпорядкована транснаціональним фонографічним концернам. До цієї системи підпорядковані не тільки радіо, телебачення, концертні організації, а й численні органи преси, гастрольне бюро, організація фестивалів, танцклуби, дискотеки, магазини платівок тощо. Ця система працює на прибуток. Це говорить про те, що в середині ХХ століття сформувалася багаторівнева музично-розважальна промисловість, яка всіляко нав'язувала виготовлену продукцію населенню через різноманітні засоби масової інформації, тим самим устанавлюючи

систему „спрощених” естетичних смаків, поглядів, які сформували новий тип мислення, показником якого є феномен молодіжного руху.

Але вищезгадані процеси формували й систему професій, серед яких музикант – це не головна фігура в цій комерційній справі. До музикантів і після них їх музику „роблять” підприємці різних спеціальностей.

Між музикантами й слухачами в умовах комерційної „масової культури” існують такі ланки: власники й експерти фонографічних підприємств, менеджери, які виступають організаторами збуту продукції. Кожна з названих професій виконує свою роль у створенні музичної „масової продукції”.

Роль радіо, телебачення, кінематографа в стимулюванні інтересу мас до продукції комерційного „мистецтва” широковідома й має певне смислове навантаження в організації й популяризації різних видів творчості. На думку більшості соціологів, сучасне дозвілля – це масове дозвілля, засноване на мас-культурі, поширення засобами масової інформації. Наприклад, слухання радіо належить до так званих вторинних занять, які можуть накладатися на основну діяльність (їжу, домашню працю, роботу на підприємстві, перебування в дорозі тощо). Отже, легкожанрова музика, дякуючи радіо й телебаченню, перетворюється на постійне тло життя мас. Вона стає чинником навколишньої дійсності, свого роду середовищем перебування. Потрапляючи в повсякденний побут людей, ставши частиною цього побуту, через засоби масової інформації масова музика формує собі покупців. Ця функція масових засобів інформації настільки сильна, що, за статистикою, платівка щойно створеної групи, якщо вона не прозвучала по радіо, не підлягала рекламі, її споживацький попит буде зведено до мінімуму.

Отже, процес популяризації творчої продукції в умовах масової культури залежить повністю від засобів масової інформації, а якість пропонованого масового мистецтва розрахована на невибагливі смаки більшості населення, призначеного для дозвілля, розваг тощо.

Література

1. **Ашин Г.** Доктрина „массового общества” / Г. Ашин. – М. : Политиздат, 1971. – 191 с.
2. **Кукаркин А.** Буржуазная массовая культура : Теории. Идеи. Разновидности. Образцы. Техника. Бизнес / А. Кукаркин. – 2-е изд., дораб. и доп. – М. : Политиздат, 1985. – 399 с.
3. **Левинсон А.** Каналы и способы трансляции ценностей искусства. Массовая коммуникация / А. Левинсон // Искусство в художественной жизни социалистического общества / отв. ред. В. Н. Дмитриевский. – М. : Наука, 1990. – С. 4547.
4. **Хренов Н.** Система СМК в связи с прошлым, настоящим и будущим города (социально-психологический аспект) / Н. Хренов // Контуры будущего : перспективы и тенденции развития СМК в художественной культуре ; сост. В. И. Михалкович. – М. :

Искусство, 1984. – С. 3958. **5 Overstreet Н.** The Mature Mind / Н. Overstreet. – N.Y., 1950. – P. 203 – 207. **6. McLuhan М.** Media Col and Pro / McLuhan М. // Mass Media and Mass Man. – N.Y., 1968. – P. 4654.

Устименко-Косоріч О. А. Засоби масової інформації та їх роль у формуванні художніх напрямків молодіжної культури

Стаття присвячена дослідженню мас-культурних процесів епохи науково-технічної революції, які визначили стилістичні ознаки в музичному мистецтві, а також народження нових музичних напрямків та жанрів середини ХХ століття.

Ключові слова: мас-культура, молодіжний рух, масова музика.

Устименко-Косорич Е. А. Средства массовой информации и их роль в формировании художественных направлений молодежной культуры

Статья посвящена исследованию масс-культурных процессов эпохи научно-технической революции, определившие стилистическую направленность в музыкальном искусстве, а также рождению новых музыкальных направлений и жанров середины ХХ столетия.

Ключевые слова: масс-культура, молодежное движение, массовая музыка.

Ustymenko-Kosorich O. A. Mass medias and their role in forming of artistic directions of youth culture

The article is devoted research of masses-cultural processes epoches of scientific and technical revolution, defining a stylistic orientation in a musical art, and also birth of new musical directions and genres of middle of XX century.

Key words: Mass Culture, youth movement, mass music.

УДК 378.016:7.012

Я. В. Чеботова

**ПРОБЛЕМАТИКА КРЕАТИВНОСТІ В НАВЧАННІ
СТУДЕНТІВ ДИЗАЙНЕРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Здатність до креативності є однією з основних фахових характеристик митця або дизайнера, який творить у сучасних умовах. Творчість та креативність досить близькі поняття. Проте в умовах навчального процесу креативність є більш широким поняттям, яке включає в себе не тільки здатність створювати нові образи, але й усвідомлювати розвиток цього досвіду, здатність до нестандартного мислення та поведінки.

Найбільш відомим розробником ідеї креативності у світовій психології є американський дослідник Торранс, який розробив цілісну програму з розвитку креативного мислення, суть якої коротко можна сформулювати як:

- виділення необхідних і достатніх умов для вирішення завдання;
- розвиток готовності відмовитися від стандартного розв'язання проблеми;
- розвиток здатності сприймати нестандартні та багатофункціональні речі;
- спроможність з'єднання протилежних ідей з різних галузей;
- розвиток здібності до усвідомлення поляризованої ідеї та звільнення від її впливу.

Основою методики Торранса є ідея подолання стереотипів мислення. Він сформулював вимоги до методів стимулювання неусвідомлених компонентів творчого процесу. Ми вважаємо найбільш продуктивним серед них ідею зв'язку інтелектуальних, вольових та емоційних функцій.

Рівень сформованості креативності в студентів творчих факультетів виявляється досить різноманітним. Проте перші ж завдання, пов'язані з креативним підходом, ставлять наших студентів у глухий кут. Вони навчені працювати за відомим зразком, але відступити від існуючого рішення вони не здатні. Завдання, пов'язані з креативністю, – рідкісне явище не тільки в технічних ВНЗ, але й на творчих спеціальностях, оскільки там теж існує свій зразок.

Проте сучасні умови роботи на ринку праці вимагають неабиякого творчого підходу. Тільки він дає можливість конкурувати на пересиченому професіоналами ринку праці. Здатність до креативного розв'язання проблем є основним чинником фахового зростання творчої людини (митця або дизайнера). Але навчання у ВНЗ не вимагає яскравого креативного потенціалу навіть у творчих людей. Це протиріччя лежить в основі нашого навчання не тільки у ВНЗ, а ще в загальноосвітніх школах. Останнім часом ситуація дещо поліпшилася в початковій школі, де з'явилися завдання з відкритим рішенням. Але середня та вища школа не піддалися корекції в цьому плані. Як і раніше, студенти отримують завдання та готовий алгоритм для їх вирішення.

Таким чином, проблема сформованості креативності у фахівців творчих спеціальностей є невирішеною й навіть такою, що не до кінця усвідомлюється спеціалістами, які створюють навчальні програми та матеріали. А між тим існують методики роботи з творчістю, які були винайдені ще у XX столітті й багато дослідників займалися цією проблематикою. Серед них можна назвати таких, як А. Б. Брушлинський, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, Д. Б. Богоявленська, С. Л. Виготський та ін. Серед зарубіжних психологів найбільш відомими дослідниками проблеми креативності були Гілфорд та Торранс. Також цікавим з точки

зору розуміння суті творчого процесу є запропонована Г. Веллесом у 1926 році модель, що містить у собі такі фази розвитку творчого процесу:

- підготовка;
- інкубація;
- осяяння;
- перевірка.

На фазі підготовки відбувається концентрація уваги на проблемі та максимально використовується свідомість.

На фазі інкубації настає перерва у свідомій роботі й використовується енергія підсвідомого. Рішення виникає у вигляді осяяння після більш-менш тривалого періоду інкубації. На завершальній фазі відбувається його перевірка.

Ідея Веллеса підтверджується тривалим досвідом дизайнерського проектування, який почав формуватися саме у 20-ті роки ХХ сторіччя. Осередками зародження нової методології проектування стали Російський інститут ВХУТЕМАС та школа німецького дизайну Баухаус, яка була продовжувачем розвитку ідей. Незважаючи на суттєве розширення дизайнерського фахового досвіду, методологія проектування не зазнала значних змін з того часу. Крім того, вона є тотожною для всіх напрямків дизайнерського проектування. Це свідчить про те, що правильно були виявлені та задіяні саме ті психологічні механізми, що забезпечують створення нового, нестандартного продукту на основі дослідження вже існуючих зразків.

Сучасна методологія проектування, яка існує в дизайні, містить кілька етапів.

I етап (підготовки) відтворює збір матеріалу (тобто відомих уже схем вирішення проблеми та рішень або прикладів). У цей час відбувається залучення еталонів існуючої інформації до системи пам'яті. Практичний досвід показує, що чим більше кількість таких еталонів, тим успішнішим буде їх перекодування. Коли якість еталонів та їх кількість обмежені, результат виявляється більш стандартним. Фаза фрустрації в образотворчому та дизайнерському мистецтві проходить менш виражено, ніж у технічній творчості, де може яскраво виявитися неможливість знайти рішення. У роботі митця ця фаза проявляється у створенні шаблонної, стандартної концепції твору. Але негативна емоційна реакція теж спостерігається. Вона проявляється незадоволеністю результатом, напругою, роздратуванням.

II етап починається, коли припиняється свідомою робота над проблемою. У мистецтві та дизайні ця фаза виявляється зміною сфери концентрації уваги. Починається збір інформації щодо технології виготовлення предмета проектування й припиняється свідомою роботою над вирішенням проблеми. Але вона продовжується на підсвідомому рівні.

III етап процесу – інсайт або осяяння (за Веллесом). У цей час відбувається прорив основної ідеї, яка вирішує проблему з підсвідомого. Це процес формування концепції майбутнього дизайнерського або

мистецького твору. Ідей може бути кілька, і усі вони мають бути зафіксовані в якому завгодно вигляді. Часто-густо це образне рішення, яке виглядає як ескіз або начерк. Надалі ці начерки повинні конкретизуватись, ускладнитись деталями та кольоровим рішенням (якщо воно необхідно).

IV етап опрацювання кожної художньої концепції – це перевірка, яка відбувається під час подальшого уточнення, конкретизації ідеї та створення моделі. Процес перевірки в дизайнерському проектуванні може бути більш тривалим і включати створення проектної документації, що допомагає конкретизувати ідею та перевірити її на здатність до реалізації.

Отже, методика дизайнерського проектування збігається з фазами розвитку творчого процесу в психології.

Вищезгадана методика є загальним керівництвом під час творчого пошуку. Але вона вимагає більш детальної розробки для того, щоб бути втіленою в навчальний процес. Для досягнення стійкого результату повинно бути розроблено серію завдань або тренінгів, які необхідно застосовувати в навчанні на творчих спеціальностях ще з першого курсу та поступово ускладнювати їх до п'ятого. Останні курси навчання для митців та дизайнерів є заявкою на виконання справжніх творчих задач, існуючих на сучасному ринку праці. Дипломна робота, що виконується на п'ятому курсі, є основною творчою заявкою, з якою студент починає пошук місця роботи. Тому від рівня креативності, що міститься в цій роботі, залежить і успішність тих пошуків. Креативність є основним показником фаховості й рівня досягнутого спеціалістом під час навчання.

Ми вважаємо, що проблема розвитку креативності в навчанні у ВНЗ потребує подальшої розробки та створення системи дієвих тренінгових та навчальних завдань.

Література

1. Боно Э. Рождение новой идеи / Э. Боно. – М., 1976. **2. Боно Э.** Серьёзное творческое мышление : пер. с англ. / Э. Боно. – М. : Попурри, 2005. – 415 с. **3. Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский // Психология. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 807 – 819. **4. Лук А. Н.** Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Просвещение, 1978. **5. Туник Е. Е.** Диагностика творческого мышления: Креативные тесты / Е. Е. Туник. – М. : Чистые пруды, 2006. **6. Щепланова Е. И.** Теория и тесты творческого мышления Е. П. Торренса / Е. И. Щепланова // Психологическая диагностика. – 2004. – № 11. – С. 3 – 20. **7. Якобсон П. М.** Психология художественного творчества / П. М. Якобсон. – М. : Знание, 1971.

Чеботова Я. В. Проблематика креативності в навчанні студентів дизайнерських спеціальностей

Проблематика розвитку креативності в навчанні студентів образотворчого та дизайнерського напрямку є базою для формування

високого фахового рівня спеціалістів та магістрів. Існує певний зв'язок між методиками проектування в дизайні та фазами розвитку творчого процесу, що висвітлює психологія. Це питання потребує подальшого дослідження.

Ключові слова: креативність.

Чеботова Я. В. Проблематика креативности в учебе студентов дизайнерских специальностей

Проблематика развития креативности в обучении студентов изобразительного и дизайнерского направления является основой для формирования высокого уровня профессиональной подготовки специалистов и магистров. Существует прямая связь между методиками проектирования в дизайне и фазами развития творческого процесса как его определяет психология. Этот вопрос требует дальнейшего исследования.

Ключевые слова: креативность.

Chebotova I. V. Problematika creation in the studies of students of designer specialities

The problem of developing creativity in studying of students of fine arts and design higher educational establishment is the basis for the forming of the high level of professional training of the experts and the masters. There is direct connection between the methods of designing and the phases of the creative process. This question requires more researches.

Key words: creation.

УДК 130.1

К. М. Шелупахіна

**ХУДОЖНІ ПРАКТИКИ МИСТЕЦТВА ТРАНСАВАНГАРДУ ЯК
АНТРОПОЛОГІЧНА СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ
„НОВОЇ” ІДЕНТИЧНОСТІ**

Аналіз феноменів „нової” ідентичності – одна з актуальних тем наукових дискусій, що відбуваються впродовж останнього часу в контексті гуманітарних дисциплін. Попри існування певного наукового доробку, чіткого теоретичного визначення поняття „нова ідентичність” поки що не склалося. Англійські соціологи Е. Гідденс та З. Бауман зауважують, що для сучасного суспільства є характерним стан сумніву, ситуація множини витоків знань, що впливають на самохарактеристику особистості, посилюють її мінливість і потребують постійної рефлексії. „В умовах суспільства, що швидко змінюється, нестабільність соціальної та особистісної ідентичності стає закономірною. Характерна риса сучасної свідомості – прихід нової „короткотривалої” ментальності на

зміну „довготривалий”, – зауважує З. Бауман [1]. Набуті на індивідуальному/колективному рівнях елементи „нової ідентичності” в сучасну добу вже не сприймаються беззаперечно, а потребують психологічної підтримки, додаткового оцінювання, публічного визнання з боку значущих „інших”.

Існування „розширеного” типу особистості, що поєднує в собі риси кількох індивідів, було відмічено психологами та психоаналітиками минулого століття. Але, на відміну від патологічно „розколотої” особистості шизофренічного типу, тип „розширеної особистості” відмічений, з одного боку, гармонією сутнісних сил, а з іншого – потенційною здатністю щодо виконання множини рольових функцій. Ця базова особистісна гармонія в поєднанні з потенційною здатністю щодо перетворень найбільш яскраво актуалізувалася в мистецтві, зокрема в ідентичності митця. Спостереження за творчою лабораторією митця, аналіз творів мистецтва в сукупності переконливо довели, що іпостасі творчої особистості, будучи втіленими контекстуально, отримують різноманітні, досить несподівані „мовно-тілесні” або „зображувальні” конфігурації „іншого Я” [2, с. 135 – 136].

Фіксуючи тяжіння сучасної людини стосовно межових стратегій буття, доречно звернути увагу на таке. Тяжіння до „межі”, набуття нового антропологічного досвіду, трансформація ідентичності є певним рухом „від себе”. При цьому зміна „точок опори” зумовлює невизначений, неврівноважений стан людини, а набуття нового „центру ваги” в нових умовах буття є проблематичним. Слушним є зауваження про те, що рух у напрямку „іншого”, людське тяжіння „до межі” становлять загрозу ідентичності” [3, с. 174]. Аналіз співвідношення „Я-покинутого” та „Я-набутого” як моментів трансформації та набуття „нової” ідентичності, ставлення людини до „Я-набутого” стають дедалі актуальнішим.

Метою нашої статті є аналіз художніх практик мистецтва трансавангарду як антропологічної стратегії формування „нової” ідентичності.

О. Секацький, автор „Книги номада”, удається до аналізу феноменологічного досвіду номадизму й намагається з’ясувати феномен „номада” (сучасної „кочової” людини) як „нову” ідентичність. Письменник аналізує екзистенційні характеристики подорожі з точки зору специфічного людського стану, в основі якого – перехід у вимір „іншого”, набуття нових вимірів ідентичності стосовно „звичайних”. Під час подорожей, уважає О. Секацький, з людиною відбуваються важливі трансформації.

По-перше, „моя! тілесність та мій образ „Я-для-інших”, які не отримують звичного визнання з боку „інших” (моїх близьких та знайомих, що залишилися за межами моєї подорожі), потребують змін. „Відсутність візуального підкріплення звичної тілесності та підтримки усталеного рольового репертуару є прикметами трансцендування, що

відбувається”, – зауважує автор [4]. Слід зробити висновок, що позитивне самовідчуття стосовно власної тілесності забезпечується не тільки тонусом м’язів, але й „санкцією” зовнішнього світу. Тривале, розтягнуте в часі перебування серед „інших” потребує трансформації особистісної ідентичності. Виявляється, що для позитивного самовідчуття людині недостатньо власного образу „буття-в-цьому-тілі”. Позитивна санкція з боку „інших” є настільки вагомою, що виконує функції додаткового земного тяжіння, тільки на більш високому рівні.

По-друге, під час перебування „в дорозі” моя „розпорошена” ідентичність „стикається” з такими ж „розпорошеними”, тимчасовими „іншими”: постійно змінюється оточення, оскільки я змінюю напрямок або засіб пересування, тимчасово зупиняю свій шлях, продовжую подорож тощо. Отже, пише О. Секацький, „я назвав би тіло номада-мандрівника астральним тілом – воно весь час зберігає „випробувальний” характер, підтримує тільки ті елементи, котрі притягуються кочовим центром особистості” [Там само]. Це „легке тіло” разом з „легким” ставленням людини до подорожей є найважливішими стосовно позитивної ідентичності номада. „Справжній” номад розцінює як позитивне, коли „в умовах постійного пересування відсутні фіксовані погляди „інших” разом з фіксованою системою координат, які змушують людину перебувати у важкому панцирі „буття-у-визнанні” [Там само].

Мистецтво трансавангарду припускає можливість розглядати „шлях” лінійного розвитку мистецтва минулого як одну з можливих художніх стратегій сучасної мистецької практики. У цьому сенсі мистецтво трансавангарду тяжіє до настанов „номадної” свідомості. Теоретик трансавангарду Б. А. Оліва пояснює вказану обставину таким чином.

Класичне мистецтво, на думку Б. А. Оліви, існувало на тлі ідеології тотальності, яка продукувала цілісний образ світу. У сучасній ситуації історичної вичерпаності суб’єкт уже не відчуває впевненості у власній цілісності, яку забезпечувала йому західна суто „розумова” культура. Головною втратою стосовно ідентичності мистецького „Я” слід уважати занепад проектування як культурної та художньої цінності. Наприклад, культурні категорії драми, міфу, трагедії вказують, крім ознак художнього життя, на стабільність історичної ситуації та на ідентичність суб’єкта, який існує в ній. Указаний суб’єкт володіє всіма необхідними засобами щодо здійснення власної практики. У сучасній ситуації історичної вичерпаності суб’єкт уже не відчуває впевненості у власній цілісності, яку забезпечувала йому західна „розумова” культура. Головною втратою стосовно ідентичності мистецького „Я” слід уважати занепад проектування як культурної та художньої цінності.

Виявилось, що драма, міф і трагедія „були масками, що використовував суб’єкт під час переходу до творчого рівня” [5, с. 77]. Маска чітко вказувала або на творчу стратегію щодо „розмивання Проекту”, або на стратегію „відхилення від проекту”, або акцентувала

стратегію „утрати Проекту”. У будь-якому випадку драма, міф і трагедія відтворювали окремі аспекти „лобового зіткнення” особистісної ідентичності зі світом, що потребував певного впорядкування відповідно до існуючих еталонів розумності та впорядкованості.

Сьогодні на зміну всьому цьому приходять культура опосередкованого „дотику”. „Митцям трансавангарду, – указує Б. Оліва, – притаманна поліцентрична, розсіяна увага, яка не пов’язується з „лобовим зіткненням”. Тим не менш така розсіяна увага спрямовує нескінченний рух скрізь будь-які протистояння, зіткнення та скрізь будь-які загальні місця, включаючи тезу стосовно оригінальності техніки та виконання” [Там само, с. 42]. Культура „дотику”, що уникає конфліктів, тяжіє щодо старанності, ментальної обережності та „приховування” виявляє характерну поведінку „номада”. Б. А. Оліва образно кваліфікує таку поведінку як „зрадницьку”, пояснюючи свою думку тим, що саме фігура зрадника зазвичай існує на узбіччі, подвоюється, „приховується” від „свого” та від „чужого” й таким чином об’єктивно „розколюється” у власному існуванні між „своїм” та „чужим”.

Звернення до фігури „зрадника” в контексті міркувань Б. А. Оліви, попри метафоричність, кваліфікує моменти „розколу” особистої ідентичності як негативні. Однак у здатності до такого розколу та особистісної зміни можна знайти й позитивний момент, якщо врахувати традиції східної культури. О. Секацький, автор цитованої нами „Книги номада”, наголошує на базовому принципі, який визначає ідентичність номада. Йдеться про вміння „справжнього” номада при необхідності змінитися для того, щоб „злитися” з фоном і таким чином уникнути небажаного контакту. Таке вміння „злиття” з фоном набуває статусу взірця поведінки, оскільки воно доступно справжньому наслідувачу східного принципу „дао” (принципу „справжнього шляху” до морально досконалого), указує О. Секацький [4]. Звідси ідентичність номада виглядає як така, що, з одного боку, також уникає зіткнення, а з іншого – „розгортається” в нескінченність, намагається подолати великі відстані й при цьому уникати обтяжливих або небезпечних стосунків із „занадто людським”. У цьому сенсі ідентичність номада набуває позитивного значення.

Аналізуючи антропологічний досвід „межових” стратегій буття, дослідники звертають увагу на те, що перехід або „перебування на межі” не варто розцінювати як тимчасову рису людського життя або виключно як характеристику певної епохи [6, с. 58 – 83]. Перехід слід розцінювати як онтологічну ситуацію людини, що за сучасних умов посилюється та набуває екзистенційної гостроти. У стані „переходу” перед особистістю завжди загострюється, по-перше, проблема відкритості й незавершеності буття; по-друге, особливо гостро постає проблема пошуку новітніх антропологічних стратегій набуття нової ідентичності.

Здійснений нами аналіз показав, що феномен „нової” ідентичності об’єктивно утворюється / відтворюється в умовах постійного

культурного кочів'я сучасної людини та відсутності фіксованих поглядів з боку „інших”. Феномен „номадної свідомості” опосередковує інтертекстуальні стратегії мистецтва трансавангарду, яке продукує образ суб'єкта з ідентичністю номада шляхом застосування технологій часткового цитування, інтертекстуального запозичення, окремого довершеного контекстуального „дотику” стосовно культурних традицій минулого з одночасним „униканням” фіксованої культурної ідентифікації.

Продуктування образу суб'єкта з ідентичністю „номада” в практиці мистецтва трансавангарду як антропологічної стратегії формування „нової” ідентичності довів, що людська ідентичність в умовах полікультурності стає відкритою, здатною до перетворень на основі запровадження якісно нових стратегій людського буття.

Література

1. **Кон І.** Идентичность / И. Кон. – Режим доступу : <http://www.krugosvet.ru/articles/119/1011930/101193>.
2. **Эпштейн М.** Словарь XXI века : расширение русского языка / М. Эпштейн. – Режим доступу : <http://rb.kolokol.ru/epstein1/artickles/darslova>.
3. **Хоружий С. С.** Герменевтика телесности в духовных практиках и современных практиках себя / С. С. Хоружий // Психология телесности между душой и телом. – М., 2005. – С. 166 – 192.
4. **Секацкий А.** Книга номада / А. Секацкий. – Режим доступу : <http://litpromzona.narod.ru/sekackii/nomad.html>.
5. **Олива Б. А.** Искусство на сходе второго тысячелетия / Б. А. Олива. – М. : Искусство, 2003. – 217 с.
6. **Смирнов С. А.** Бытие свободы или проблема культурной идентичности в ситуации онтологического перехода / С. А. Смирнов // Филос. науки. – 2004. – № 6. – С. 58 – 84.

Шелупахіна К. М. Художні практики мистецтва трансавангарду як антропологічна стратегія формування „нової” ідентичності

У статті показано, що практики сучасного мистецтва доречно віднести до складу інноваційних антропологічних стратегій існування. Як тип „нової” ідентичності розглянуто ідентичність номада, що утворюється в умовах постійного культурного кочів'я людини та відсутності фіксованих поглядів з боку „інших”. Проаналізовано феномен „номадної свідомості”, що відтворюється в інтертекстуальних стратегіях мистецтва трансавангарду.

Ключові слова: художня практика, трансавангард, „нова” ідентичність.

Шелупахина Е. М. Художественные практики искусства трансавангарда как антропологическая стратегия формирования «новой» идентичности

В статье показано, что практики современного искусства следует отнести к инновационным антропологическим стратегиям существования. Как тип «новой» идентичности рассмотрена идентичность «номада», которая возникает в условиях постоянного культурного кочевья человека и отсутствия фиксированных взглядов со стороны «других»; проанализирован феномен «номадного сознания», который воссоздаётся в интертекстуальных стратегиях искусства трансавангарда.

Ключевые слова: художественная практика, трансавангард, «новая» идентичность.

Shelupakhina K. The artistic practices of trans advance-guard as the anthropology strategy of the „new” identity forming

In the article it is showed that modern art practices are innovation anthropology strategies of being.

«Nomad» identity is analyzed as the type of «new» identity in the context of human’s culture travelling and absence of «other’s» fixed opinion. The phenomenon of the «nomad consciousness» in modern art strategies is analyzed.

Key words: artistic practice, trans advance-guard, «new» identity.

УДК 371. 134: 7.01

Т. В. Шелупахіна

ОСВІТНЬО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЕКРАННИХ МИСТЕЦТВ У СТРУКТУРІ ЗМІСТУ КУРСУ „ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА”

Екранні мистецтва сьогодні набувають особливого значення у вирішенні питань освіти та виховання молоді. Ця обставина не є випадковою, якщо звернути увагу на таке. Стрімкий розвиток інформаційного суспільства зумовив формування принципово нового типу культури, яка отримала назву екранної. Цей тип культури заснований на створенні системі площинних („екранних”) зображень, які імітують дії та усну мову персонажів. Матеріальним носієм такої культури є не писемність, а екран. До складу сучасної екранної культури входять мистецтво кіно, телебачення та відео. Дослідники висловлюють думку, що на тлі подальшого розвитку інформаційного суспільства, за рахунок оснащення новими, більш досконалішими технічними засобами екранна культура має стати ключовим культурним феноменом майбутнього [1].

Виникнення технологій віртуальної реальності є ознакою сучасних форм екранної культури. Комп’ютерна „сторінка” сьогодні

стала важливою складовою екранних мистецтв, значно розширивши їх соціокультурний потенціал. Сучасна екранна культура розцінюється як така, що, з одного боку, наслідує певні ознаки мистецтва кіно, а з іншого – формується на основі синтезу комп'ютера з відеотехнікою, шляхом об'єднання засобів зв'язку з каналами передачі інформації, що в сукупності утворюють інформаційний космос [1]. Необхідність, таким чином: 1) пошуку принципів організації людської діяльності в умовах необмеженого інформаційного космосу; 2) потреби в адаптації людини до інформаційно-художнього середовища актуалізують вивчення питань освітньо-виховного потенціалу екранних мистецтв.

Теоретико-методологічні та методичні питання освітньо-виховного потенціалу мистецтва, педагогічні аспекти морально-виховного впливу творів мистецтва на людину є достатньо вивченими. Укажемо, що методологічну основу досліджень стосовно психологічної спроможності людини сприймати образну мову мистецтва складають класичні роботи Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, Б. М. Теплова. Ціннісний підхід до розуміння мистецтва розроблено в працях М. С. Кагана. Інтегровані педагогічні технології, націлені на посилення освітньо-виховного потенціалу мистецтва за рахунок синтезу музики, образотворчого мистецтва й літератури, створювалися Д. Кабалевським, Б. Неменським, Л. Предтеченською, М. Щетинінім. Специфічні можливості мистецтва щодо втілення образів моральної рефлексії досліджено в наукових роботах Т. Г. Аболіної, А. К. Бичко, а на цьому етапі в практику освіти активно впроваджуються інноваційні навчальні програми зі світової художньої культури. Структурування теоретичного змісту програм відбувається на основі ціннісного підходу, з використанням принципів інтеграції мистецтв, полікультурності та діалогу культур. Навчальні цілі програм реалізуються шляхом формування в учнів ціннісно-сміслових, культурних, пізнавальних та інформаційних компетенцій.

Навчальні програми зі світової художньої культури передбачають, крім реалізації освітніх цілей, формування світоглядних орієнтацій шкільної та студентської молоді, а отже, потребують значного посилення виховної складової. Попри існування певного наукового доробку в зазначеній галузі (йдеться про науково-методичні розробки, навчальні програми та підручники зі світової художньої культури, створені авторськими колективами під керівництвом О. П. Щолокової (1997 р.), Л. М. Масол та Н. Є. Миропольської (2006 р.), питання реалізації освітньо-виховного потенціалу мистецтва в освітній практиці, зокрема в умовах вивчення світової художньої культури, потребують подальшого вивчення.

Метою нашої статті є виявлення освітньо-виховного потенціалу екранних мистецтв у структурі змісту курсу „Художня культура”.

Для реалізації поставленої мети ми вважаємо за необхідне: по-перше, проаналізувати наукові джерела щодо виявлення освітньо-

виховного потенціалу екранних мистецтв; по-друге – прослідкувати (стисло) процеси утворення жанрів кіномистецтва, які сприяли й сприяють реалізації виховного впливу екранних мистецтв на глядача.

Питання освітньо-виховного потенціалу екранних мистецтв завжди привертало до себе увагу науковців. У цьому сенсі перш за все слід звернутися до робіт, які, крім розгляду теоретичних питань екранних мистецтв, містять узагальнення власного практичного досвіду митця (режисера). Подібні узагальнення стосуються багатьох аспектів фахової роботи зі створення кінострічок, зокрема роботи над сценарієм, принципів добору акторів, формулювання режисерських завдань, організації зйомок тощо. Авторами таких робіт є класики кіномистецтва Д. Вертов, С. Герасимов, О. Довженко, Г. Козинцев, Л. Кулешов, С. Пудовкін, М. Ромм, С. Ейзенштейн.

Незалежно від часу публікації ці наукові роботи не втрачають своєї цінності. У працях порушено комплекс проблем, які можна розглянути в освітньо-виховному аспекті. Розглядаючи питання фахової роботи в галузі кіномистецтва, автори неодноразово підкреслювали значно більший, порівняно з іншими видами мистецтв, вплив кіноекрана на суспільство. Можливості подібного впливу закладені у видових ознаках кіно, зокрема в естетиці екранного зображення. Сказане можна пояснити таким чином. Завдяки об'єднанню на екрані слова, дії, звуку та зображення кіно є більш художньо-інформативним видом мистецтва, зверненим до розуму людини. У той же час синтетична „мова екрана” дозволяє створити ілюзорний аналог дійсності, звернений до почуттів масового глядача. У цьому сенсі мистецтво кіно пропонує глядачу еталонні взірці героїв, моделі людської поведінки, зразки стилів життя. Популяризуючи на екрані авторське бачення подій, той чи інший тип героя, кіно викликає в масового глядача бажання щодо наслідування екранним образам.

Відтворення на екрані образних моделей дійсності, створення художньої реальності з одночасним домінуванням авторської позиції певною мірою становить мету творчої роботи режисера кіно. Утім, саме можливість впливу засобами мистецтва кіно на масові почуття глядачів потребує від автора-митця значної моральної відповідальності [2].

Можливості сучасних екранних мистецтв щодо здійснення впливу на суспільство розцінюються дослідниками досить суперечливо. Існує думка, що екранна культура як один з головних чинників сучасності опосередковує формування специфічного духовного комплексу, що отримав назву „відеології”. „Відеологія”, – указує М. Епштейн, – це ідеологія епохи відео” [3, с. 217]. Однією з функцій ідеології є етична кваліфікація подій суспільного життя або людських вчинків. Утім, у епоху панування екранних зображень, уважає науковець, етичні категорії добра й зла дещо „розмиваються”. Екранні зображення створюють імітацію дійсності й тим самим зумовлюють маніпуляцію людськими цінностями. Відповідно, на зміну категоріям етики як визначальним

щодо людських вчинків приходять естетичні оцінки „видовищного” та „невидовищного”.

У наш час завдяки стрімкому розвитку інформаційної техніки мова екрана та екранні зображення вийшли за межі мистецтва кіно і поширилися на більшість сфер людського життя. Формування досвіду сприйняття екранної інформації багато в чому зумовлене навичками сприйняття образів кіномистецтва. У ході опанування курсом художньої культури можна ознайомитися з історією видів і жанрів кіно, що дозволить, на нашу думку, виявити освітньо-виховний потенціал екранних мистецтв.

Найстарішою формою екранної культури й одночасно одним з перших проявів масового мистецтва є мистецтво кіно. На початку свого виникнення мистецтво кіно синтезувало виразні можливості літератури, живопису, музики, театру й сформувало новий засіб передачі художньої інформації – мову екрана. Упродовж минулого століття зображувально-виражальні можливості мистецтва кіно постійно розширювалися. Відповідно мова екрана ускладнювалася, образи кіно ставали більш змістовними, а тематика кінострічок ускладнювалася.

Кіномистецтво у своїх кращих творах поступово долало межі суто розважальних жанрів, намагаючись об'єднати масовість з певною етичною спрямованістю. На цьому шляху режисери починали з переосмислення вже існуючих жанрів кіно, наповнювали їх новою змістовністю. Прикладом такого підходу був пригодницький фільм Олександра Довженка „Сумка дипкур'єра”. Створена наприкінці 20-х років минулого століття, ця німа кінострічка по суті „розширила” межі пригодницького жанру й стала першим в історії українського кіно прикладом жанру політичного детективу.

Іншим напрямком розвитку художнього кіно була екранізація літературної класики. Для розширення діапазону жанрів режисери художнього кіно зверталися також до втілення героїчних подій національної історії, створювали зразки поетичного, лірико-психологічного, біографічного кіно. Самостійним напрямком розвитку світового кіно були жанри комедійного, музичного кіно, екранізація оперної класики. Жанри музичного кіно сприяли популяризації кращих пісень, які, поширюючись у буденному житті, упродовжуючись у виконавську практику естрадних співаків, ставали музичними символами доби.

Формування духовного змісту мистецтва кіно, збагачення видів і жанрів відбувалося різними шляхами. У хронікально-документальних жанрах мистецтво кіно втілювало драматичні події світової історії ХХ століття. Об'єднаними зусиллями операторів, режисерів-документалістів створювався фактологічно-образний літопис доби. На тлі розвитку хронікально-документальних жанрів удосконалювалася операторська майстерність. Професія оператора із суто технічної поступово ставала творчою. Авторський колектив хронікально-документального фільму не

тільки фіксував події суспільного життя, але й намагався відтворити документальний образ свого часу, підкреслити його (часу) героїчні, драматичні або трагічні складові.

У підсумку ми можемо наголосити, що масове кіно пропонувало й пропонує глядачеві велику кількість розважальних, пригодницьких, мелодраматичних та ін. сюжетів. Більше того, сучасний розвиток комп'ютерної техніки збагатив технічні можливості екранних мистецтв щодо втілення фантастичних сюжетів, створення образів майбутнього. Разом з тим, у світовому кінематографі існує розгалужена система видів та жанрів кіно, які не тільки розважають, але й спонукають до роздумів, здійснюючи тим самим виховний вплив на глядача. Героями такого кіно є люди, відмічені високою духовністю, інтелектом, небайдужі щодо проблем суспільного життя, здатні на моральний вчинок.

Сьогодні екранні мистецтва, посилені діяльністю сучасних засобів масової інформації, створюють ефект фрагментарності буття. У цьому відношенні сучасна людина, як правило, потребує певної психологічної компенсації стосовно гармонійного розвитку власної емоційно-інтелектуальної сфери. В умовах освітньої діяльності ми маємо змогу виявити та проаналізувати мистецькі технології щодо відтворення багатства навколишнього світу в цілісних художніх формах, відмічених духовною змістовністю. Таким чином, виникає можливість реалізувати освітньо-виховний потенціал екранних мистецтв, а отже, за допомогою творів екранних мистецтв виконати функцію компенсації в розвитку сенсорної, емоційної та інтелектуальної сфер особистості.

Література

1. **Негодаев И. А.** Информатизация культуры / И. А. Негодаев. – Режим доступа: http://polbu.ru/negodaev_informculture/ch15_i.html.
2. **Козинцев Г. М.** Наш современник Виллиам Шекспир / Г. М. Козинцев. – М. : Б. и., 1966. – 213 с.
3. **Эпштейн М.** Проективный философский словарь : новые термины и понятия / М. Эпштейн. – СПб. : Алетейя, 2003. – 512 с.

Шелупахіна Т. В. Освітньо-виховний потенціал екранних мистецтв у структурі змісту курсу „Художня культура”

Досліджуються питання реалізації освітньо-виховного потенціалу екранних мистецтв у структурі змісту курсу „Художня культура”. Наголошується на тому, що навички сприйняття екранної інформації формувалися на основі навичок сприйняття образів кіномистецтва. Контекст освітньої діяльності дозволяє проаналізувати мистецькі технології щодо відтворення багатства оточуючого світу в цілісних екранних формах, відмічених духовною змістовністю.

Ключові слова: екранна культура, кіно, освіта, виховання.

Шелупахина Т. В. Образовательно-воспитательный потенциал экранных искусств в структуре содержания курса «Художественная культура»

Изучаются вопросы реализации образовательно-воспитательного потенциала экранных искусств в структуре содержания курса «Художественная культура». Подчёркивается, что навыки восприятия экранной информации формировались на основе навыков восприятия образов киноискусства. Контекст образовательной деятельности позволяет проанализировать художественные технологии воссоздания богатства окружающего мира в целостных экранных формах, отмеченных духовной содержательностью.

Ключевые слова: экранная культура, кино, образование, воспитание.

Shelupakhina T. Educate potential of visual art in the structure of the „Artistic culture” course

The questions of educate potential of visual art realization in the „Artistic culture” course are studied in the article. It is underlined, that the screen information perception skills are formed on the base of cinematographic art perception skills. The context of the educate activity allows us analyze artistic technologies of outward things recreation in the integral screen forms with the spiritual content.

Key words: screen culture, movie, education.

УДК 378.016:786.2:371.15

Ши Цзюнь-Бо

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИКИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ
ОСВІТИ**

Трансформаційні процеси, що охопили всі сфери соціально-економічного життя сучасного суспільства, значною мірою викликані широким міграційним рухом, впливають на розвиток культури міжнаціональних відносин і вимагають інформаційного забезпечення, оновлення освітніх концепцій та парадигм. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, до пріоритетів сьогодення освіта відносить уміння оперувати такими технологіями й знаннями, що задовольняють інформаційні потреби суспільства та забезпечують готовність молоді активно діяти у швидкоплинних умовах. Одним зі шляхів узгодження змісту освіти з сучасними потребами суспільства, забезпечення інтеграції світового освітнього простору є орієнтація на компетентнісний підхід у підготовці фахівців та створення ефективних методик його запровадження.

Упровадження компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти передбачає підготовку вчителів нової формації, що не лише володіють знаннями та вміннями художньої діяльності, а здатні аналізувати художньо-соціальні явища, застосовувати мистецтво, зокрема музику, для духовного розвитку учнів.

Специфіка викладання музики в період перенасичення художньо-інформаційного простору вимагає від вищих навчальних закладів розвинених країн розробки нових підходів, які б сприяли розширенню загальної мистецької ерудиції студентів та водночас орієнтували їх на оцінку й вибір музичної інформації, поглиблення музично-фахових знань, забезпечення розвитку спеціалізованих музично-виконавських умінь. Особливого значення проблема формування мистецької компетентності набуває в умовах педагогічного спрямування музичної підготовки студентів, оскільки їхня майбутня діяльність вимагає здатності до педагогічної проєкції мистецьких знань, умінь і навичок.

Аналіз наукової літератури з питань фахової підготовки майбутнього вчителя музики (Г. Падалка, О. Щолокова), а також практики навчання у ВНЗ України та Китаю засвідчив, що значний потенціал для розширення мистецьких знань, загально-художнього досвіду та практичного їх утілення містить фортепіанне навчання студентів педагогічних університетів. Саме фортепіанна підготовка майбутніх учителів музики якнайбільше сприяє активізації оцінного мислення студентів як основи їхньої мистецько-пізнавальної діяльності, збагаченню досвіду застосування мистецьких закономірностей у виконавській практиці, забезпечує здатність студентів до педагогічної проєкції набутих знань і вмінь. У процесі фортепіанного навчання студенти мають можливість оперативно застосовувати набуті музичні, історико-теоретичні знання відповідно до конкретних навчальних завдань розучуваного музичного твору, розвивати власні вміння виразної творчої інтерпретації музики, визначати та усвідомлювати оптимальні педагогічні засоби, а також можливість саморозвитку й самовиявлення, формування здатності до педагогічної діяльності (оволодіння специфічними вміннями виконання музики в дитячій аудиторії, створення концертних програм для школярів, навчання дітей гри на фортепіано).

Сутність мистецької компетентності майбутнього вчителя музики розглядаємо з позицій методології системного, діяльнісного, синергетичного, особистісного, полісуб'єктного, культурологічного, аксіологічного, етнопедагогічного підходів, що акумулюють володіння необхідними й достатніми знаннями в галузі музичного мистецтва в єдності з вміннями їх практичного відтворення у виконавській діяльності та досвідом упровадження в педагогічну практику. На основі врахування основних положень зазначених підходів до розвитку сучасної мистецької освіти, а саме: гуманістичного спрямування досягнення мистецтва; урахування національних засад художнього розвитку особистості;

актуалізації особистісно-індивідуалізованого підходу мистецького навчання; упровадження поліхудожнього контексту фахової мистецької освіти; забезпечення культуровідповідності навчання та дотримання оптимального балансу між пізнавальною, оцінювальною та творчою сферами навчальної діяльності, було визначено, що мистецька компетентність майбутнього вчителя музики передбачає синтез, єдність: *знань* з історії, теорії, методики викладання мистецтва, зокрема музичного, художньо-творчих *умінь* у галузі виконавства та *досвіду* практичної художньо-освітньої діяльності, що дає змогу майбутньому фахівцю успішно здійснювати в змінних соціокультурних умовах професійні функції, самостійно розвивати й реалізовувати набутий у процесі навчання фаховий потенціал. Це дає підстави до визначення цього феномена як системної, інтегрованої якості, що передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами.

У нашому дослідженні було визначено методичні напрямки формування мистецької компетентності майбутнього вчителя музики, а саме: активізація оцінного мислення як основи мистецько-пізнавальної діяльності студентів; збагачення досвіду застосування мистецьких закономірностей у виконавській практиці; стимулювання до педагогічного проектування набутих у процесі фортепіанного навчання мистецьких знань і виконавських умінь.

Реалізація методичного напрямку активізації оцінного мислення в мистецько-пізнавальній діяльності майбутніх учителів музики базується на особистісно-індивідуалізованому підході та передбачає низку педагогічних умов, а саме: забезпечення суб'єктивного ставлення студентів до об'єктивної мистецької інформації; залучення майбутніх учителів до аналізу та узагальнення художніх уявлень; спонукання студентів до визначення виражальних засобів у музичній інтерпретації та аргументації їх вибору; спонукання майбутніх учителів до діалогічності в спілкуванні з мистецтвом.

Методичний напрям збагачення досвіду застосування мистецьких закономірностей у виконавській практиці студентів передбачає впровадження інтегративних підходів до фортепіанного навчання. Його реалізація забезпечується наявністю таких педагогічних умов: забезпечення усвідомлення студентами стильової класифікації навчального матеріалу, розуміння жанрових ознак музичних творів; спонукання майбутніх учителів до вербалізації змістових характеристик музичного твору на основі узагальнення знань та досвіду спілкування з мистецтвом; упровадження в практику фортепіанного навчання студентів паралельного та ескізного вивчення музичних творів, розширення виконавського досвіду майбутніх учителів музики; реалізація в процесі

фортепіанного навчання студентів зв'язків з диригентсько-хоровою й вокальною підготовкою.

Методичний напрям педагогічної проєкції набутих у процесі фортепіанного навчання знань і вмінь розглядається з позицій діяльнісного, синергетичного, особистісного та полісуб'єктного підходів. Його реалізація забезпечується наявністю таких педагогічних умов: стимулювання студентів до варіантного опрацювання музичних творів; розвиток умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів; узгодження музично-виконавського репертуару студентів з шкільною програмою; організація лекційно-виконавської роботи майбутніх учителів музики серед школярів.

Отже, зазначені методичні напрямки фахової підготовки майбутнього вчителя музики орієнтують не на абстраговану мистецьку обізнаність, а на практичне творче використання власних мистецьких досягнень, формування загальної в фахової культури. Уважаємо, що традиційна установка на „передачу” від учителя знань, умінь, навичок має рішуче поступитися процесам самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти, самовиявлення й самореалізації в майбутній професійній діяльності, музичній творчості. Тільки тоді можна буде розраховувати на фахівця, який в умовах ринкової економіки зможе запропонувати суспільству не тільки власні знання та певний досвід, а передусім здатність до виконання певних функцій.

Таким чином, упровадження компетентнісної парадигми в мистецькій освіті має кардинально інноваційний характер, орієнтуючи майбутніх учителів музики на практичне творче використання власних мистецьких досягнень, формування загальної й фахової культури та здатності до музично-педагогічної діяльності.

Формування мистецької компетентності має бути результатом навчання студентів різних музичних спеціальностей у ВНЗ, включаючи цілий комплекс знань, виконавських умінь, особистісне ставлення кожного до мистецтва, розвинену мотивацію до професійного зростання та багато інших аспектів, що включає її сутність та специфічні особливості. Формування мистецької компетентності майбутнього вчителя музики передбачає широке коло педагогічних завдань із залученням усього циклу художніх дисциплін ВНЗ, орієнтацію музично-освітнього процесу на культурологічний розвиток студента, набуття досвіду практичної діяльності, що дозволить майбутньому фахівцю успішно здійснювати в змінних соціокультурних умовах професійні функції, здатності самостійно розвивати й реалізовувати набутий у процесі навчання фаховий потенціал.

Література

1. **Авдеева Н.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Н. Авдеева // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 34 – 39.
2. **Єрмаков І. Г.** Феномен компетентнісно орієнтованої освіти /

І. Г. Єрмаков // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. – К. : „Лат і К.”, 2003. – С. 6 – 8. **3. Падалка Г. М.** Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. / ред. кол. О. П. Щолокова та ін. – К. : НПУ, 2000. – Вип. 1. – С. 9 – 21. **4. Хуторской А. Д.** Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Д. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

Ши Цзюнь-Бо. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики в умовах компетентнісно орієнтованої освіти

У статті розглянуто методичні напрямки фахової підготовки майбутнього вчителя музики в сучасних умовах. Визначено ключові позиції реалізації компетентнісного підходу в мистецькому навчанні.

Ключові слова: учитель музики, методичні напрямки підготовки, компетентнісний підхід.

Ши Цзюнь-Бо. Методические основы подготовки будущих учителей музыки в условиях компетентностно ориентированного образования

В статье рассматриваются методические направления подготовки будущего учителя музыки в современных условиях. Определены ключевые позиции реализации компетентностного подхода в художественном обучении.

Ключевые слова: учитель музыки, методические направления подготовки, компетентностный подход.

Shi Junbo. Methodical principles of preparation of future music masters are in the conditions of kompetently oriented education

In the article methodical directions of professional preparation of future music master have considered in modern terms. Key positions of realization of competent approach in artistic studies have defined.

Key words: music master, methodical directions of preparation, competent approach.

УДК 378.147:338.48

Г. П. Щука

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТУРИСТСЬКОЇ ІНДУСТРІЇ

Постановка проблеми. Головним завданням вищого навчального закладу завжди була підготовка висококваліфікованих спеціалістів,

рівень професійної майстерності яких повинен був забезпечити ефективне впровадження у виробничий процес останніх досягнень науки й техніки. За радянських часів уважали, що набутих в університеті знань вистачає на плідну працю протягом наступних 10 – 15 років, потім спеціаліста необхідно направляти на курси підвищення кваліфікації. Окремі дослідники, навіть, стверджували, що необхідність у післядипломній освіті виникає лише після 20 років діяльності.

Сьогодні темпи науково-технічного розвитку стали настільки стрімкими, що питання про доцільність постійного поповнення знань, освіти протягом життя вже не викликає ніяких дискусій. Навчити студента самостійно оволодівати знаннями – одне з головних завдань дидактики вищої школи.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема організації самостійної роботи студентів достатньо розроблена на теоретичному рівні, здебільшого успішно реалізується вона й на практиці. Проте, підготовка спеціалістів для туристичної індустрії – відносно новий напрям у професійній освіті (здійснюється у ВНЗ України з 2002 р.), тому потребує ґрунтовного вивчення та всебічного аналізу.

На сьогоднішній день практично відсутні дослідження цієї проблематики. Існують лише поодинокі публікації (виняток складає робота В. К. Федорченка), серед яких у першу чергу треба назвати наукові доробки О. О. Любіцевої, Г. С. Цехмістрової, Л. В. Кнодель. Проте питання організації самостійної роботи майбутніх фахівців туристичної індустрії розглядається ними лише в загальному контексті: вони наголошують на значущості цього виду роботи, відзначають, що готувати студента до самостійної професійної діяльності треба так, щоб вирішувати типові виробничі завдань, аналізувати ситуації, приймати рішення вони навчилися ще в університеті, тощо. Це дуже правильно. Питання полягає лише в тому, якою мірою система самостійної роботи студентів спеціальностей „Туризм” та „Готельно-ресторанна справа” забезпечена організаційно та методично, а також наскільки вона наближена до майбутньої професійної діяльності.

Тому **метою** цього дослідження є проаналізувати стан організації самостійної роботи в процесі підготовки майбутніх фахівців туристичної індустрії та визначити фактори, які впливають на результативність цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Під *самостійною роботою* в дидактиці розуміють різні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності студентів, яка здійснюється ними без безпосередньої участі викладача. Це й робота над конспектом чи підручником, над виконанням домашньої контрольної роботи, підготовка до практичних та семінарських занять, модульних контрольних робіт (тобто самопідготовка). Крім того, виділяють ще творчу самостійну роботу: навчально-дослідницьку та науково-дослідницьку.

Державним документом, який регламентує самостійну роботу студентів, є Положення про організацію навчального процесу у вищому навчальному закладі. У навчальних планах регламентується час, відведений студентам на самостійне опанування матеріалом з цієї дисципліни; у навантаженні викладачів визначається кількість годин на контроль за цим видом роботи.

Здавалося б, що основні моменти регламентовані, і питань не повинно бути. Проте на практиці саме з організацією самостійної роботи виникає більшість проблем та непорозумінь.

Приступаючи до планування навчального часу на вивчення кожної теми, викладач визначає перелік тем чи питань, які будуть вивчатися позааудиторно, і кількість часу, необхідну для опрацювання конкретної теми.

Викладачі дисциплін циклу професійної підготовки за напрямками „Туризм” та „Готельне господарство” здебільшого не мають фахової освіти з туризму. Цей факт пояснює існуючий рівень навчально-методичного забезпечення навчального процесу: його недостатньо з точки зору кількості, до того ж і якість нерідко незадовільна: у підручниках трапляються протиріччя; по-різному подаються визначення основних понять; зміст дублюється; більшість тем розглядається поверхово; окремі питання, визначені стандартами, узагалі ніде не згадуються. У результаті викладач, який сам недостатньо володіє навчальним матеріалом і не має можливості для його опрацювання, на самостійну роботу виносить саме такі „неперспективні”, з точки зору підготовки, теми. Тому й контроль за самостійною роботою проводиться поверхово (з надією, що студенти десь знайдуть потрібну інформацію) або не проводиться взагалі.

Крім того, визначаючи рівень знань, умінь та навичок, необхідних для виконання роботи, викладач орієнтується на „середнього” студента, тому що планування відбувається до моменту його знайомства з групою.

Інша проблема – принципи планування часу, який відводиться на самостійну роботу. За навчальними планами на цей вид роботи виділяється від 1/3 до 2/3 від загального обсягу часу, який планується на вивчення дисципліни. Проте, за винятком дослідження О. С. Спіріна [1], ми не знайшли рекомендацій щодо механізмів вимірювання навчального навантаження студентів. Традиційно викладачі розподіляють цей час довільно між визначеними напередодні темами.

Крім того, більшість викладачів цей час відводять на творчу самостійну роботу, при цьому абсолютно не враховується той факт, що самостійна робота студентів також повинна (чи не повинна?) включати підготовку до семінарських (практичних) занять та модульних контрольних робіт. Тому до цих видів роботи студент готується за рахунок особистого, а не навчального, часу. Викладачі інших дисциплін планують навчальне навантаження таким же чином. У результаті це призводить до перевантаження студентів.

Велику роль в організації самостійної роботи студентів відіграє вміння викладача визначити характер і вид самостійної роботи. Найбільшою популярністю в університетах за видами самостійної роботи користується реферат: з окремих дисциплін студентам доводиться готувати за семестр 5 – 7 рефератів. Ураховуючи можливість отримання будь-яких рефератів у готовому вигляді з Інтернету, робимо висновок, що ефективність такої організації самостійної роботи мінімальна.

Непорозуміння виникають і під час оцінювання самостійної роботи студента: якщо на неї відводиться 2/3 від загального обсягу вивчення дисципліни, то чи логічним буде її оцінювати її таким же чином: 1/3 від загальної кількості балів виставляти за аудиторну роботу, 2/3 – за самостійну. Тим більше, що цей вид роботи вимагає більше зусиль.

Самостійна робота, у більшості випадків, стоїть осторонь у навчальному процесі, дуже слабо поєднується з лекціями, практичними (семінарськими) заняттями, а тим більше з практикою. Гарний ефект дає проблемний характер лекцій, на яких висвітлюються ключові питання теми та містяться рекомендації щодо самостійного вирішення складних проблем. Позитивний результат також забезпечується впровадженням модульно-рейтингової системи навчання та оцінки знань, дистанційних курсів.

Не меншою проблемою є контроль за самостійною роботою: ці години не виставляються в розклад. Викладач визначає на власний розсуд, коли доцільніше (зручніше) йому перевірити вивчене студентами. Переважно контроль відбувається під час завершення вивчення дисципліни. І це логічно. Інші викладачі мислять теж логічно, тому в кінці семестру студенту необхідно майже одночасно звітувати з усіх дисциплін, які вивчалися. Навіть для старанних та організованих студентів це важко, тому якість підготовленого реферату чи проекту в кінці семестру хвилює значно менше, ніж на його початку. Оптимальний варіант – чітка взаємодія викладачів різних кафедр, які одночасно працюють з групою. Необхідно узгодити й скоординувати дії та вимоги різних викладачів.

Для того, щоб студент почав своєчасно та старанно виконувати завдання, він повинен чітко знати, навіщо йому це, навіщо він повинен на це витратити час. Чинниками будь-якої людської діяльності є мета, мотиви й засоби діяльності. Якщо мета в усіх студентів спільна – здобути вищу освіту, то мотиви відрізняються – пізнавальні, меркантильні, неусвідомлені. Здебільшого викладачі використовують один важіль – оцінку. Тому самостійна робота набуває формального характеру, а її захист перетворюється в торгівлю, під час якої студент намагається отримати найвищу винагороду за свій, часто нікчемний, товар.

Тому не менш важливим, з нашої точки зору, є посилення профорієнтації дисциплін, особливо тих, які викладаються

невипускаючою кафедрою. Відсутність переконливої мотивації знижує інтерес до самостійної роботи, формалізує її.

Професійні вміння успішно формуються в самостійній роботі, якщо в навчальному процесі змодельовано професійну діяльність, професійна орієнтація проводиться на молодших курсах, поєднуються індивідуальні та групові форми роботи, навчальні заняття мають проблемний характер та враховують роль образних компонентів у розвитку мислення.

Студент як спеціаліст – результат колективної праці викладачів. Необхідне наукове управління (не лише контроль) колективною працею з підготовки фахівця: обґрунтувати необхідні риси характеру; знання, уміння, навички, які треба сформувати в студента відповідно до обраної спеціальності; визначити, які вимоги висувати до студента в процесі вивчення кожної конкретної дисципліни. Для цього необхідна міжкафедральна співпраця.

Проблеми при підготовці спеціалістів з туристичної індустрії, з нашої точки зору, виникають і тому, що туризм – досить багатогранне явище; і в результаті поруч опиняються математики та гуманітарії; студенти, які вільно володіють двома іноземними мовами, проте зовсім не знають карти, і навпаки; спортсмени та випускники МАНУ. Комерційність освіти надала можливість вступити до ВНЗ випускникам шкіл з посереднім рівнем підготовки, які не володіють навичками самопідготовки, не говорячи вже про творчий рівень самостійної роботи. Викладачі ж, плануючи навчальний процес, орієнтуються на показники минулих років, і готують завдання, які сьогоденні студенти самостійно виконувати не можуть.

Тому, щоб успішно спланувати навчальний процес, треба відразу визначити рівень підготовки абітурієнтів. Доцільно зробити це у вересні, по можливості залучивши психологів. Необхідно, з нашої точки зору, насамперед перевірити вміння виділяти головне, структурувати текст, аналізувати його, порівнювати й узагальнювати матеріал, робити висновки, крім того, записувати й доопрацьовувати конспект лекцій, працювати з конспектом лекцій у поєднанні з підручником, готувати реферати, доповіді тощо.

Складність полягає в тому, що на перших курсах викладається обмаль дисциплін циклу професійної підготовки. Інші, допоміжні, кафедри не несуть відповідальності за загальний рівень підготовки майбутніх спеціалістів, тому не докладають достатньо зусиль щоб навчити студента вчитися.

Дуже добре було б увести дисципліну на зразок „Організації самостійної роботи”, яка б забезпечувала формування прийомів та навичок самостійної розумової діяльності, поступовий перехід від традиційного навчання до самостійної роботи та викладалася з урахуванням професійного спрямування слухачів. Також приділити увагу загальним правилам та прийомам пошуку додаткової інформації,

раціональній обробці й запису цієї інформації, прийомам запам'ятовування, умінню оцінювати поточні та кінцеві результати своїх дій, коригувати їх (саморегуляція, самоконтроль).

Це дало б можливість говорити про розумову самостійність студента, яка дослідниками визначається як рівень сформованості низки інтелектуальних умінь: уміння бачити проблему та переформулювати її, уміння передбачити можливий результат, уміння критично ставитися до змісту навчального завдання, уміння розв'язувати питання тощо [1; 2].

Спеціаліст туристичної індустрії повинен поєднувати дві діалектичні складові: з одного боку, він лідер, який повинен брати на себе відповідальність, з іншого – член колективу, який повинен уміти працювати в команді, замінити іншого, виконати чиесь розпорядження. Тому доцільним буде поєднувати індивідуальні та групові форми роботи при організації самостійної роботи.

Отже, технологія самостійної роботи майбутніх фахівців туристичної індустрії повинна виглядати таким чином. Ураховуючи рівень підготовки студентів, вимоги державного освітньо-професійного стандарту, наявність навчально-методичної літератури, викладач планує вивчення навчальної дисципліни, визначає теми самостійної роботи, її види, форми контролю з урахуванням ключових питань програми, знань, умінь і навичок студента. Обов'язково враховується час на самопідготовку й виключаються ті завдання, виконання яких не забезпечується навчально-методичною літературою. З метою уникнення дублювання окремих питань і визначення наступності у вивченні дисциплін устанавлюються міжпредметні зв'язки.

Завдання доцільно робити мінімум трьох рівнів (репродуктивного, аналітичного, творчого), щоб студент не лише сам визначав доступний йому рівень завдання, а й мав можливість поступово ускладнювати їх. Викладач, у свою чергу, повинен слідкувати за ростом студента, пропонуючи йому щоразу більш складне завдання. Поступово допомога викладача зменшується, і на старших курсах студент уже повинен сам планувати свій час, обирати оптимальні способи й прийоми розумової праці, оцінювати поточні та кінцеві результати своїх дій, коригувати їх.

Точки контролю необхідно розподілити рівномірно протягом усього семестру. Крім того, важливо розробити систему оцінювання, яка б передбачала певний обсяг завдань для самостійної роботи на отримання оцінки „задовільно”, „добре”, „відмінно”.

Потім цей план на першій вступній лекції доводиться до відома студентів і у вигляді методичних указівок здається лаборанту кафедри, де студенти можуть у будь-який час його взяти. Крім того, що викладач знайомить студентів зі своїми вимогами, він також пояснює алгоритм виконання завдань.

Висновки. Таким чином, усе вищевикладене дозволяє стверджувати, що при плануванні самостійної роботи студентів необхідно враховувати рівень підготовки студентів, вимоги програми та

конкретні умови діяльності (наявність навчально-методичного забезпечення, недосконалість розкладу тощо).

Викладач повинен чітко сформулювати мету самостійної роботи, забезпечити навчальною літературою, підібрати доступні завдання. Підготувати алгоритм виконання цих завдань, забезпечити своєчасність контролю та ефективність керівництва нею.

Студент повинен мати вибір: не лише рівень, який йому доступний, але й тема, галузь знань, яка його приваблює.

Навчальна частина повинна забезпечити наукове управління колективною працею з підготовки фахівця. Ефективність організації навчально-виховного процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, як важливої його складової значною мірою залежить від рівня міжкафедральної співпраці викладачів.

Література

1. **Спірін О. М.** Проектування механізмів вимірювання навчального навантаження студентів під час розробки кредитно-модульної системи / О. М. Спірін // Нові технології навчання. – 2007. – № 47. – С. 3 – 8. 2. **Журавська Л.** Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти / Лариса Журавська // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3. – № 2. – С. 105 – 115.

Щука Г. П. Самостійна робота студентів як складова процесу підготовки фахівців туристської індустрії

В статті аналізуються проблеми організації самостійної роботи як важливої складової процесу підготовки майбутніх фахівців туристської індустрії. Розкриваються проблеми її організації та структура, розглядаються технології управління самостійною пізнавальною діяльністю студентів.

Ключові слова: самостійна робота, професійна підготовка.

Щука Г. П. Самостоятельная работа студентов как составляющая процесса подготовки специалистов туристической индустрии

В статье анализируется проблема организации самостоятельной работы как важной составляющей процесса подготовки будущих специалистов туристической индустрии. Раскрываются проблемы ее организации, структура, технологии управления самостоятельной познавательной деятельностью студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, профессиональная подготовка.

Shchuka G. Students' self-educational study as a component of tourist industry specialists educational process

The matter of self-educational study organizing, being an important component of tourist industry specialists' educational process, is being analyzed in the article. The matters of it organizing, structure, and technologies of managing self-educational students' activity are being featured.

Key words: self-educational study, professional training.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Макаренко Світлана Іванівна – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Мала Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Міняйлова Алевтина Володимирівна – викладач кафедри сучасних мов Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Мозгальова Наталя Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант НПУ ім. М. Драгоманова.

Муромець Вікторія Григорівна – викладач кафедри українознавства та гуманітарних наук Луганського державного медичного університету.

Ніколаєнко Людмила Григорівна – викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Овчаренко Олександра Вікторівна – магістрант спеціальності „Культурологія” Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Павлова Олександра Ігорівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Паньків Людмила Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фортепіаного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв НПУ ім. М. Драгоманова.

Парамоненко Людмила Михайлівна – старший викладач кафедри образотворчого мистецтва та професійної майстерності Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Парфентьєва Ірина Петрівна – старший викладач Миколаївського державного університету.

Петухова Ірина Олексіївна – старший викладач кафедри соціології, психології та педагогіки Національного університету державної податкової служби України.

Плохотнюк Олександр Сергійович – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Пляченко Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, доцент кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання КДПУ імені Володимира Винниченка.

Подольчук Володимир Васильович – заслужений артист України, член Національної Всеукраїнської спілки музикантів-духовиків, доцент кафедри духових та ударних інструментів Донецької державної музичної академії ім. С. С. Прокоф'єва.

Пономарьова Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Птахіна Ольга Миколаївна – асистент кафедри фінансів, пошукувач кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Путішина Людмила Олександрівна – викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Радомська Алла Михайлівна – старший викладач кафедри образотворчого мистецтва Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

Рожко Марина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хореографії Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Семеренська Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійського усного та писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

Смирнова Тетяна Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, декан музично-педагогічного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Старовойтова Олена Євгеніївна – старший викладач кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Устименко-Косоріч Олена Анатоліївна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Чеботова Яна Валентинівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри дизайну Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Шелупахіна Катерина Миколаївна – кандидат філософських наук, викладач кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Шелупахіна Тетяна Володимирівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Ши Цзюнь-Бо – кандидат педагогічних наук, викладач університету Фу Чжоу, Китай.

Щука Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризму та готельного господарства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:
к. п. н., доц. **Пономарьова О. М.**

Здано до склад. 29.12.2009 р. Підп. до друку 29.01.2010 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 20,34. Наклад 200 прим. Зам. № 29.

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.