



## МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

**Вікторія БЕЗПАЛЕНКО**

### **МОДЕРН-ДЖАЗ ТАНЕЦЬ: ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА**

*(магістрантка мистецького факультету)*

*Науковий керівник – професор, народний артист України В.Ф. Похиленко*

**Резюме:** Багатоманітність танцювальних форм у контексті світової танцювальної культури свідчить про те, що пластична танцювальна творчість набуває ознак актуального мистецтва сучасності.

Хореографія – це мистецтво створення танцю. Даний термін був вперше використаний близько 1700 року, в його буквальному значенні – нотація або стенографічний запис танцювальних *па*. Згодом сенс терміну змінився: він став застосовуватися до задуму постановника танців, свого роду програми балету, і навіть ширше – до танцювального мистецтва в цілому.

Невідомо, коли виникла перша система запису танцю. Деякі учені вважають, що вже стародавні єгиптяни намагалися записувати ієрогліфами танцювальні рухи, але більш менш достовірні відомості про це відносяться до нашої ери. Перші нотації танцю з'явилися біля 1700 року, коли було введено поняття планів сценічного майданчика.

У XIX столітті французький танцівник і хореограф Артур Мішель Сен-Леон опублікував трактат про «сценохореографію» [3], основні положення якого були розвинені згодом німецьким педагогом Фрідріхом Альбертом Цорном: для запису танцю тут використовувалися умовні схематичні фігурки, що позначають різні позиції [5].

На початку XX століття з'явилася безліч нових систем, з яких найбільш життєздатними виявилися системи Рудольфа Бенеша і Рудольфа фон Лабана. Остання потім отримала назву «лабаннотація», а система Бенеша (1956) стала називатися «хореологією».

Рудольф Лабан (1879-1958) – засновник німецького «виражального танцю», танцюрист, хореограф, теоретик танцю, педагог. Школу танцю заснував у Мюнхені (1910), працював як педагог, балетмейстер, здійснив низку постановок, у яких був автором хореографії, музики та сценографії. З 1926 р. – хореографічна школа у Вюрцбурзі. У 1930-1934 рр. – директор державного об'єднання театрів Берліна, керівник балетної трупі Берлінської державної опери. Співпраця з К. Йоссом та А. Кнустом викликала до життя систему запису рухів під назвою «Кінетографія», яка отримала світове визнання під назвою «лабаннотація»

Система Р. Лабана – універсальна концепція танцювального жесту для аналізу та опису всіх пластико-динамічних характеристик рухів, незалежно від того, до якої національної, стильової і жанрової категорії він належить. У ній п'ятилінійний стан для запису рухів (за допомогою умовних позначень положень частин тіла по відношенню до сценічного простору) поміщається під нотним станом.

Для обґрунтування своїх поглядів Р. Лабан використовував філософсько-естетичні вчення Давньої Індії, піфагорійців та неоплатоніків [2]. У 1940 році послідовники Р. Лабана (К. Йоссе, М. Вігман, Х. Кройцберг, І. Георгі, М. Терпіс та ін.) заснували в Нью-Йорку Бюро запису танцю (Dance Notation Bureau).

Важливість системи Лабана полягає в спробі створити простий і логічний метод, придатний для фіксації танцю будь-якого стилю, а також в точності і лаконічності системи, у вживанні умовних знаків, що викликають зорові асоціації з малюнком рухів, в здатності цієї системи показувати просторові співвідношення танцівників і в акценті на зв'язності, безперервності руху. У лабаннотації застосовується вертикальний лист із спеціальними стовпцями для кожної частини тулуба. За допомогою цієї нотації можуть фіксуватися як тимчасова послідовність рухів, так і їх напрям і амплітуда.

Основні моменти танцю, що відрізняють його від інших видів хореографії, – це виворітність, позиції ніг, пластика рук, положення корпусу. У кожному з цих аспектів є свої позитивні і негативні сторони.

Мета виворітності – досягти збільшення амплітуди руху ноги. Суть в тому, що при звичайному (прямому) положенні стегон висота відведення ноги убік не перевищує 80 градусів, оскільки рух обмежується стегною шийкою, що стикається з краєм вертлюжної западини [1]. При виворотній позиції стегнова шийка ковзає по краю вертлюжної западини, що дає можливість збільшити амплітуду руху ноги на висоту до 135 градусів. Проте, розгортаючи стегна, ми порушуємо естетику бального танцю, відводячи коліна один від одного. Таким чином, в спортивному танці позиції виворітні і не виворітні дуже часто чергуються для того, що б можна було використовувати можливості тіла і в той же час дотримати особливості виконання спортивного танцю. У класиці виворітність зберігається постійно.

Позиції стоп в класиці продиктовані однією єдиною умовою – це оптимальні положення, при якому тіло зберігає стійку збалансованість. Будь-якому спортсменові, хореографові, фізику, лікареві відомо, що найстійкіше положення тіла людини приймає тоді, коли вага тіла рівномірно розподілена на обох ногах. Стійкість в танці сприяє силі і швидкості руху (оскільки присутній дуже міцний контакт з підлогою), що в кінцевому результаті є заставою точного виконання ритмічного малюнка в спортивному танці.

Закопи руху рук в класичному танці універсальні для будь-яких видів хореографії. Єдиний недолік – в класиці руки відображають скорше мелодію, тоді як в спортивному танці все ж таки величезне значення має ритмічне акцентування, хоча для рук в спортивному танці все ж таки менше ритмічної роботи, чим для ніг і корпусу. Проте, однозначно можна використовувати класичні позиції рук і пор-де-бра для спортивного танцю – це дуже прикрасить останній.



Положення корпусу в класичному танці: хребет весь час утримується в певному положенні за допомогою м'язів спини, преса, сідниць. Таке утримування надає корпусу організованого, вольового вигляду, що вселяє відчуття постійної готовності до руху, внутрішньої сили[4]. Проте в класиці прийнято положення «4 крапки» (два плечі, два стегна знаходяться завжди в одній площині), що неприйнятно для спортивного танцю з його протиходними позиціями і рухами. Проте, сам принцип утримування корпусу заслуговує уваги.

Окрім всіх інших переваг, класика володіє ще одним дуже важливим – математичною вивіреністю, точністю і логічністю ліній, що деколи дуже бракує спортивному танцю.

Пост-модерн і джаз є більш прогресивними видами пластики в порівнянні з класикою, і несуть в собі глибший потенціал з погляду розвитку можливостей людського тіла як засобу художньої і духовної виразності – багатше лексика, вільніше пластика, відсутність властивого класиці консерватизму. Всіма цими «зернами» постмодерну і джазу не можна не збагатити спортивний танець, цим зараз багато хто і займається.

Характерний і народно-сценічний танець незамінні в плані виховання в наших танцюристах навиків сценічного образу, акторської майстерності, передачі характеру, властивого кожному танцю окремо. Кожному режисерові, психологові, хореографові, балетмейстерові відомі практично всі жести, що відображають весь спектр емоційних станів людини, взаємодій його з навколишнім світом – те, що в сучасних танцях практично не використовується. Наші танцюристи намагаються танцювати лицем, забуваючи про те, що танець – це, перш за все, мова тіла. І інакше, ніж кривлянням цей «танець лиця» не можна ніяк назвати, враховуючи, як деколи не відповідають емоції наших танцюристів тим танцювальним наборам рухів, які вони виконують.

Особливої уваги потребують різні негритянські танці всіх часів від степа до хіп-хопа, оскільки відомо, що чорна раса краще за інше населення Землі відчуває і відображає ритм в своїй творчості, а так само відома не перевершена її пластичність. І в цьому – величезне поле діяльності для дослідників.

Не можна не торкнутися ще і постановочного мистецтва, оскільки в нім вже багато десятиліть існують закони аналізу музики, побудови композиції, використання майданчика для досягнення більш грамотного, гармонійного, виразного, ефектного сценічного твору. І йдеться не тільки про постановку секвея. Навіть звичайна конкурсна зв'язка, в якій враховані вищеперелічені аспекти, виглядає значно краще «не поставленої» варіації.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анатомия человека, под ред. Михайлова С.С. М., 1973.
2. Кох, Моника. Введение в ранний период европейского экспрессивного танца через работы Рудольфа Лабана.
3. Красовская В., Русский балетный театр второй пол. XIX в., Л.-М., 1963.
4. Красовская В.М., ст. «О классическом танце», в кн. Н. Базарова, В. Мей «Азбука классического танца», Л., 1983.
5. Цорн А. Грамматика танцевального искусства и хореографии. Одесса, тип. Шульце, 1890.

#### Тетяна ВЕЛИЧКО

### ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ХУДОЖНИКІВ-ПЕЙЗАЖИСТІВ РІДНОГО КРАЮ КІНЦЯ ХІХ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ УЧНІВ

*(магістрантка мистецького факультету)*

*Науковий керівник – кандидат істор. наук, доцент О.Г. Босий*

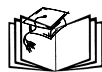
Мистецтво відбиває реальне життя в своєрідній формі художніх образів, виховує морально, розвиває розум і почуття людини, в тому числі і естетичні, здатність до співпереживання. Багатогранність відображення мистецтвом дійсності – одна з причин, що пояснює потребу людей в мистецтві, які намагаються розібратися в самому житті. Саме це багатогранне відображення дійсності у працях, які стосуються естетичного виховання молоді С.Г. Мельничука, а також педагогів-художників Б. Неменського, А. Унковського, С. Антоновича, В. Кардашова та ін., робить мистецтво важливим фактором пізнання людиною світу і навколишньої природи, зокрема [1].

Історичний характер розвитку людства позначився певними особливостями формування естетичного ставлення особистості до природи, зокрема, через можливості живопису, його художньої філософії, яка сприймається через почуттєву сферу, що є складовою естетичного ставлення особистості до природи в цілому.

З усіх форм і видів мистецтва найбільша повнота зримого відтворення прекрасної природи властива реалістичному пейзажу. У цьому жанрі в одному ракурсі спостереження зосереджені разом образність, малюнок та перспектива, що охоплює далечінь, повітря, світло і колір. Вивчення теоретичних джерел в контексті порушеної нами проблеми дало змогу відзначити, що головне завдання пейзажного живопису – спроектувати естетичне сприйняття природи особистістю. З усіх форм і видів мистецтва найбільша повнота зримого відтворення прекрасної природи властива пейзажу.

Формування естетичного ставлення до природи засобами пейзажного живопису передбачає підготовку працівників у галузі шкільного виховання до специфіки роботи з творами живопису, до самостійного творчого вибору. Така робота вимагає від педагога значних знань у цьому напрямі і певною мірою залежить від обізнаності та від особистісно-емоційного ставлення вчителя до пейзажних творів.

Для того щоб краще розуміти специфіку пейзажного жанру, педагогу слід орієнтуватись на кращі мистецькі здобутки як світового, так і вітчизняного мистецтва. Неоціненну допомогу в цьому може принести вивчення досвіду діяльності і творчості місцевих художників-педагогів кінця ХІХ поч. ХХст.: П.Крестоносцева, Ф.Козачинського, О.Осмьоркіна, П.Покаржевського, З.Рибакі, О.Фойницького, А. Нюрнберга самобутнього пейзажиста І. Похитонова та ін.



Вважаємо, що, розуміючи специфіку пейзажного жанру та орієнтуючись на кращі мистецькі здобутки художників-земляків педагог зможе самостійно планувати і корегувати роботу, яка спрямована на виховання у учнів середніх класів естетичного ставлення до природи засобами пейзажного живопису.

Важливим моментом у цьому є те, що учні повинні знати і цікавитись творчістю саме місцевих художників, які внесли вагомий внесок у мистецькі традиції краю, і можуть сприяти формуванню в учнів естетичних смаків. Важливою у цьому видається роль місцевих художніх музеїв. При цьому, досить корисним може стати і значний досвід художників-педагогів Вечірніх Рисувальних Класів, створених як педагогічний експеримент при Єлисаветградському земському реальному училищі у 1870 році. Це, зокрема художники-педагоги П.Крестоносцев, П.Сорока, В.Криштальов, А.Ольшанський, К. Букасає М.Нікольський та ін. Одним з найвідоміших серед них став Феодосій Сафонович Козачинський. Саме його учнями були в майбутньому видатні художники-педагоги: О. Осмьоркін, П. Покаржевський, О. Фойніцький, А. Нюрнберг, З.Рибак, Д. Пржишиховська та ін.

Ф. Козачинський прийшов до реального училища в 1906 році і очолив Вечірні Рисувальні Класи, засновані в 1880 році академіком живопису Петром Крестоносцевим. Він став достойним послідовником навчальної системи Петра Крестоносцева, творчо впроваджуючи в життя основні методи і принципи художньо-педагогічної системи попередника. Як засвідчують матеріали Кіровоградського обласного архіву, Феодосій Сафонович очолив Вечірні Рисувальні Класи за власним „Прошенням” і був їх незмінним керівником фактично до своєї смерті в 1921 році.

Ф. Козачинський народився в 1864 році в селі Глодоси Новоукраїнського району в бідній багатодітній родині священика. За свідченням дослідників його творчості, Ф.Козачинський дуже любив малювати природу. Так, наш земляк, товариш О.Осмьоркіна - поет А. Арго, згадує:

„Я вспоминаю первого учителя Александра Осмеркина - Ф.С. Козачинского, передвижника второго призыва, который „запис” в провинции. С лучшими учениками он ходил на этюды. Я тоже примазался к ним, т.к. любил живопись беспредельно. Это были уроки живописи с натуры, которые сопровождалась ужением рыбы, варением ухи. Все это было очень тепло и сердечно...” [3]

В 1913 році в Єлисаветграді відбулася Перша художня виставка. Каталог до неї було надруковано в газеті „Голос Юга”. Замітки про цей перший вернісаж єлисаветградських художників та митців з інших міст (Одеса, Харків, Полтава) були опубліковані в газеті „Елисаветградский вестник”, а також було розміщено рідкісний фотознімок всіх членів Комітету Першої художньої виставки та фотознімок експозиції в одному із залів виставки.

Як член Комітету з влаштування виставки Ф.Козачинський експонує на ній понад 20 своїх творів. На цій же виставці вперше показали свої художні твори й учні Ф. Козачинського - Захар Рибак та Олександр Осмьоркін. Лише чотири роботи Козачинського, які представлялися на виставці, збереглися до сьогодні. Це - „Портрет горбатой дівчинки” та „Портрет гімназистки”, „Квіти”, а також пейзаж „В саду”. Доля більшості робіт художника на сьогодні невідома.

Нині в Кіровоградському обласному художньому музеї зберігається також прекрасний пейзаж Ф. Козачинського «Вид села Глодоси». У невеликому форматі картини зображено панорамний вид рідного села художника у літній сонячний день. На першому плані пейзажу ми бачимо широку заплаву річки. Детально виписано прибережні трави, очерет, дерева, а у воді відображається високе голубе небо з невеликими хмаринками. За річкою видніються хати села Глодоси, а далі на пагорбі можна розгледіти купола сільської церкви.

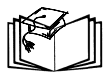
У своїх мемуарах учень Ф. Козачинського по вечірніх рисувальних класах П.Покаржевський згадує, що саме Ф. Козачинський був одним із ініціаторів створення в місті Єлисаветграді першої картинної галереї, а згодом першим завідувачем відділу мистецтв в Кіровоградському природничо-історичному музеї (1921р.). Творча спадщина Ф. Козачинського, що збереглися дотепер, заслуговує на особливу увагу. Так, картина „Бабуся з онукою” (1917р.) характеризується гострою спостережливістю і влучністю образів, тонкою характеристикою. Приваблюють чимось невлесним особи, що зображені на картині, бабуся - жінка похилого віку в чорному і маленька дівчинка в білій сукні. Вони ніби протиставляють молодість і старість. На другому плані картини ми впізнаємо місцевий міський пейзаж - Покровську церкву, що на Ковалівці, на тлі якої і зображено персонажів. Особливе враження справляють реалістичні портрети сучасниць художника - портрет гімназистки Тамари Головченко та портрет нещасної горбатой дівчинки, які є доскональними і прекрасними зразками психологічного портрету кінця XIX початку XX століття [4].

За своїм світоглядом Ф. Козачинський, як художник дуже близький до передвижників. Очевидно саме від них, відвідуючи пересувні виставки майже регулярно експонувались в Єлисаветграді він сприйняв їх живописну систему і творчі принципи, дуже любив всі ті жанри, якими захоплювалися передвижники - натюрморт, портрет, а найбільше пейзажі, які завжди складали майже половину експозиції.

Серед вихованців вечірніх рисувальних класів якими керував Ф.Козачинський, був талановитий пейзажист, а в майбутньому Заслужений художник Молдавії - Олександр Федорович Фойніцький (1886-1973) [7].

О.Ф. Фойніцький народився 23 серпня 1886 року на хуторі недалеко від села Карлюгівка Єлисаветградського повіту Херсонської губернії. Після закінчення церковно-приходської школи вчився в чоловічій гімназії Єлисаветграда. Закінчив Єлисаветградське земське реальне училище, де паралельно відвідував вечірні рисувальні класи. У 1907 році він вступає до Одеського художнього училища, яке з успіхом закінчує у 1912 році. Як здібного учня його рекомендують в Академію мистецтв. В 1913 році він вступає до Академії мистецтв, але, проучившись декілька місяців, через відсутність засобів Фойніцький покидає Академію. Важке матеріальне становище не дає йому можливості продовжити навчання, і він у 1913 році році приймає запрошення викладати графічні предмети - креслення і малювання в гімназіях Тирасполя.

У роки першої світової війни, починаючи з 1915 року, О.Ф. Фойніцький, на фронті. Потім Жовтнева революція 1917 року, за нею участь в громадянській війні в рядах Червоної Армії. Лише восени 1921 року Олександр Федорович повертається до Тирасполя. Художник активно включається в культурне життя Тирасполя і стає одним з організаторів і активних співробітників Тираспольського художнього музею, а також керівником всіх художніх виставок у місті [3].



Творчість художника удосконалювалося разом з розвитком міста. Він стає його літописцем, а пізніше і одним з провідних художників МАССР. У 1938 році в Тирасполі відкривається художній музей МАССР, в створенні якого взяв участь А.Ф. Фойніцький. У музеї експонувалися роботи майстра, зокрема, присвячені громадянській війні — «Штурм Перекопу» (1938), «Партизани біля багаття» (1932). А.Ф. Фойніцький працював в різних жанрах. Але все ж найбільше його приваблювали романтичні пейзажі берегів Дністра з далекою перспективою річки до горизонту, види порту та мальовничі куточки міста Тирасполя. Серед робіт цього циклу відомі його пейзажі «Осінь», «Березень», «Відлига», «Тихий вечір», «Бездоріжжя».

Не можна обійти увагою той факт, що Олександр Федорович був ще й талановитим художником-педагогом. Свою педагогічну діяльність він почав з 1913 року. Величезну роботу по вихованню творчої молоді він здійснював протягом декількох десятиліть і виховав цілу плеяду відомих художників.

Довгий час О.Ф. Фойніцький очолював художню студію при Тирасполському Палаці піонерів. Створена ним студія малюнка була справжньою художньою школою, в якій отримали початкову художню освіту багато художників. Його учнями були такі відомі художники, як Л. Григорашенко, В. Коваль, Ю. Внодченко, Р. Зиков, Л. Глушенко, В. Гальперін.

Учень О. Фойніцького, відомий графік, член Союзу художників СРСР, член-кореспондент Академії мистецтв СРСР, народний художник Молдавії Л.П. Григорашенко згадував: «Я займався у Олександра Федоровича в студії з 9-річного віку. Він учив нас не тільки ремеслу художника, але і виховував в кожному з нас відчуття цивільної спрямованості» [6].

Співробітник Державного художнього музею МССР М. Лівшиц відзначав: «Місце О.Ф. Фойніцького в молдавському образотворчому мистецтві багато в чому визначається великою суспільно-культурною діяльністю, його роботою по вихованню національних кадрів художників».

А.Ф. Фойніцький помер 3 грудня 1973 року на 87-му році життя. 60 років з них він віддав творчості, педагогічній і суспільній діяльності. За це він отримав звання «Заслужений діяч мистецтв МССР» та орден «Знак Пошани». У 1968 році він отримав звання «Почесний громадянин Тирасполя». А в 1975 році ім'ям Фойніцького названа Тираспольська дитяча художня школа [8].

Серед художників передвижників пейзажного жанру, кінця XIX початку XX століття особливою оригінальністю виділяється творчість сина безмежних українських степів – Івана Похитонова. Цей художник самок дивував своєю блискучою, втонченою технікою живопису у мініатюрних пейзажах як знайомих, так і видатних митців свого часу (Серов, Боголюбов, Мясоедов та ін), які називали його «чародій» живопису та творець «мініатюрних перлин» (Репін).

Народився майбутній художник 27 січня 1850 року у с. Мотронівка на Єлисаветградщині (тепер у складі с. Зелений Гай Знамянського району Кіровоградської області). Предки його були вихідцями з козацької старшини, знали ціну важкій праці селянина, а його батько Павло був 22-ю дитиною у сім'ї. Серед розлогих мальовничих балок степу, над широким ставом, знаходився хутір де жила сім'я Похитонових. Іван з дитинства дивився у високе небо над безкраєм степом, і захоплення своє ще з малку пробував відобразити у малюнках. Доля повела його тернистими і запутаними шляхами, перш ніж він став відомим художником.

Спочатку Іван Похитонов виховувався у майже елітному пансіоні Гумберта в Єлисаветграді (в ньому навчалось всього 16 учнів). А в "Історичному нарисі м. Єлисаветграда" (1897) міський голова О.М. Пашутін згадує: "г. Гумберт по правилам и сведениям своим заслуживал в городе полное уважение и доверие как опытный и добросовестный педагог". Потім навчався в Полтавському кадетському корпусі, Миколаївській гімназії, у Петрівсько-Розумівській сільськогосподарській академії та лісовій Академії у Москві.

1877 рік став вирішальним у долі І. Похитонова: цього року він побував на виставці творів художників-передвижників, улаштованій в Одесі, і світ пейзажного живопису захопив його. Побачене настільки вразило його душу і серце, що він безповоротно вирішив стати художником.

Цього ж року він виїздить до Італії, потім переїздить до Парижу. Багато малює з натури, займається самоосвітою. І зовсім скоро він вже стає досить відомим і в парижських мистецьких колах. Його полотнами захоплюються, як відомі мистецтвознавці, меценати так і художники. Серед них: Жорж Петі, Жан-Луї-Ернест Мейссоньє, Жером Борді, Гюстав Моро, Жюль Дюпре, Олександр Дюма-син, представники російської общини в Парижі: І. Тургенєв, Л. Боголюбов, І. Репін – ось далеко не повний перелік видатних письменників і художників з котрими спілкувався І. Похитонов. Картини художника користуються успіхом на багатьох зарубіжних виставках і успішно продаються навіть в Америці.

Живучи за кордоном, наш земляк неодноразово приїздив у рідне село - Мотронівку. Саме в нашій краї на малій батьківщині у 70-х роках створив неповторні свої роботи: "Ставок у Мотронівці", "Пейзаж з двома хатками", "Весілля у Мотронівці". Одна з кращих картин художника - "Зимові сутінки на Україні". Написана вона за кордоном у 90-і роки 19 ст. Але це не просто пейзаж - це щемна сповідь, яка мовою живопису розповідає як про тяжку долю односельців, так і виражає тугу художника за батьківським краєм.

...Морозний тихий вечір. Високе безмежне небо. У надвечір'ї губиться невеличке село. Ні дерев, ні парканів. Хати, як сироти, туляться одна до одної. Сумно, порожньо, тускло... Тільки дві постаті пожвавлюють сумний пейзаж. Край села вершини прощається з дорогою для себе людиною. Жінка повернеться до хати. Погаснуть у вікнах вогники. І село задрімає. Такі ж задушевні, сповнені людської теплоти пейзажі Похитонова "Хутір серед полів", "Український мотив", "Пасіка", "Вечір на Україні", "Сінокос". Робота виконана у характерній для художника манері, що близька до мініатюри, з гладкою живописною поверхнею і детальною проробкою окремих об'єктів зображення. 1894 рік. Російський художник І. Репін відвідав одну з парижських виставок у салоні "Марсове поле". "За всю муку і нудьгу по незлічених залах салону, - згадував він, - я відпочив з насолодою перед мініатюрними перлинами Похитонова. Стільки блиску, свіжості, як витримано малюнок і тон! Незважаючи на мікроскопічні розміри, вони бездоганно глибоко простудійовані на повітрі, на сонці з усіма найдрібнішими вигинами формочок і здаються в натуральну величину".

До кращих пейзажів-мініатюр І. Похитонова, написаних з кордоном, належать: "Барбізон" (1880), "Торре дель Греко" (1891), "Тру-Лу етт. Рання весна" (1893). Щоліта художник прагнув приїжджати на батьківщину і писав знайомі з





дитинства пейзажі: "Вівці на тирлі", "Гаряче джерело", "Зимові сутінки на Україні". У 1902 році перебуваючи в Білорусії митець створив вишукані пейзажі "Зима", "Збирання картоплі", "Пасіка" (всі 1902р.).

Російський письменник Лев Миколайович Толстой також захоплювався творчістю І. Похитонова. У 1905 і 1906 роках художник деякий час жив у письменника у Ясній Полянці, створив портрети Льва Миколайовича Толстого, а також написав цілу серію краєвидів навколо маєтку Ясна Поляна. Серед них « В'їзд у Ясну Полянку», «Місце де закопана зелена паличка» та ін.

Все своє життя Іван Похитонов вимушено прожив за кордоном сумуючи за Україною (із-за хвороби легенів, життя на Україні йому було протипоказане), і увесь час писав невеликі за розміром полотна, які нагадували йому простори рідного краю, і повертали думками до нього. Тож і не випадково у своїм заповіті, він всю свою творчу спадщину заповів художньому музею рідного міста, зазначивши, якщо такий буде створено. Нині в області вже є художній музей. Але недолугі нащадки не зрозумівши, мабуть, де справжня батьківщина їхнього знаменитого предка частину робіт, за заповітом, віддали у Третяковську галерею в Москві, а іншу значну частину шедеврів І. Похитонова сьогодні виставили на аукціони. Ціни на мініатюрні пейзажі досягли пів мільйона доларів.

Всього кілька живописних шедеврів І. Похитонова, які знаходяться в Україні і сьогодні вражають свіжістю кольорів та стійкістю фарбового шару. Картини захоплюють поетичною задушевністю, теплотою. І. Похитонов рідко писав без людей пейзажі. Він обов'язково зображав їх у лоні чарівної природи. Багато уваги приділяв проблемам світла і повітря. Більшість картин написані олією на заґрунтованих темною мастикою дощечках лимонного і червоного дерева. Коли фарби підсихали, він ретельно полірував картини риб'ячою кісткою, чим надавав краси коштовної емалі.

У 1922 році відбулась велика виставка робіт І. Похитонова у Львезі. У 1923 році - у Антверпені. Виставки мали величезний успіх.

А 12 грудня 1923 року художника не стало. Свідченням глибокої шани, любові до талановитого митця була посмертна виставка, яка відкрилася у 1925 році у Львезі. На ній було представлено понад 100 полотен І. Похитонова, та підготовлено каталог [9, 47].

Невблаганно швидко плине час. З роками змінюються смаки, інтереси шанувальників мистецтва. Але "мініатюрні перлини" Івана Похитонова назавжди залишаються з нами навіть у вигляді репродукцій, тому що вони рідні, вони неповторні, і це мають зрозуміти і зберегти у своєму серці школярі.

Варто ще відзначити, що І і II елісаветградські художні виставки 1913 року зацікавили широкі верстви населення, дали поштовх підвищенню загального рівня культури в провінційному місті. Місцеві газети, писали тоді, що незабаром після завершення експозиції населення міста починає замовляти літературу з мистецтва, якою раніше не надто цікавилось. Були оголошені передплати найбільшими елісаветградськими магазинами Золотарьових та Златопольських на придбання художніх видань "Искусство нового времени", "История искусств", художнього додатку до журналу "Родина", копій картин видатних художників, фотогравюр і книг. Городяни починають замовляти екскурсії для учнів училищ і шкіл на виставки в інші міста [3, 103-117].

Тож сміливо можна констатувати, що І і II елісаветградські художні виставки були першими ластівками, які принесли в наше місто свіже повітря нового часу, розбудили зацікавленість і захоплення жителів краю, як як юних так і дорослих справжнім мистецтвом, що навчав нас Прекрасному. Так, вони були першими...

Їхні роботи нині знаходяться в кіровоградських музеях. Ці визначні і непересічні постаті своєю творчістю вплинули і впливають нині на світогляд численних глядачів, виховують повагу до культури краю і допомагають бачити його красу, розвивають естетичне сприйняття природи, а також, стимулюють заняття творчістю нових поколінь молоді, сприяючи підвищенню загального рівня художньої культури в краї в цілому [3, 10].

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. А.А. Унковский. Живопись. Вопросы калорита. М., 1961.
2. А.Ф. Фойницкий (Сост. М.Я. Лившиц) - Кишинев, 1956.
3. Босько В., Академік Крестоносцев - фундатор художньої освіти в Єлісаветграді.- В кн: Матеріали обласної науково-практичної історико-краєзнавчої конференції "Культурно-освітні процеси краю у XIX ст." - Кіровоград, 2004. - с.103-117.
4. Босько В. „Визначні постаті Степової Еллади". ч.І. - Кіровоград: Видавничий центр „Інформаційна мережа", 2004. - 285с.
5. Історія українського мистецтва. Мистецтво другої половини XIX –XX ст. В шести томах. - Т4. - Книга друга. - Київ. - 1970. - 434 с.
6. История искусства народов СССР. - Москва, 1972.
7. Лившиц М. Изобразительное искусство Молдавии. - Кишинев, 1958.
8. Милохина Т. Александр Фойницкий. - Кишинев, 1980.
9. Петров В. Похитонов. Москва.: Белый город. - 2003 - 47с.
10. Боса І. Всеукраїнський молодіжний пленер імені Івана Похитонова «Мальовнича Україна». Буклет. Кіровоград.». – «ІМЕКС-ЛТД» - 2007. – 15 с.

### Світлана ГОРОДЕЦЬКА

#### ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ У КЛАСІ СКРИПКИ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник - кандидат педагог. наук, доцент В.Ф. Черкасов

Естетичне виховання взагалі і навчання музики зокрема є гострою потребою сучасного суспільства. Система музичної освіти в Україні передбачає, з одного боку, масовість навчання у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, а з іншого – виявлення найбільш обдарованих дітей, які можуть стати музикантами-професіоналами. Музична освіта є однією з провідних форм естетичного виховання дітей. Мистецькі школи як



початкова ланка музичної освіти повинні сприяти розвитку культури в Україні. Важливий напрямок сучасної педагогіки - виховання гармонійно розвинутої особистості.

До питань скрипкової педагогіки зверталось багато видатних педагогів скрипалів. Серед них Ямпольський А. [7], Стеценко В. [2, 3], Мострас К. [1], Турчанінова Г. [6], Струве Б. [4] та ін. Усі вони приділяли велику увагу різним методам роботи в класі скрипки, але варто зазначити, що нові вимоги, які висуває суспільство, нові засоби навчання та його форми потребують більш глибокого розв'язання. У своїй роботі ми спробуємо розглянути питання, які стосуються проблеми творчого розвитку учнів у класі скрипки.

У педагогічній діяльності зустрічаються різні підходи до вирішення проблеми розвитку учня. Існує метод занять, при якому розвиток учнів прямує на досягнення професійного рівня. Результатом цього є гарне виконання, але воно позбавлене разом індивідуального творчого початку. Про таке виконання зазвичай говорять: «Педагог показав гарну роботу».

На нашу думку найбільш ефективним методом роботи є метод, який направлений в основному на розвиток індивідуальності учня. При цьому не слід мати на увазі тільки талановитих учнів. У кожного необхідно знайти і розвивати ті цінні й цікаві якості, які закладені в учневі, з тим щоб допомогти майбутньому музикантові знайти свою творчу особу. Саме у цьому полягає, на наш погляд, основний напрям в розвитку учня і основний критерій ефективності педагогічної роботи.

З методичної точки зору питання про розвиток учня включає, на наш погляд, три основні моменти:

1. Всебічна характеристика учня, визначення того, що він являє собою на даному, початковому етапі навчання. Для того, щоб знайти правильний шлях розвитку, необхідно добре знати всі якості, які створюють професійну зовнішність учня, його музично-технічні дані, здібність до засвоєння, працездатність, рівень знань і підготовки, виконавські якості, стиль гри, емоційність, музичний смак і схильності, нарешті, слабкі сторони, недостатні знання і навички.

2. Визначення шляху розвитку (що розвивати, в якому напрямі, що є головним, першочерговим і що заважає зростанню).

3. Визначення темпів розвитку.

Характеристика учня означає, перш за все, правильне визначення його природних даних. Для того, щоб отримати повне уявлення про учня, доцільно, на нашу думку, на перших уроках намагатися якомога повніше виявити його музичні дані (здібність до читання з листа, до орієнтування, до засвоєння нового матеріалу тощо).

Перевірку рекомендується проводити диференційовано, спрямовуючи її на виявлення: а) музичного звуковисотного слуху, б) почуття ритму, в) музичної пам'яті та емоціональної чутливості до музики. На основі оцінки цих даних визначається загальний рівень музичних здібностей [5, с 4]. Така перевірка вносить велику ясність до картини професійних даних учня та дозволяє правильно судити про основні напрями його розвитку.

Слід зазначити, що характеристика учня не є щось постійне, раз назавжди встановлене - вона повинна на кожному етапі переглядатися і перевірятися на практиці. Відповідно до цього може змінюватися і напрям роботи з учнем. Знаходження основної лінії пов'язане з розкриттям індивідуальних особливостей дарування учня, з рівномірним і гармонійним розвитком двох сторін виконавської майстерності - технічної і музичною. Ця умова повинна дотримуватися з перших кроків навчання гри на скрипці. Розрив між музичним і технічним розвитком, якщо його вчасно не подолати, приведе врешті-решт до безвиході.

Визначення темпів розвитку учня є одним з актуальних питань скрипкової педагогіки. Досвід показує, що розвиток не завжди протікає рівномірно, в порядку поступового просування і накопичення знань. Талановиті учні зазвичай розвиваються не тільки швидко, але і більш нерівномірно, тоді як не такі обдаровані - поступово. Але в розвитку кожної дитини може наступити рано чи пізно такий стрибок, коли він протягом короткого часу піднімається на вищій ступінь і набуває нових якостей, коли він, як то кажуть, «зростає на очах». Такий стрибок виявляється цілком можливим і реальним в тому випадку, якщо йому передуватиме тривалий період поступового накопичення знань і навичок. Для педагога надзвичайно важливо вчасно відчувати той момент, коли об'єктивні передумови для стрибка вже назріли. Якщо цей момент знайдений правильно, то можна не побоюватися зробити рішучий крок вперед і спробувати сили учня на важчому завданні, дати йому можливість розвернутися, захопити його новими і несподіваними перспективами зростання. Але якщо для цього немає достатніх підстав, такий крок є помилкою, яка може спричинити за собою серйозні наслідки - порушення нормального ходу навчальної роботи, перенапруження виконавського апарату, психічну травму як наслідок невдачі.

Стосовно формування і виховання педагогом різносторонньо освіченого музиканта-скрипаля, слід вказати основні умови, що забезпечують виконання цього завдання.

Перш за все необхідно, щоб педагог сам знав природу інструменту, його особливості і всі ті елементи, з яких складається майстерність скрипаля. Він повинен тонко, всебічно вивчати свого учня, мати повне уявлення про його природні дані, про характер його дарування, особливості мислення та розвитку. Тільки на цій основі можна будувати свою педагогічну роботу і знаходити найбільш правильні і ефективні методи. У кожного педагога з роками виробляються певні прийоми навчання і дії, але ці прийоми не можуть застосовуватися до всіх учнів без урахування їх індивідуальних особливостей, що примушують викладача у кожному окремому випадку варіювати, видозмінювати і навіть повністю переглядати методи своєї роботи.

У педагогічній практиці постійно користуються поняттями, що характеризують різні ступені музичної обдарованості, наприклад «здібний», «талановитий», «середній» учень. Разом з тим недостатньо враховуються відмінності, що відносяться до іншої категорії здібностей і якостей, - ми маємо на увазі ті якості, які не є безпосередніми ознаками професійної обдарованості (як слух, ритм, пам'ять, рухові здібності), але які грають величезну роль в процесі навчання і деколи роблять вирішальний вплив на формування музиканта на всю його подальшу долю.

Інтелектуальні якості, особливості психічної і нервової організації, що виявляються в роботі учня, в його успішності, в особливостях розвитку, важко піддаються обліку і точному визначенню. «Живий матеріал», з яким ми



маємо справу в нашій практиці, характеризується нескінченною різноманітністю індивідуальних рис, але ця різноманітність все ж таки не виключає можливості узагальнення в сенсі визначення якостей, що повторюються, добре знайомих кожному досвідченому педагогові по його власних учнях.

Музичне виховання важливо вести в нерозривному зв'язку з формуванням особистості. Музичні здібності, як затверджують психологи, розвиваються в процесі навчання. Тому «основне, що повинне цікавити і педагога, і дослідника, це не питання про те, наскільки музичний той або інший учень, а питання про те, яка його музичність і які, отже, повинні бути шляхи її розвитку» [5, с 49]. У скрипкові класи сьогодні приходять діти, що володіють самим різним рівнем загальних і музичних здібностей. З цієї причини їх виховання повинне переслідувати відразу декілька цілей. Головними з них, на наш погляд, є: пробудження інтересу до музики і любові до вибраного інструменту; виховання уміння мобілізувати увагу під час занять; формування слухових уявлень як основи музичного мислення.

Таким чином, найефективнішим методом роботи у класі скрипки є метод, який спрямований на індивідуальний розвиток майбутнього виконавця. З методичної точки зору питання про розвиток учня включає такі аспекти: вивчення характеристики учня, визначення способів та темпів розвитку. Щодо діяльності педагога, то вона повинна бути спрямована на музично-естетичне виховання учнів незалежно від їх здібностей.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мострас К. Система домашніх занять скрипача. - М.: Музгиз, 1956. - 56 с.
2. Стеценко В. Методика навчання гри на скрипці. - К.: Музична Україна, 1974. Ч. 1.-170 с
3. Стеценко В. Методика навчання гри на скрипці. - К.: Музична Україна, 1974. 4.2.-119 с
4. Струве Б. Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов. - М.: Музгиз, 1952. - 228 с.
5. Теплов Б. Психология музыкальных способностей. - М.; Л., 1947. – С.49.
6. Турчанинова Г. О первоначальном этапе развития виртуозной техники юного скрипача. // Вопросы музыкальной педагогики. - М.: Музыка, 1980. Вып. 2.-140 с.
7. Ямпольський І. Избранные статьи и исследования. - М.: Советский композитор, 1985. - 280 с.

**Яна ГУМЕННА**

## КЛАСИФІКАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ТАНЦІВ ВАЖЛИВА ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

*(магістрантка мистецького факультету)*

*Науковий керівник – професор, народний артист України В.Ф. Похиленко*

**Резюме:** Щоб класифікувати зібраний матеріал по українських народних танцях, необхідно вибрати найбільш доцільні критерії для цього. А це можливо лише спираючись на вивчення історичного досвіду з питання класифікації народного танцю і танцювального мистецтва в цілому.

Важливим моментом в процесі дослідження народного хореографічного мистецтва є класифікація танців. В зв'язку з цим у дослідників народних танців виникло багато проблем, можливо, із-за неувagi до хореографічної структури і образності танцю.

В даний час хореографічне мистецтво охоплює і традиційне народне, і професійно-сценічне. Танцювальне мистецтво присутнє в тому або іншому ступені, формі в культурі кожного етносу, етнічної групи. І це явище не може бути випадковістю, воно носить об'єктивний характер, бо традиційна народна хореографія займає першорядне місце в соціальному житті суспільства як на ранніх етапах розвитку людства, так і зараз, коли вона виконує одну з функцій культури, є одним з своєрідних інститутів соціалізації людей і, в першу чергу, дітей, підлітків і молоді, а також виконує і ряд інших функцій, властивих культурі в цілому.

Почнемо розгляд вищезгаданої проблеми із з'ясування тих або інших категорій, використовуваних при вивченні танцювального мистецтва. «Хореографія» («choreia») – танець, «grafia» – графія) в перекладі з грецької мови означає – мистецтво створення танцювальних форм[7].

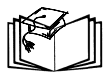
У хореографічному мистецтві виділяють:

- народний танець – мистецтво, засноване на творчості самого народу;
- побутовий або бальний танець – це вид танцю, що має народні витоки, але виконуваний на вечорах, балах і т.д.;
- професійне мистецтво танцю – (включаючи і класичний танець) – вид сценічного драматичного мистецтва, що вимагає професійної хореографічної обробки національних і народних витоків.

Якщо у вербальній комунікації головним засобом, крім міміки, жестів, є мова, то в традиційній народній хореографії таким є мова пластики. Мова пластики – це «сукупність танцювально-мовних засобів, втілених в хореографії героїв, що розкривають зміст балету». При цьому треба відзначити, що в літературній мові мовою мови є слово, тоді як в хореографії таким засобом стане монолог, діалог, терцет, квартет, хор, кордебалет. Зміст перелічених понять і відображає суть хореографії.

Характеристика особливостей, а також визначення того або іншого виду хореографічного мистецтва залежить від ряду моментів. По-перше, від малюнка танцю, який може бути представлений у вигляді прямої лінії в різних напрямках. По-друге, від танцювальної форми, яка може бути представлена у вигляді варіації, дуету, тріо, квартету, дивертисменту, дієвого танцю, кордебалету. По-третє, будь-який танець повинен включати наступні компоненти[8]: експозицію, зав'язку, розвиток, кульмінацію, розв'язку. Даний критерій композиційної побудови танцю (КПТ) можна також використовувати у поєднанні з іншими критеріями для побудови класифікаційних таблиць по танцях тих або інших видів хореографії.

«Термінологія науки про танець – хореологія – складалася під впливом різних джерел, мінялася з часом, а ряд понять отримували новий сенс»[9]. На думку А.С.Фоміна, в даний час в питанні про співвідношення понять «плес» і



«танець» в радянській, а потім у російській і українській етнохореології виділяють три основні підходи. Суть першого підходу полягає в тому, що слова «плес» і «танець» є словами-синонімами, зміст яких тотожний. Другий підхід в даному питанні пропонує об'єднати термін «плес» і термін «танець» в одне слово-термін, що укладає одне єдине поняття. На підставі третього підходу пропонується вважати плес підвидом танцю точно так, як можна вважати народний танець танцем, а отже і підвидом танцю.

Існують різночитання і термінологічна неврегульованість у визначенні поняття «танець» як в роботах вітчизняних дослідників, так і в роботах зарубіжних учених. Проте це не приводить до взаємовиключних думок і висновків. За даними Е.А.Корольової[5], слово «танець» увійшло до російської мови в XVII в. (від німецького *tanz*, яке запозичене було з польського, з додаванням суфікса – ець), а до цього користувалися слов'янським словом «плес». В даний час найбільш переважним стає використання терміну «танець», що включає багато видів хореографії: релікти стародавніх народних форм, театральні-сценічні, бальні, народно-характерні, побутові танці. Дане поняття за об'ємом і за змістом ширше, ніж межі терміну «плес».

Основою танцю в даний час є «спеціально відібрані, систематизовані або складені і, як правило, канонізовані традицією жести, рухи, пози; кількість виконавців, розміщення їх в просторі; принципи організації якогось цілісного танцювального дійства»[8]. Сукупність даних якісно-кількісних характеристик танцю може бути використана як критерій класифікації танців.

Організуючим началом танцю учені вважають ритм і пластичну ідею, що виявляються в першому випадку або в ритмовідчутті танцюриста, або в метроритмічній структурі мелодії, звукових образах, в другому випадку – образотворчо-наслідувальний характер пластичної ідеї, що почерпнула із спостережень за дійсністю. Таким чином, класифікація танців може здійснюватися по декількох, одній-двох ознакам, які ученими-дослідниками приймаються як основні, системоутворюючі на їх погляд.

Різні учені в різний час до питання класифікації, типології танців підходили по-різному. Так, Платон на основі двох критеріїв – 1) закону порядку рухів людського тіла або каденца, 2) звукової гармонії, ритмічних рухах людського тіла – всі танці ділив на наступні види:

- культові танці, в яких вихвалялися боги;
- пірихичні танці, назва яких йде від назви стопи в грецькій віршованій метриці; даний вид танцю мав і іншу назву – військові танці або вправи з подібними наслідувальними рухами;
- світські танці, які із-за виконання їх німфами і сатирами називав ще «сумнівними» танцями[1].

В основі даної класифікації, як бачимо, лежить принцип функціонального призначення танцю.

Проте, першу обґрунтовану спробу класифікації танців запропонував Р.Д. Батчелор, який виділив чотири групи танців. Учені В. Алфорд і Р. Геллон, групуючи танці, використовують такі критерії, як хореографічна форма, зміст і наявність основних рухів. Англієць Р. Неттл ділить танці на соціальні і ритуальні[4]. Більш комплексно до проблеми класифікації підходить німецький учений К. Закс, який ділить танці на основі їх приналежності до тих або інших обрядів, визначаючи при цьому наявність в них абстрактних і наслідувальних рухів.

У різні періоди історії різним етнічним утворенням були властиві ті або інші жанри танцювального мистецтва. Так, середньовіччя характеризується танцями колективного характеру, «ланцюжками», «кругами»; епоха Відродження – сольними чоловічими, вільними парними танцями, а XVIII-XX ст., в основному, парними регулярними і парними груповими танцями. У українській етнохореологічній науці також в питанні класифікації танців, як і у зарубіжних етнохореознавців немає єдиної точки зору, загального погляду на цю проблему. Жанровий-тематичний принцип пропонує А.І.Гуменюк[3]. Він розглядає жанр, як категорію, що історично склалася, і тому виділяє в народній хореографії України три жанри: календарні танці (хороводи); побутові танці; танці тематичні (сюжетні).

Найцікавішою на погляд автора даної роботи є система класифікації танців, запропонована А.С. Фоміним. Його система, на наш погляд, є інтегрованою системою, що увірала в себе елементи різних типологічних побудов. Крім того, система А.С. Фоміна заснована на бінарній суті танцю (тобто біосоціальної природі його походження), що відображає якісну і кількісну характеристику всіх його сторін. Причому в танці співіснують як статичні елементи, яким відповідають «пози», так і динамічні елементи, яким відповідають «кінеми».

Спираючись на багатий практичний досвід дослідження народних танців етнохореознавців і теоретичні розробки С.С. Лісиціан, М.Я. Жорніцкої, А.І.Гуменюка, А.С. Фоміна, автор даної роботи зробив спробу проаналізувати і систематизувати зібраний матеріал по традиційній народній хореографії Кіровоградщини з даних позицій.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Башкович Н. История хореографии всех веков и народов. - М., 1908. - Вып. I. - С. 24.
2. Гуменюк А.И. Народное хореографическое искусство Украины. - Киев, 1968. - С.4-25; Жорницкая М.Я. Состояние и задачи изучения народного хореографического искусства в СССР // IX Междунар. конгресс антропол. и этнограф. наук. - Чикаго, сент. 1973 г. - М., 1973. - С.11.
3. Карабанова С.Ф. Танцы малых народов юга Дальнего Востока СССР как историко-этнографический источник. - М., 1979. - С.32.
4. Королева Э.А. Ранние формы танца. - Кишинев, 1977. - С.194.
5. Музыка. Пение. Хореография: Теоретический курс. - М., 1994. - С. 108.
6. Народный танец: Проблемы изучения. - СПб., 1991. - С. 212.
7. Фомин А.С. Понятие «танец» и его структура // Народный танец: Проблемы изучения. - СПб., 1991. - С. 60.





Марія ДОРОШЕНКО

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА***(магістрантка мистецького факультету)**Науковий керівник – кандидат педагог. наук, доцент Л.В. Бабенко*

У статті розглянуто теоретичні аспекти розвитку творчої уяви молодших школярів, зокрема різні підходи до сутності даного поняття та періоди повного розвитку творчої уяви; розвиток творчої уяви молодших школярів засобами образотворчого мистецтва.

Одним із головних завдань, визначених Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа) та концепцією художньо-естетичного виховання учнів є створення умов для виховання особистості, здатної творчо мислити, самостійно приймати нестандартні рішення, гнучко реагувати на зміни в умовах докорінної перебудови всіх сфер життєдіяльності суспільства. У зв'язку з цим актуальною є проблема дослідження творчого розвитку молодшого школяра, зокрема їхньої творчої уяви, яка зумовлена потребою у зростанні творчих ресурсів дитини в умовах глобалізації суспільства; необхідністю активізації творчої активності у всіх сферах конструктивної діяльності у зв'язку з прискоренням розвитку всіх сфер духовного і матеріального виробництва в суспільстві; провідною роллю творчості як суб'єктивного й об'єктивного факторів розвитку загальної і, зокрема, художньої культури особистості учня.

Значний внесок у теоретико-методологічне та психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу зробили Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський й охарактеризували сензитивність молодшого шкільного віку до творчості, зокрема, художньо-образної; І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, С. Діденко, О. Леонтьєв, А. Щербо та інші довели, що молодший шкільний вік є періодом найінтенсивнішого креативного становлення; Б. Ананьєв, Р. Арнхейм, Н. Брюсова, Т. Шпікалова дійшли висновку, що образотворче мистецтво – унікальний навчальний предмет, який надає учням багато можливостей для творчого самовтілення, розвитку образно-асоціативного мислення, уяви, фантазії, художнього сприйняття тощо.

Використання образотворчого мистецтва як чинника розвитку творчої особистості було предметом ряду досліджень у галузі філософії (С. Басін, І. Зязюн, Л. Коган), мистецтвознавства (В. Аронов, М. Волков, С. Маймін), психології (О. Бакушинський, Л. Виготський, В. Кузін), педагогіки (В. Вільчинський, М. Лещенко, Л. Масол, М. Миропольська, Б. Неменський, О. Рудницька). Більшість авторів цих досліджень мають спільну позицію щодо необхідності збагачення особистості дитини цінними духовно-художніми враженнями, емоційністю сприйняття навколишнього світу, розвитком її здібностей, творчої уяви, творчого самореалізацією.

Оскільки, як зазначають провідні вітчизняні вчені (Г. Костюк, Л. Леонтьєв, В. Моляко, Я. Пономарьов та ін.), особистість найінтенсивніше формується у період шкільного віку, то саме школа покликана відіграти провідну роль у творчому розвитку молодших школярів. Проте, в сучасній педагогіці мистецтва початкової ланки загальної освіти існують певні прогалини щодо розвитку творчої уяви учнів [2, с. 125]. Вони зумовлені репродуктивно-виконавчими видами робіт, практикою залучення до творчої діяльності здебільшого обдарованих дітей. Внаслідок цього переважна більшість школярів перебуває поза цією своєрідною і важливою сферою мистецько-виховного впливу.

На сучасному етапі проблема розвитку творчої уяви особистості молодшого школяра має комплексний характер і потребує подальшого вивчення. А такий її аспект, як функціональний вплив засобів декоративно-прикладного мистецтва на розвиток творчої уяви учнів початкової школи практично залишається поза увагою вчених.

Аналіз наукових праць свідчить про те, що багато вчених надавали велике значення уяві як психічному процесу. Зокрема, у дослідженнях Д. Брунера, Г. Костюка, С. Максименка, С. Рубінштейна розглядається місце уяви у науковій і навчальній діяльності людини. Види, типи, прийоми, функції уяви були предметом досліджень Т. Рібо, О. Лурії, Л. Виготського, Ю. Трофімова, В. Роменця.

Творча функція уяви в сфері мистецтва розробляється в класичній філософії у Ф. Бекона, Й. Гете, Г. Гегеля, Фр. Шелінга, Дж. Колінгвуда.

Наступний крок у розумінні категорії уяви зробив Ж.-П. Сартр в своїх працях “Уява” і “Феноменологія уявленого”. Він, відштовхнувшись від концепції інтенціональної свідомості Е. Гусерля, обґрунтував “ірреалізуючу” функцію уяви, мета якої – відтворити цілісність, тотальність, що не є досяжною у “безпосередньому існуванні”. Уява у Сартра виступає не лише як пізнавальна здатність, не лише як сила художньої творчості, а як зв'язок, що поєднує світ людини у єдине ціле, служить її енергією.

Психологічні концепції уяви розглядалися у працях В. Вундта, Л. Виготського, І. Розета. Розглядаючи творчу уяву як психічний пізнавальний процес довільного створення суб'єктом навчальної діяльності образів, які мають ознаку новизни по відношенню до даних сприймання та пам'яті, орієнтують його творчу діяльність, втілюються в суб'єктивно значущих продуктах (М. Беркінблгт, Л. Виготський, Я. Голосовкер, О. Дудецький, О. Дьяченко, Л. Коршунова, О. Нікіфорова, Е. Пармон, А. Петровський, Б. Пружинін, І. Розет, В. Роменець), науковці виокремлюють її якісні результативні характеристики:

1) метафоричність створеного образу, яка характеризується тим, наскільки суб'єкт в уяві знімає явні або латентні обмеження, розширюючи тим самим можливість вільно оперувати образами, комбінувати їхні елементи, а також відображає результат цього комбінування – образи, в яких збережений смисловий зв'язок із реальністю (Е. Ільєнков, С. Рубінштейн, О. Сапогова, Л. Шрагіна);

2) розробленість образу – завершеність продукту творчої уяви, у реалізації якої важливу роль відіграють процеси, спрямовані на формування цілісності та структурної адекватності компонентів нового образу, забезпечення його інформативності відповідно до замислу (В. Кудрявцев, Ю. Полуянов, Е. Торренс);



3) індивідуалізованість образу, яка обумовлюється сукупністю показників метафоричності та розробленості (Дж. Гілфорд, Л. Шрагіна).

Відображаючи об'єктивну дійсність, людина не лише сприймає те, що на неї діє в певний момент, чи уявляє те, що на неї діяло раніше. Життя потребує від людини створення образів і таких об'єктів, яких вона ще не сприймала, уявлення подій, свідком яких вона не була, передбачення наслідків своїх дій та вчинків, програмування своєї діяльності тощо.

Таким чином, узагальнюючи наукові праці з проблематики дослідження, ми розглядаємо уяву як вищу психічну функцію при взаємодії двох сигнальних систем. Процес уяви фізіологічно є процесом утворення нових сполучень і комбінацій з уже складених нервових зв'язків у корі великих півкуль головного мозку. Уява – це вищий пізнавальний психічний процес, притаманний лише людині, при якому людина продукує на підставі попереднього досвіду образи, уявлення, ідеї. Вона є своєрідною формою відображення людиною дійсності. Уява є психологічною основою творчості та її необхідною складовою, тобто творчість базується на уяві. Під час протікання творчого процесу виникає багато асоціацій. Пізнавальною функцією уяви є створення нових об'єктів та випереджальне відображення реальності. Сутність уяви полягає в перетворенні уявлень, створенні нових образів на фундаменті тих, що вже існують. Це нібито відбиття дійсності у нових незвичних варіаціях. Уява також виконує функцію перекоструювання образів пам'яті з попереднього досвіду, тобто з раніше утворених образів у нові сполучення та співвідношення. Чим багатший досвід людини, тим більш різноманітні і яскраві образи.

Етапи розвитку творчої уяви ґрунтовно досліджені французьким ученим Т. Рібо, який стверджує, що “творча уява в своєму повному розвитку проходить через два періоди, відокремлені критичною фазою: період самотності або приготування, критичний момент і період остаточного складання, що представляється в різних видах” [6, с.133].

Першим періодом дослідник вважає “вік, з якого починається прояв уяви. У нормальній людині це починається з трьох років, охоплює дитинство, підлітковий вік, юність і може продовжуватися. Ігри, казки, міфічні та фантастичні поняття про світ – ось у чому уява виражається перш за все. Довгий час вона залишається вільною від будь-якого раціонального елементу”.

Другий період Т. Рібо називає критичною фазою невизначеної тривалості, але в усякому разі набагато коротшою, ніж дві інші. Цей момент кризи можна характеризувати лише його причинами та наслідками. У фізіологічному порядку його причини – формування дорослого організму й дорослого мозку; а в порядку психологічному – антагонізм між чистою суб'єктивністю уяви й об'єктивністю розсудливих процесів, або іншими словами – між нестійкістю і стійкістю розуму. Стосовно наслідків, то вони належать тільки до третьому періоду, що настає після цієї темної фази метаморфози.

Третій період є остаточним; так або інакше, тією чи іншою мірою уява стала розсудливою, підкорялася розуму; але цього перетворення не можна звести до єдиної формули.

1. Творча уява приходить в занепад. Це найзагальніший випадок. Лише особливо багато обдаровані уявою становлять виняток. Більшість людей приховують мрії своєї юності і т.п. Це проте лише регрес, але не знищення, тому що творча уява не зникає абсолютно ні в кого; вона стає лише випадковістю.

2. Творча уява розвивається, але заздалегідь перетворившись; вона пристосовується до раціональних умов; це вже не чиста уява, а змішана. Так буває у людей, дійсно багатих уявою, у яких здібність до винаходу залишається довго юною і живою. Цей період продовження й остаточного устрою духовного життя за допомогою розсудливого перетворення уяви представляє декілька випадків. По-перше – це найпростіший випадок – перетворення відбувається під логічною формою. Другим випадком буде метаморфоза або відхилення творчої здатності.

У згаданому третьому періоді розвитку уяви виявляється вторинний додатковий закон – зростаючої складності; він передбачає перехід від простого до складного. Т. Рібо стверджує, що це закон уяви у власному сенсі, але раціонального розвитку, що впливає на нього у зворотному напрямі; це закон духу що пізнає, але не уявляє.

Протягом молодшого шкільного віку уява дітей зазнає змін. Спочатку уявлювані образи розпливчасті, але згодом вони стають точнішими і чіткішими. У 1–2 класах діти відображають кілька ознак предмета (переважно несуттєві), а в 3–4 – зосереджують увагу на значно більшій їх кількості, серед яких переважають суттєві. Перетворення образів уяви на початку молодшого шкільного віку незначне, а до 3–4 класу, коли учень отримує значно більше знань, образи стають узагальненішими та яскравішими. На початку навчання для виникнення образу необхідна опора на конкретний предмет (наприклад, опора на картинку при описі чи розповіді), далі розвивається опора на слово, яке є передумовою мисленого створення нового образу (написання твору за розповіддю вчителя, прочитаною книгою).

Завдяки розвитку здатності керувати своєю розумовою діяльністю уява дитини теж стає більш керованою, а її образи пов'язуються із завданнями, які ставить перед молодшим школярем зміст навчальної діяльності.

Про основні закони роботи й прийоми перетворення образів силами уяви знаходимо у дослідженнях В. Климента. Це: 1) комбінування, 2) гіперболізація, 3) загострення, 4) схематизація, 5) типізація [3, с. 108].

Комбінування проявляється в сполученні уявою несполучених у дійсності якостей, властивостей або частин предметів у нову цілісність, із новим сенсом та метою. Для цього застосовуються набір і підбір елементів, їх підпорядкування певній меті, котра й сприяла уяві в створенні образу.

Гіперболізація, навпаки, нічого нового до образу сприйняття чи пам'яті не додає, вона лише підкреслює певні властивості в предметах чи явищах, змінює пропорцію в межах цілісності, як це робить карикатурист, відтворює, зберігаючи риси оригіналу в його характерних властивостях.

Загострення – збільшення чи зменшення предметів кількісно чи якісно, як це має місце в казках чи фантастичному зображенні дійсності, - рельєфно й яскраво відображає певне явище, властивість чи сторону дійсності.

Уявою здійснюється схематизація образу. Ця операція призводить до того, що образ, збудований з різних образів предметів, згладжує й вирівнює розходження між ними. І ми маємо як наслідок спрощене зображення, щось висловлене в загальних рисах, трафаретність, окреслення, що передає лише основну ідею за допомогою умовних позначень [5, с.56].



Типізація, як продукт уяви – специфічне узагальнення. Узагальнення, для якого не існує форми матеріалу: образів чи знакових систем. Уявою здійснюється й типізація, продуктом якої стають образи, стандарти для ряду явищ та процесів. Тобто в уяві виділяється істотне в однорідних речах і втілюється воно в конкретному образі. В цьому механізмі уяви чисельні й різноманітні форми предметів зводяться до мінімальної кількості раціональних типів, мірок на підставі щільних для них характеристик.

Отже, образ уяви, звичайно, є наочним носієм свідомого задуму, розв'язання конкретної задачі, яке веде до бажаної – свідомої мети.

У ході ознайомлення дітей з особливостями творчого пошуку і втілення задуму використовуються такі методи: дослідницький, що спрямований на формування в дитини здібностей до образотворчої діяльності; метод засвоєння слів-понять, що означають еталонні ознаки як предметів та явищ, так і деякі зрозумілі дітям засоби дій, пов'язані з образотворчою діяльністю; демонстрація раціональних прийомів виконання поставленого образотворчого завдання; усна інструкція; бесіда; розповідь, яка супроводжується відповідним ілюстративним матеріалом. На відміну від навчального малювання, зазначені методи передбачають ознайомлення дітей із способами розв'язання суто творчих завдань.

Особливість творчих завдань, які пропонуються дітям на початковому етапі оволодіння зазначеною діяльністю, полягає в тому, що підготовчий період щодо виникнення й реалізації задуму ще не носить розгорнутого характеру, їм створюють таку ситуацію, при якій можливість виникнення творчого задуму та визначення способів його втілення здійснюється завдяки досвіду, накопиченому в навчальному процесі [4, с. 4–5].

Зміст творчих завдань може бути найрізноманітнішим. Так, дітям пропонується оздобити запропонований об'єкт побуту (який відтворюється з натури) будь-яким елементом, обраним на свій смак (квіточкою, ягідкою, візерунком тощо); заповнити, на свій розсуд, вазу відомими раніше квітами, кошик – фруктами, ягодами або овочами; “піднести подарунок” до дня народження ляльковому персонажеві (ведмедюку, зайчику тощо); доповнити композицію одним із персонажів відомого літературного тексту.

Розробка змісту конкретних творчих завдань будується на матеріалі відповідних розділів навчального малювання. Зміст навчальних образотворчих завдань за ступенем складності умовно можна поділити на чотири групи.

Завдання першої групи складності об'єднують предмети, форма яких у своїй основі містить обрис геометричних фігур, але з незначною зміною. До другої групи складності належать об'єкти, форми яких у своїй основі, хоч і нагадують дітям раніше засвоєні фігури, але разом з тим із значно більшою індивідуальною різницею, ніж об'єкти попередньої групи. Виконання навчальних завдань перших двох етапів створює можливість виконувати творчі завдання, спрямовані на доповнення дитиною об'єктів деталями у вигляді прикрас.

Третю групу складності завдань утворюють об'єкти, конструкція яких складається з кількох деталей. Ними можуть бути різноманітні натюрморти, архітектурні споруди, види транспорту, риби, птахів, тварин, людина. Цей етап навчального малювання створює умови для ускладнення творчих завдань, пов'язаних із доповненням об'єктів атрибутами (улюблена страва, іграшка, вид діяльності тощо).

Зміст завдань четвертої групи складності становлять предмети, обрисові яких притаманна аморфність, тобто вони не мають постійної визначеної форми, їх можна відрізати лише на основі найбільш типових характеристик, які належать певному виду об'єктів (хмари, дерева тощо). Дані об'єкти та зміст попередніх етапів навчання дають можливість залучити дітей до вирішення творчих задач, які містять нескладні композиції.

На кожному занятті, де виконуються завдання з елементами творчості, необхідно створювати такі ситуації, в яких дитина могла б свідомо підійти до вибору оптимального варіанту творчого рішення, спираючись на власний життєвий досвід, ставлення до того чи іншого предмета або явища, виникнення бажання поділитися своїми враженнями із дорослими та однолітками.

У контексті виконання запропонованих завдань починають формуватися й закріплюватися психічні процеси й утворення, що складають основу готовності до творчої діяльності. Успішність їх формування залежить від спрямованості дібраних вихователем методів та прийомів керівництва творчою діяльністю дітей. Стимулюючи пізнавальну й оцінювальну діяльність дітей, спонукаючи до творчого пошуку системою методів, демонструванням раціональних способів утілення задуму, безпосереднім керівництвом і співробітництвом з дітьми, вчитель надає цьому процесу ту спрямованість, яка в кінцевому результаті притаманна творчості.

Як бачимо, образотворче мистецтво унікальне у вирішенні задач як художнього, так і духовного становлення підростаючого покоління. Це зумовлено не тільки природою сприйняття образотворчого мистецтва, а й тим, що у шкільному віці образотворча діяльність стає однією з найдоступніших форм творчості, що емоційно захоплюють.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дружинин В.М. Психология общих способностей. – СПб: Питерком, 1999. – 368 с.
2. Завгородня О. Проблема психологічного здоров'я. Теоретичні та прикладні аспекти // Психологія і суспільство. – 2007. – №3. – С. 125.
3. Клименко В.В. Психология творчества. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
4. Моляко В.О. Актуальні соціально-психологічні аспекти обдарованості // Обдарована дитина. – № 1. – 1998. – С. 4–5.
5. Психология творчества /Под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1990. – 224с.
6. Рибо Т. Творческое воображение. – СПб., 1901. – С. 132–140.



Лілія ЗАХАРОВА

## ХУДОЖНЄ СПРИЙНЯТТЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*(магістрантка мистецького факультету)**Науковий керівник – кандидат педагог. наук, доцент Т.Б. Стратан*

Особливості педагогічної діяльності вчителя музики полягають в тому, щоб прищепити любов до мистецтва, вплинути на емоційно-інтелектуальні сфери дитячої психіки, збагатити внутрішній світ своїх вихованців. У зв'язку з цим проблема формування адекватного художнього сприйняття на сучасному етапі набуває особливої актуальності й значущості.

Художнє сприйняття – це складний процес, в якому взаємодіють об'єктивні та суб'єктивні, емоційні та інтелектуальні, репродуктивні та творчі, інтуїтивні та усвідомлені компоненти.

У педагогічній науці художнє сприйняття розглядається як комплексна психічна діяльність, що має виняткове значення для формування розумово-почуттєвої активності особистості.

Складні та багатогранні питання, пов'язані з категорією «художнє сприйняття» завжди привертали увагу представників різних галузей науки: філософії, естетики, мистецтвознавства, соціології, психології, які разом становлять методологічні засади педагогічних досліджень, спрямованих на діагностування та корекцію індивідуального розвитку здатності особистості адекватно сприймати художні твори.

Значний інтерес для науки і практики становлять експериментальні психофізіологічні пошуки, які спрямовані на вивчення емоційно-почуттєвих реакцій сприймаючого на художні явища, їх вплив на внутрішній стан людини. Ці експерименти доводять, що психічний стан суб'єкта художнього сприйняття, його фізіологічні прояви, певною мірою залежать від змісту мистецьких творів, їх специфічно-своєрідної мови, інтонаційних засобів виразності. Ці експерименти сприяли виникненню таких прикладних галузей мистецтва як функціональна музика, музична терапія тощо.

Численні теоретичні концепції щодо структури й внутрішніх механізмів художнього сприйняття здавна розробляються в наукових працях психологів. У структурі художнього сприйняття вони визначають діалектичний взаємозв'язок об'єктивного і суб'єктивного, емоційного та інтелектуального, репродуктивного і творчого, інтуїтивного та усвідомленого компонентів досліджуваного феномена. Протягом всього історичного художнього розвитку виникали розбіжності у тлумаченні важливості та ролі вищевказаних складників у структурі художнього сприйняття. Так, в античну епоху абсолютизувався об'єктивний характер художнього сприйняття; представники піфагорійської школи відзначали роль логічних операцій в процесі художнього спілкування. Аналогічні думки висловлюються у середньовічних трактатах (Боецій), в яких підкреслюється значення теорії та практики в процесі художнього сприйняття, підготовки сприймаючого, його знань та умінь. На наявність двох основних компонентів (емоційного та розумового) в структурі художнього сприйняття вказував Гегель. У своїх наукових працях він зазначає, що незалежно від індивідуальних особливостей сприймаючого суб'єкта, сприйняття відбувається або як раціональний аналіз конструкції твору, або повністю поринає в стихію безпосереднього почуттєво-емоційного контакту з ним.

Значний внесок у дослідження проблеми зробив С.Курт, який відзначав у мистецтві превалювання його емоційного компоненту і в структурі художнього сприйняття визначив такі складові: порівняння, нарощування, напруження, інтуїтивний та творчий характер художньої активності суб'єкта сприйняття.

У теоретичних концепціях зарубіжних дослідників (Є. Гуссерля, М.Дюфрена, Р.Інгардена, М.Каплана, Б.Реймара) значна роль відводиться суб'єктивній інтерпретації сприймаючої особистості, яка сама конструє мистецький твір, доповнює його зміст своєю творчою уявою та фантазією.

Важлива роль внутрішньої підготовки сприймаючого суб'єкта до сприйняття мистецького твору, розвиненість асоціативно-образного мислення підкреслюється у працях Т.Адорно, Р.Арнхейма, Р.Франсеца, К.Хевнер, Дж.Марселя.

Складні та багатогранні питання художнього сприйняття вирішуються у фундаментальних працях С.Беляєвої-Екземплярської, Л.Виготського, С.Рубінштейна, Б.Теплова, П.Якобсона, які визначають художнє сприйняття як емоційно-інтелектуальний процес, на глибину й розуміння якого впливають знання, досвід, самопочуття й психічний стан сприймаючого суб'єкта [5].

На засадах ідей вищевказаних авторів була створена сучасна теорія художнього сприйняття, яскравими представниками якої є: В.Блудова, О.Костюк, Г.Кечхуашвілі, О.Лановенко, В.Медушевський, Б.Мейлах, Є.Назайкінський, В.Остроменський, М.Старчеус, А.Сохор, Н.Яранцева та ін.

У працях цих науковців порушуються питання впливу художньої форми та образного змісту на сприймаючого, значення специфічних особливостей засобів художньої виразності на реципієнта, естетико-психологічних закономірностей осягнення окремих видів мистецтва у певні історичні епохи.

Так, В.Мазепа у праці «Художня творчість як пізнання» зазначає, що в процесі художнього спілкування мистецький твір розкриває проблеми навколишньої дійсності, відтворює складні процеси людської психіки. Мистецтву, вказує автор, притаманні щонайменше дві важливі риси: відображати реальне життя у формах самого життя і виражати почуття і прагнення людини, тобто втілювати об'єктивний і суб'єктивний моменти художньої творчості [2, 72].

Містячи величезний емоційний потенціал, мистецькі твори залучають сприймаючого до своєрідного світу художньої реальності. Саме в мистецьких творах повинен знайти своє втілення живий процес духовної діяльності людини з усією його емоційною напругою та пристрастю.

М.Каган у своїх працях розкриває мистецтво як: засіб спілкування, спосіб ціннісної орієнтації, інструмент пізнання, знаряддя практичного перетворення світу, що загалом складає організовану комунікативну систему, спеціфічний «канал» зв'язку, завдяки якому здійснюється обмін думками, почуттями, прагненнями людей. Для свого функціонування мистецькі твори вимагають обов'язкової участі суб'єкта художньої взаємодії, художньої розмови,





діалогічності (М.Бахтін). Такої ж думки дотримується Ю.Давидов, який зазначає, що справжність художньому твору надає акт естетичного спілкування, – людина, яка здійснює цей акт, тлумач твору, який вступив у діалог з автором, у певний спосіб людської комунікації.

Дослідники стверджують, що в мистецтві, розрахованому на співпереживання, активно діють механізми синтонії та ідентифікації, тобто перенесення життєвих станів інших людей на себе, свою долю, спів чуттєве ставлення до відображуваного. Не випадково процес художнього сприйняття-переживання характеризується вченими як «споглядання» (Гегель), «гра розуму й уяви» (Кант), «споглядання ансамблю якостей» (Р.Інгарден), «протичуття» (Виготський), «діалог» (Бахтін), «розуміюче співпереживання» (В.Дільтей) тощо. Всі ці терміни можна включити у поняття «розуміння», тобто здатність суб'єкта художнього спілкування осягати емоційно-образний зміст твору, вміння «бачити» авторську індивідуальність, що й є основною умовою повноцінного діалогового спілкування з творами мистецтва.

Цієї ж думки дотримується В.Мазепа [3], який зазначає, що розуміти історико-культурні об'єкти, – значить вміння бачити й осягати людський дух, почуття й переживання, що втілені як в культурно-історичних цінностях, так і в окремому індивіді.

Одним з важливих положень психології мистецтва є теза про те, що в акті художньої взаємодії здійснюються психологічні перетворення, аналогічні авторським (Є.Басін), що в процесі сприймання твору душа слухача, читача «зливається» з душою автора, що у свідомості сприймаючого зникає бар'єр між ним і автором і саме в цьому злитті й заключається головна приваблива сила мистецтва, коли «Я» художника зливається з «Я» всіх сприймаючих (Л.Толстой).

У структурі даного феномена науковці визначають такі ступені освоєння образного змісту: переживання, роздуми, інтерпретація, співтворчість, естетична насолода, розкриття змісту форми (М.Каган); враження, захоплення, уподобання, осмислення, співставлення, осягнення змісту (А.Єремєєв); емоційно-естетичний відгук, слухова диференціація, звуковий струм, асоціативно-зорова активність (О.Костюк); безпосередньо-відображувальний рівень, проміжний рівень осягнення ладово-гармонічних тяготів і переживання метро ритму, найвищий рівень інтелектуального усвідомлення художнього змісту (С.Раппопорт); перцептивне сприймання музичних звучань, їх слухове розрізнення, аналіз виразно-смыслового значення музичної мови, її розуміння, естетична оцінка, інтерпретація (О.Рудницька).

О. Рудницька вирізняє три основні ступені художнього сприйняття, які прямо чи опосередковано присутні в усіх вищевказаних концепціях [4]:

- 1) перцептивне сприйняття сенсорної інформації;
- 2) аналіз виразно-смыслового значення художньої мови;
- 3) інтерпретація емоційно-образного змісту мистецького твору.

Слід підкреслити, що виділення цих ступенів є досить умовним, оскільки *художнє сприйняття – це інтегративний процес*, який не розпадається на ізольовані частини, а включає всі згадані складники, адже емоційна реакція завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості. Тому процес переживання як єдино можлива основа спілкування з мистецькими творами пронизує різні ступені сприйняття, віддзеркалюючи динаміку емоційних реакцій: від безпосередньо-чуттєвих проявів до вищих емоцій естетичної насолоди, різнобарвну гаму витончених емоційних переливів і яскравих афективних спалахів, предметних почуттів і ледь уловимих настроїв [4].

Висновки: аналіз наукових праць і досліджень дозволяє нам визначити художнє сприйняття як складний багатогранний процес, в якому значну роль відіграють емоційний-когнітивний та творчо-діяльнісний компоненти.

У внутрішній структурі художнього сприйняття суттєва роль відводиться таким його внутрішнім складникам як асоціативно-образне мислення, уява, фантазія, емоційно-почуттєва проникливість, «вживлення» в художній образ, що приводить до виникнення катарсису – вищої форми виявлення почуттів у процесі осягнення-розуміння художнього образу.

Педагоги (О.Костюк, О.Ростовський, О.Рудницька) визначають художнє сприйняття як провідний вид мистецької діяльності, з яким органічно пов'язані всі форми залучення особистості до мистецтва: виконавство, імпровізація, процес творення, критичне судження (у таких видах мистецтва, як музика, хореографія, театр). Адже кожен з видів художньої діяльності вирізняється за предметом і способами дій, в кожному на перший план виступає той чи інший компонент узагальненої структури діяльності: мотиваційний, операційний, контрольно-оцінювальний. Тому окремо вони не забезпечують глибокого розуміння мистецького твору, що потребує комплексної художньої діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Басин Е.Я. Психология художественного творчества (Личностный подход). – М.: Знание, 1985. – 64с.
2. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. – К., 1965. – 123 с.
3. Мазепа В.І. Художня творчість як пізнання. – К., 1974. – 213 с.
4. Рудницька О.П. Сприймання музики і педагогічна культура вчителя. Навч. Посібник. – К.: КДП, 1992. – 96 с.
- 5/ Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. – М.: Искусство, 1964. – 86 с.



Валерія ЗАДВОРНА

**ОСОБЛИВОСТІ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ  
У ПІДЛІТКОВОМУ І РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ***(студентка мистецького факультету)**Науковий керівник – кандидат психол. наук, доцент Л.В. Клочек*

Підлітковий і ранній юнацький вік – надзвичайно відповідальні періоди в житті людини, коли перед підростаючою особистістю постають питання формування нею життєвих цілей, ідеалів, мотивів, системи цінностей і ставлень. У цьому процесі важливу роль відіграють цінності, якими керується особистість. Від того, яким ціннісним установкам віддається перевага підлітка чи юнака, залежить самопрограмування ними напрямку подальшого свого розвитку.

Вартості, які є одночасно і мотиваційними, і когнітивними утвореннями, спрямовують, організують, орієнтують поведінку людини на певні цілі [5], [6]. З початку свого існування відбувається безперервний процес засвоєння зростаючою особистістю ціннісних орієнтацій своїх батьків, вихователів дитячого садка, вчителів школи, однолітків, старших товаришів. Н.А.Кирилова вважає, що формування системи цінностей у підлітковому і ранньому юнацькому віці впливає на становлення характеру і особистості в цілому [4].

Вартості можуть виступати для людини критерієм оцінки дійсності, зокрема, інших людей і самої себе. К.М.Дубовська, О.А.Тихомандрицька вважають, що вони виступають підґрунтям для осмислення й оцінки індивідом соціальних об'єктів, які її оточують, і ситуацій, а отже, основою для пізнання і конструювання цілісного образу соціального світу [6]. Людина його співставляє, порівнює з власним образом світу, приймає або заперечує. Таким чином особистість набуває свою ідентичність. Проміжною ланкою в цьому процесі є самоідентифікація як отождолення особистістю себе з іншим індивідом чи соціальною групою через включення у свій внутрішній світ їх норм, цінностей, зразків. Зміст сформованої ідентичності особистості відображає ті цінності, які вона виокремлювала і якими керувалася в процесі самоідентифікації.

Проаналізувавши відповідні психологічні джерела і скориставшись методикою “Хто Я” М.Куна і Т.Макпартленда, ми спробували визначити особливості самоідентифікації учнів підліткового і раннього юнацького віку [1], [2], [3]. Ми виявили, що у підлітків за критерієм “особистісна ідентифікація” провідне місце у системі ідентифікаційних характеристик займає орієнтація на зовнішність та інтереси. Вони полюбують приписувати собі такі епітети, як гарна, красива, визначають себе як кіноманів, меломанів, спортсменів тощо. Пріоритетним для них є визначення зовнішньої атрибуції самоідентифікації, яка характеризує суб'єктів з точки зору привабливості чи непривабливості.

Часто підлітки ідентифікують себе з особистісними якостями, власними майбутнім, професією, рисами характеру. Вони приписують собі такі характеристики, як неурівноваженість, уважність, діловитість і т.ін. Ми вважаємо, що це відображає прагнення підлітків до ідентифікації з атрибутами власного внутрішнього світу.

Дещо рідше спостерігається ідентифікація підлітків з моральними якостями, захопленнями, особливостями світосприймання, психічними особливостями, стилем життя. Категорії, що відображають філософію життя, вимагають наявності загальних знань про світ. Для підлітків така робота ще непосильна, тому дані орієнтації займають останнє місце в системі критеріїв особистісної самоідентифікації.

У юнаків процес самоідентифікації відрізняється від такого ж процесу у підлітків. Головне місце займає самоідентифікація їх із власним майбутнім, особливостями світосприймання, майбутньою професією. Вони схильні визначати себе як представників майбутніх професій, як людей, які самостійно обирають власне майбутнє, віднаходять своє місце в світі.

На другому місці в ієрархії критеріїв особистісної самоідентифікації юнаків знаходяться такі, що здебільшого характеризують особистісні надбання досліджуваних, їх прагнення пізнати свій внутрішній світ і виявити власні потенційні можливості.

На третьому шаблі знаходиться самоідентифікація юнаків із зовнішністю, стилем життя, захопленнями, рівнем матеріального благополуччя. Ми бачимо, що зовнішні атрибути життя рідше хвилюють юнаків і відходять на другорядний план у визначенні себе.

За критерієм “соціальна ідентифікація” у підлітків провідне місце займає ідентифікація з сімейним статусом, зі своєю віковою групою, друзями. Вони визначають себе, як “одноліток своїх друзів”, дають собі характеристики як друзям, дітям своїх батьків. Вікові та сімейні атрибуції є визначальними для значної частини підлітків. Вони ідентифікуються із звичними для них соціальними спільнотами, соціальні ролі в яких давно засвоєні і викликають у підлітків почуття емоційного комфорту.

Другорядне значення надають підлітки ідентифікаціям з представниками своєї статі, з навчальним статусом у школі, визначають себе як громадян України.

Останнє місце в ієрархії ідентифікаційних характеристик соціальної самоідентифікації підлітків займає прагнення отождолювати себе з товаришами по навчанню, сім'єю, соціальним статусом у школі, ролями, спричиненими різними обставинами, а також ролями, які відповідають статевій приналежності. Дані категорії предбачають у підлітків наявність активності, яка спрямовується на визначення і засвоєння норм суспільного життя. Підлітки найменшою мірою прагнуть її проявити в процесі самоідентифікації.

За критерієм “соціальна ідентифікація” у юнаків на першому місці знаходяться ідентифікація з навчальним статусом в школі, сімейним статусом, віковою групою, Батьківщиною. Вони визначають себе як представників своєї вікової групи, громадян своєї країни, дають оцінку собі як суб'єктам діяльності та як дітям своїх батьків. Можна зробити висновок, що для юнаків характерним є усвідомлене ставлення до свого громадянського призначення, відповідальності в школі і сім'ї.



Дещо рідше юнаки ідентифікують себе з представниками своєї статі, однокласниками, ролями, спричиненими різними обставинами, соціальним статусом у школі, визначаючи себе, наприклад, як лідера, майбутнім чоловіком, однокласником і т. ін. Дані ідентифікаційні характеристики визначають усвідомлення своєї значимості у суспільному житті. Окрім того, юнаки ідентифікують себе з людьми, які мають високе суспільне становище, зі своєю сім'єю. Ці ідентифікації відображають засвоєні ними ролі в сімейному оточенні чи усталені в суспільстві ролі благополучних людей.

Висвітлення особливостей самоідентифікації учнів підліткового і раннього юнацького віку дає можливість стверджувати, що з віком відбувається усвідомлення особистістю своєї громадянської і життєвої позиції, значущості в суспільному житті, що спонукає до активізації особистості.

Отже, усе вищомовлене дозволяє сформулювати висновок про те, що юнаки, на відміну від підлітків, глибше сприймають оточуючий світ, визначаючи своє місце в ньому тепер і замислюючись про майбутнє. Маючи дещо більший життєвий досвід, учні раннього юнацького віку керуються своїми знаннями про власні цінності, близьких людей, загальнолюдські цінності. Знання про норми моралі та поведінки вони використовують у процесі самоідентифікації, що стає основою сформованої в даний віковий період ідентичності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1988. – 379 с.
2. Барцалкина В.В. Развитие самосознания в подростковом и юношеском возрастах как основа личностного самоопределения // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – С. 22–28.
3. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: Дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 – К., 2004. – 582 с.
4. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. – 2000. – №4. – С. 29–37.
5. Механизмы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: Сб. научн. трудов / Отв. ред. В.С.Мухина. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1985. – 159 с.
6. Тихомандрицкая О.А., Дубовская Е.М. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы // Мир психологии. – 1999. – №3. – С.80–90.

**Оксана КОЖАНОВА**

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

*(магістрантка мистецького факультету)*

*Науковий керівник – кандидат педагог. наук, доцент Г.С. Дідич*

**Постановка проблеми.** Розбудова української національної школи вимагає від майбутнього вчителя високої педагогічної культури і методичної майстерності. Особливого значення це питання набуває при підготовці вчителя музики у зв'язку з багатогранністю його діяльності як педагога, вихователя і виконавця. Вчителів музики необхідно вміти не тільки високохудожньо виконати твір, що вивчається в класі, а й глибоко, яскраво і дохідливо розкрити його зміст. У зв'язку з цим перед музично-педагогічними факультетами вузів постають серйозні завдання: сформулювати такі якості музичного мислення студента, які дозволяють йому самостійно, творчо засвоювати і переробляти музичну інформацію, що постійно поповнюється; озброїти його загальними методами оволодіння новими знаннями.

**Аналіз наукової літератури.** Аналіз наукових джерел з філософії, психології, педагогіки, музикознавства, методики навчання музики та музичного виховання дозволив виявити існуючі різноаспектні визначення і трактування понять “мислення”, “музичне мислення”.

Проблема розвитку мислення багатогранна й різнопланова. Філософський аспект даної проблеми висвітлено в працях Н. Банковської, Н. Вінк, Е. Войшвіло, В. Горського, М. Кардачинської, М. Коула, В. Павленка, Ю. Петрова, А. Сабощука, С. Скібнера, А. Ткаченка, Т. Шелупахіної та інших. Вчені вважають мислення особливою пізнавальною, теоретичною діяльністю, яка полягає в утворенні наукових понять, оперуванні ними і практичному їх застосуванні.

Питання мислення у різний час розглядали психологи Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, Н. Густяков, Е. Іванова, Д. Завалішина, Г. Костюк, В. Кругецький, О. Леонтєв, С. Максименко, О. Матюшкін, В. Моляко, Е. Осіпова, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, І. Якіманська та інші. Вони визначають цей феномен як цілісне і системне явище, для дослідження якого необхідно вивчати властивості його структурних компонентів та зв'язки з іншими психічними процесами. Мислення – психічний процес, завдяки йому людина відтворює предмети і явища дійсності за їхніми реальними ознаками й розкриває різноманітні зв'язки, перебуваючи в них і поміж ними. Мислення дозволяє людині вивчати предмети, які збереглися в уявленні, або події, що повинні відбутися в майбутньому. Давно почута розмова, раніше побачена вистава, виконана п'єса, підлягають осмисленню і людина знаходить у них те, що раніше не помічала і цей об'єкт зовсім по-новому розкривається перед нею.

Особливості мислення в педагогічній діяльності вивчали О. Абдулліна, Д. Гоноволін, З. Калмикова, О. Кошапов, Н. Кузьміна, Л. Момот, Г. Нагорна, В. Паламарчук, В. Сластьонін, Г. Сухобська, А. Піскунов, В. Шахов та інші. Дослідженнями цих авторів встановлено, що специфічність мислення сучасного вчителя зумовлюється нестандартністю, складністю, динамізмом його професійної діяльності.

**Мета і завдання статті:** розкрити зміст та структуру поняття “музичне мислення”, проаналізувати наукові підходи до досліджуваного феномену.

**Виклад основного матеріалу.** Музичне мислення – явище складне й багатокomпонентне. Його називають і “інтелектуальним сприйняттям”, і “відображенням людиною музики”, і “освоєнням музики”. Дане поняття давно увійшло у музичний науковий лексикон, але його зміст та сфера застосування залишаються досить розпливчастими. Звичайно, це



специфічний вид мислення, так би мовити, “мислення музикою”. Загальним для сучасних музикознавців (Б. Асаф'єв, М. Арановський, Н. Дяченко, Г. Павлій, С. Петриков, О. Соколов, О. Сохор, В. Ражніков, Ю. Цагареллі, І. Цуккерман, Б. Яворський та інші) є погляд на музичне мислення як соціально та історично зумовлене явище, що відображає особистісне ставлення людини до музичного мистецтва та за своєю суттю є виявом самостійних музично-пізнавальних здібностей. В основі музичного мислення лежать психофізіологічні закономірності, характерні для мислення людини взагалі. Воно має рефлекторну природу, є аналітико-синтетичною діяльністю, здійснюється під впливом об'єктів зовнішнього середовища, як і всі види мислення має активний характер. На думку вчених, музичне мислення виступає перш за все, як особливий вид творчого мислення, яке потребує відповідних здібностей і музика може існувати тільки за умови, якщо в якійсь досить важливій ланці – закони музичної творчості і музичного сприйняття збігаються.

Висловлена на початку ХХ ст. Б. Яворським ідея створення єдиного, загального для музикантів усіх спеціалізацій факультету музичного мислення намітила важливий, основоположний принцип: оволодіння основами мислення “речовиною, що звучить” (Б. Асаф'єв) є підґрунтям, необхідною умовою фахового розвитку музиканта.

Сучасні українські вчені-педагоги вбачають у розвинутому музичному мисленні один з основних критеріїв сформованості культури (О. Щолокова), музичного сприйняття (О. Ростовський, О. Рудницька), естетичного ставлення до дійсності та мистецтва (В. Бутенко, О. Костюк). У наукових публікаціях 90-х років посилюється увага до змісту і спрямованості музичного мислення особистості. Зокрема, аналізу музично-художнього мислення учнівської молоді присвячені дослідження Л. Григоровської, Р. Грижбовської, Е. Григорян, Е. Гуцало. У дослідженнях Н. Антонєць, Х. Василькевич, Г. Кімекліс, І. Полякової, Г. Тарасова, Р. Яковенко розглядаються різні методичні заходи, що сприяють формуванню музичного мислення студентів.

Загальнонаукову методологію вивчення музичного мислення складають, насамперед, ключові поняття і положення таких провідних концепцій сучасної науки: інтонаційно-фабульна і комунікативна природа музики (В. Медушевський); теоретично-інформаційний підхід до музичного мислення, в якому його функціонування музичного мислення пов'язується з процесами “кодування” і “декодування” художньої інформації, створення унікальної структури тексту (М. Арановський); художньо-творча діяльність як творчий процес (С. Назайкінський); інтонаційна сутність музики (Б. Асаф'єв).

Існує багато підходів до проблеми музичного мислення. До сучасного розуміння даної проблеми підводить концепція Б. Асаф'єва [1, 23] про інтонацію як центральний, базовий елемент музичної мови, і Б. Яворського, творця теорії ладового ритму [5]. Аналізуючи дані концепції, очевидно, що і музикант-виконавець, і слухач повинні оперувати у процесі музичного сприйняття певними системами уявлень про інтонацію, найпростішими виразно-образотворчими засобами, а також іншими засобами, що викликають певні настрої, поетичні спогади, образи, відчуття. На цьому рівні проявляє себе музично-образне мислення, міра й ступінь розвиненості якого залежать від того, яке місце займає даний аспект у підготовці музиканта. Відповідно до концепції Б. Асаф'єва [1, 48], інтонація є головним провідником музичної змістовності, музичної думки, а також носієм художньої інформації, емоційного заряду, душевного руху. Однак емоційна реакція на інтонацію, проникнення в її емоційну сутність є вихідним пунктом процесу музичного мислення, але це ще не сам процес мислення. Це лише первинне відчуття, перцептивний відгук. Оскільки мислення бере початок, як правило, від зовнішнього або внутрішнього “поштовху”, то відчуття музичної інтонації є свого роду сигналом, імпульсом до будь-яких музично-розумових дій.

Подальші форми відображення музичної дійсності у свідомості людини пов'язані з осмисленням логічної організації звукового матеріалу. Трансформація інтонацій у мову музичного мистецтва можлива лише після певної обробки, зведення їх у ту або іншу структуру. Поза музичною логікою, поза різноманітними інтегративними зв'язками, що виявляють себе через форму, лад, гармонію, метроритм і т.д. музика залишиться хаотичним набором звуків і не зійде до рівня мистецтва. Осмислення логіки організації різних звукових структур, уміння в музичному матеріалі знаходити подібність і розходження, аналізувати й синтезувати, встановлювати взаємозв'язки є наступною функцією музичного мислення. Ця функція більш складна за природою, оскільки зумовлена не тільки й не стільки перцептивними, емоційно-почуттєвими, але переважно інтелектуальними проявами з боку індивіда, вона припускає певну сформованість його музичної свідомості. Слід підкреслити, що при певній автономності цих двох функцій процеси музично-розумової діяльності стають повноцінними тільки при умові їх органічного сполучення і взаємодії.

Однак більшість педагогів музично-виконавського класу, концентруючись на впливові на перцептивну, емоційну сторону музичної свідомості учнів, меншою мірою приділяють увагу процесам розуміння, інтелектуального осмислення творів. Одна з причин такого стану речей – недостатньо ясне уявлення про природу й сутність музичного мислення. Деякі педагоги-практики переконані, що емоційно-чуттєвий початок у музичній свідомості з надлишком покриває відсутність або недолік інтелектуальної його складової. Тим самим мислення музиканта трактується як специфічне мислення без понять, яке через це принципово відрізняється від звичайного мислення людини, що включає в себе й понятійно-логічний компонент [1, 77].

Теоретична й практична розробка проблеми формування музичного мислення здійснюється головним чином у двох напрямках:

- 1) аналіз різних аспектів проблеми формування музичного мислення, художнього смаку та інтересів учнів загальноосвітньої школи (Л. Арчажнікова, Л. Безбородова, Л. Тельчарова, М. Румер та ін.);
- 2) дослідження окремих сторін музично-інструментальної підготовки студентів, (С. Куришев, І. Мостова, Л. Яковенко).

Важливим засобом виховання музичного мислення студентів дослідники вважають вивчення спеціальних музично-теоретичних дисциплін (Н. Антонєць, І. Котлярєвський, А. Корженєвський, В. Радзівон, Л. Рапацька, Г. Ципін), що сприяє формуванню музичного смаку, тонкого гармонічного слуху музиканта. Музичне мислення ґрунтується на глибокому розумінні змісту твору, на знанні законів його внутрішньої будови, найважливіших засобів виразності, елементів музичної мови.





**Висновок.** Здійснений теоретичний аналіз наукової літератури стосовно досліджуваної проблеми дає нам змогу визначити музичне мислення як складний соціально та історично зумовлений функціональний комплекс музично-пізнавальних здібностей, які вимагають цілеспрямованого розвитку, і забезпечують продуктивність музично-творчої діяльності вчителя.

Музичне мислення є якісною мірою професіоналізму майбутнього вчителя музики, визначаючи вектор його потреб, мотивів, установок, інтересів, переконань.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б.А. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
2. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. – М.: Композитор, 1993. – 266 с.
3. Мозгальова Н. Г. Проблема музичного мислення в теорії і практиці професійної освіти // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Зб. наук. праць. Вип. 6. – К.: Н.П.У. ім. Н.П. Драгоманова, 2001. – С. 4-52 .
4. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального воспитания. – М.: Музыка, 1972. – 380с.
5. Яворский Б.Л. Статьи. Воспоминания. Переписка / Ред.-сост. И.С. Рабинович. – М.: Сов. композитор, 1982. – 703 с.

**Ірина ЛИТВИНЕНКО**

### ХОРЕОГРАФІЧНИЙ ЕТЮД, І В ЧОМУ ЙОГО ВІДМІННІСТЬ ВІД ВПРАВИ?

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – професор, народний артист України В.Ф. Похиленко

*Резюме:* Процес створення хореографічного етюду – це самостійна робота студента-танцівника під контролем педагога, а не робота педагога, що приймає на себе функції драматурга і постановника.

Етюд часто ототожнюється з вправою. У музичній педагогіці, наприклад, вправа призначена для рішення чисто технічних задач: досягнення швидкості, плавності, ритмічної чіткості, динамічної розмаїтості... Етюд же крім задачі удосконалення виконавської техніки володіє в більшому або меншому ступені художнім змістом, логікою музичного розвитку [1].

Звичайно, у кожному мистецтві своя специфіка, і не можна механічно переносити поняття, вироблені в одній області, в іншу. Зокрема, на відміну від музичної, хореографічна вправа не обмежується тільки чисто технічними задачами, але і містить у собі деякі елементи творчості. Якщо музична вправа точно регламентована нотним текстом, то хореографічна вправа виконується, як правило, у порядку виконання поставленого хореографом руху або імпровізації, як відгук на поставлену задачу.

У тренувальних вправах на оволодіння елементами танцювальної техніки ще немає ясно вираженої надзадачі. Її заміняє спочатку доведена до свідомості студента творча мета: опанувати в досконалості технікою танцівника. В основі ж етюду неодмінно лежить художній задум і хоча б найпростіша надзадача, що визначає наскрізну дію. Тим самим з етюду, на відміну від вправи, виключається елемент випадковості в розвитку події. Тому сценічний етюд має багато ознак мистецтва, що у вправах або зовсім відсутні, або виникають як виключення.

У вправах імпровізаційного характеру дії будуть первинними, в етюдах, де логіка дії фіксована, вони носять вторинний характер [3]. Тому етюд ставить нову задачу. При кожному повторенні етюду потрібно уміти відноситися до добре відомих фактів, подій і дій як до чогось, що виникає уперше, тобто створювати органічний процес у більш складних умовах.

У вправах увага студентів послідовно фіксується то на одному, то на іншому елементі сценічної дії, в етюдах же необхідно одночасна участь всіх елементів. Етюд у цьому відношенні є сполучною ланкою між танцювальною технікою і сценічним методом. Він закріплює первинні навички роботи танцівника над собою і підводить до наступного великого розділу програми, до роботи над танцем і образом [2].

В етюдї ще не ставиться задача створити типові характери, перевтілитися в образ. Виконавці діють від свого імені в добре знайомих їм, як правило, життєвих обставинах. Якщо в процесі роботи органічно виникнуть елементи характерності, то це не повинно бентежити педагога. Дотримуючись послідовності в процесі навчання студента-танцівника, не можна обмежувати в прояві творчої природи. Однак треба пам'ятати, що створювати на основі життєвого досвіду власну логіку поведінки, бути на сцені органічним, задача сама по собі дуже складна, і успішне рішення її буде уже великим кроком в оволодінні сценічною майстерністю [6].

Вправа переростає в етюд, показуючи, як у процесі роботи вона поступово збагачується запропонованими обставинами, як уточнюється подія, виникає сюжетна канва, визначається творча мета, намічається лінія наскрізної дії, відбирається і фіксується логіка поведінки діючих осіб.

Спочатку доцільніше створювати парні або групові етюди, ніж етюди одиночні. Органічний процес успішніше усього піддається вивченню і контролю в умовах взаємодії партнерів, при якому легко утвориться конфлікт, зіткнення протилежних сил, чергування моментів сприйняття, оцінки і впливи.

Поглиблення етюду не завжди означає ускладнення і розвиток його по лінії фабули. Навпаки, варто віддавати перевагу найпростішим сюжетним побудовам, не завантажуючи їх надмірним достатком фактів. Важливо, щоб зміст етюдів черпався з життєвих спостережень. На жаль, багато тем етюдів виникають не з особистих емоційних спогадів, а від наслідування театру, кіно, від сформованих етюдних штампів. Це часто відбувається через те, що студентів-танцівників змушують виступати в невластивій їм ролі драматургів. Їх штовхають на шлях літературної творчості, придумування драматичних сюжетів.

Але танці, складені студентами, являють собою в більшості випадків самодіяльну драматургію низької якості, на якій важко навчати майстерності і виховувати художній смак. Тому в етюдній роботі краще підходити не від сценаріїв, складених студентами, а від розвитку і поглиблення найбільш вдаливих вправ, породжених імпровізаційним шляхом [3].



На початку студенти ще не випробують потреби в поглибленні етюду. Їх більше цікавить зовнішня сторона, тобто фабула, що вони ілюструють своєю грою. Але, як уже було сказано, етюд повинен містити, хоча б у зародку, всі елементи художності, властиві творчості сценічного мистецтва. Виконання етюду вимагає не тільки відомої технічної підготовленості, вміння відтворити в сценічній формі те або інше життєве спостереження, але і правильно пояснити його, виразити до нього своє ставлення. У цьому розкриється кругозір студента, його світогляд, художній смак.

Мета етюдної роботи полягає, не тільки в розвитку необхідних танцівникові професійних якостей, – вона може мати велике виховне значення. Студентам-танцівникам приходиться серйозно замислюватися і над ідейним змістом своєї творчості. Не можна визнати гарним той етюд, що технічно виконаний бездоганно, але не містить ніякої моральної ідеї. Турбота про якість етюду починається з вибору теми, сюжету і завершується визначенням його ідейної мети (надзадачі), хоча б елементарної. Як те, так і інше повинно допомагати формуванню світогляду, перешкоджати проникненню в роботу вульгарності, поганого смаку, цинічного ставлення до життя. Етюд, не збагачений змістовним вимислом, недопрацьований за дією, позбавлений надзадачі, принесе більше шкоди, ніж користі. Він привчає до поверховості і приблизності в рішенні творчих задач [4].

У педагогічній практиці виховне значення етюду розуміється іноді спрощено. Воно зводиться до вибору тематики, і упускається головне: надзадача етюду. Звідси виникають усякого роду обмежувальні тенденції. Вважається, що показ негативних сторін людського характеру не сприяє формуванню сучасного світогляду і, що виховувати можна тільки на позитивних прикладах.

На наш погляд, важливо, щоб, визначивши своє ставлення до сценічних подій, студенти самі знаходили надзадачу етюду, не придумували її, а вміли б виводити із самого драматургічного конфлікту. Привнесена ззовні, розумова, декларативна надзадача не зможе втілитися, якщо в самій дії немає для цього достатнього матеріалу або, ще того гірше, якщо цей матеріал суперечить надзадачі.

Багато недоліків етюдної роботи виникає від двох досить розповсюджених помилок методичного характеру. Перша з них полягає в передчасному, недостатньо підготовленому переході від вправи до етюду, ще до того як студенти досягнуть відчутних результатів в оволодінні елементами органічної дії, набудуть первинні навички в області артистичної техніки. Не затвердившись на правильних творчих позиціях, студенти при рішенні нової, більш складної педагогічної задачі неминуче зісковзнуть на найлегший і доступний їм шлях творчого наспіву, зовнішнього зображення фабули. Якщо в цьому випадку вони і здобувають якісь технічні навички, то головним чином ремісничого порядку. Ці навички не допомагають, а перешкоджають оволодінню технікою живої органічної творчості [7].

Інша серйозна небезпека криється в характері самої роботи над етюдами. Іноді викладачі занадто захоплюються кількістю зроблених етюдів, а не їх якістю. Варто пам'ятати, що тільки друге, тобто якість цієї роботи, а не кількість зроблених етюдів, важлива. Нехай краще зроблять тільки один етюд і доведуть його до самого кінця, ніж десятки їх, розроблених лише зовні, поверхово. Етюд, допрацьований до кінця, підводить до дійсної творчості, тоді як поверхова робота учить халтурі, ремеслу.

Крім етюдів одиночних або парних доцільно створювати і групові етюди. Крім виховного значення такої колективної роботи масовий етюд ставить перед його виконавцями і нові художні задачі: вміння знайти своє місце в загальній художній композиції, визначити логіку своєї поведінки в масі, коли потрібно – привернути до себе увагу або, навпаки, стати непомітним, стушуватися, відступити на другий план. Масовий етюд дає зручний привід і для першого ознайомлення з деякими елементами втілення. Це питання пластичної виразності, темпу і ритму, угруповань і мізансцен.

Для студента-танцівника етюд – це втілені в діях життєві спостереження, що постійно збагачують і удосконалюють творчість художника. Етюди потрібні не тільки для роботи в танцювальному класі, але і протягом всього професійного життя викладача хореографічних дисциплін.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бекина С.И. и др. «Музыка и движение», М., 1983.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986.
3. Гіршон О. Імпровізація і хореографія. – М., 2005.
4. Крісті Г. «Виховання актора школи Станіславського», «Мистецтво», М., 1968.
5. Немеровський А. «Пластична виразність актора», «Просвіта», М. – 1988.
6. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Дневник ученика, ч. 1–2. М., 1951. // Горчаков Н.М. К.С.Станиславский о работе режиссера с актером. М., 1958.
7. Шувалова Н.Ю. Формирование телесности личности на материале танцевальной практики. Дисс. канд. психол. н. М., 2004.

**Ольга ЛОГВІНОВА**

### **РОЛЬ ЗОРОВОГО СПРИЙНЯТТЯ В РОБОТІ НАД ФІГУРНОЮ ПОСТАНОВКОЮ З МАЛЮНКУ**

*(магістрантка мистецького факультету)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент В.М. Кардашов*

Багато видатних художників займались вивченням проблеми зображення людського тіла в рисунку і живописі. Над проблемами учбового малюнка і методикою його викладання працювали такі прославлені художники, як Р.І. Угрюмов, А. І. Іванов, А. Е. Єгоров, В. До. Шебуєв, А. Г. Венеціанов і багато, багато інших. Великий внесок до методики викладання внесли своїми теоретичними працями І. І. Вієн, А. Войцеховіч, анатом І.В. Буяльський, Р.А. Гиппіус, А. Галич, А. П. Шевців. Основою рисунку, радянська школа вважала малювання з натури, спираючись тільки на реалістичне зображення [1, 285.]



Радянські і зарубіжні художники-педагоги використовували в своїй педагогічній роботі з учнями заняття малюванням не лише з натури, а і по пам'яті і уяві як обов'язкова складова частина процесу навчання майбутніх художників. Відомий художник П. П. Чистякова, пропонував молодим художникам замальовувати удома по пам'яті те, що вони побачили в природі протягом дня. Це один з видів систематичних вправ в малюванні по пам'яті, що охоче практикується педагогами і сьогодні. [2, 343]

Чистяков вважав необхідно розвивати у студентів, що вчать, уміння дивитися на природу, виділяти в ній найбільш істотне і цікаве. Він пропонував учням натурного класу, виконуючи завдання по малюванню фігури людини з натури, малювати того ж натурника за уявленням, в думках «розглядаючи» його з іншої точки зору.

Схожої думки був і ще один відомий художник Н. Н. Ге рекомендував «щодня по пам'яті змалювати те, що зустрічалося дорогою...». Він відзначав, що в результаті таких вправ «здатність помічати так посилюється, що ви до найдрібніших подробиць будете в змозі передати по пам'яті бачене». [3, 438]

Важливе значення у житті кожної людини займає зорова орієнтація, яка необхідна у будь-якій діяльності. 85—90 % всієї інформації, людина отримує завдяки зору, який дозволяє сприймати колір, світло, форми та рух навколишніх предметів. Сприйняття - це не сума окремих, не зв'язаних один з одним відчуттів, а цілісний образ предмету або явища. [4, 238]

Здатністю глядача сприймати предмети і явища володіють всі зрячі люди. Проте це не означає, що зорове сприйняття у всіх людей однакове, постійне і незмінне. Воно міняється, у зв'язку з новими досягненнями науки, техніки, культури і суспільно-громадського пристрою.

Якщо порівнювати зорове сприйняття звичайної людини і сприйняття художника, то можна сказати, що художники володіють більш загостреним і глибоко індивідуальним сприйняттям, воно обумовлюється спрямованістю художника інтересом у певній галузі мистецтва, тому не все, що художник бачить, привертає його увагу і викликає інтерес і бажання зображати.

Повнота образу предмету або явища, що осіло в зоровій пам'яті, залежить головним чином від тривалості проміжку часу між моментом запам'ятовування і подальшим зображенням, а також значною мірою від сили емоційного бажання запам'ятати і утримати в свідомості побачене. Хороша зорова пам'ять зберігає образ, який спостерігався, протягом довгого часу.

Зорова пам'ять розвивається лише завдяки постійній праці і на основі практичного досвіду, завдяки вправам, що часто повторюються, на «запам'ятовування».

Здатністю зорового запам'ятовування володіють багато хто, яка досягається кропіткою працею, звичайно іноді бувають винятки деякі художники народжуються з певними задатками до гарного зорового сприйняття і мають переваги над іншими. Але сильно розвинена зорова пам'ять, тобто здатність запам'ятовувати головним чином на основі зорового сприйняття і отриманих завдяки цьому уявлень, є також однією з особливостей психічного складу художників. Про це писав І. П. Павлов: «Вони можуть ясно уявляти собі предмети і явища: багато художників пишуть портрети по пам'яті, настільки виразно вони уявляють собі свою модель» [1, 285].

Основою успішного малювання по пам'яті і за уявленням є систематична робота студентів над малюнками і накиданнями з натури. Малюючи з натури, студенти вивчають і запам'ятовують характерні особливості будови різних об'єктів, знайомляться з принципами їх зображення. На цій основі і базується малювання по пам'яті.

Завдяки багатократному і систематичному тренуванню в малюванні з натури і по пам'яті багато художників без скрути змалюють людей в самих різних позах і русі, створюють ескізи складних сюжетних композицій за уявленням і уявою. Досить пригадати добутки художників-ілюстраторів, художників історичного жанру, які з вражаючою правдивістю і переконливістю змалюють людей, події, сюжети, які вони не бачили і навіть не могли бачити.

Малюнок є не тільки самостійним видом образотворчого мистецтва, але і основою для живопису, гравюри, плаката, скульптури, декоративно-прикладного і інших мистецтв [5, 276].

Тривалий учбовий малюнок з натури, заснований на тривалому спостереженні і уважному її вивченні, є головною традиційною формою навчання малюнку.

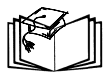
Він учить правдиво передавати видимі предмети і явища, характерні особливості їх форми і пластичні властивості, а також дає таким, що вчиться необхідні основні теоретичні знання і практичні навички, пов'язані з процесом монохромного зображення на площині.

Спостереження це основа зорової пам'яті, воно може бути тривалим, безперервним або дуже коротким, таким, що уривається. Для студентів воно є дуже корисним, а особливо якщо всі ці спостереження можуть бути зафіксовані на папері. Здатність спостерігати і запам'ятовувати побачене виховується, і при тренуванні можна досягти добрих результатів. На мою думку тренування в умінні спостерігати і запам'ятовувати побачене треба обов'язково тісно пов'язувати з активною учбово-творчою діяльністю на заняттях з рисунку.

На мою думку постійна робота з натури, спостереження і вивчення навколишнього середовища, предметів і речей, що нас оточують, це все сприяє поповненню знань і уявлень, дозволять студентів вільно і кожного разу по-новому втілювати свій творчий задум.

Тривалість спостереження також може робити вплив на повноту і якість запам'ятовування. Проте це не потрібно пов'язувати з можливістю механічного «заучування» подробиць натури. Погляд частіше зупиняється на тому, що послужило причиною зацікавленої уваги, спостереження. Ось на основі спостереження цього найбільш цікавого і характерного в природі і повинне виховуватися уміння спостерігати, запам'ятовувати і відтворювати.

Спостерігаючи і аналізуючи природу, студент повинен старатися як можна ясніше уявити собі майбутній етюд, малюнок, а для цього бачити і запам'ятовувати природу в тоні, лініях, в думках компонувати, малювати її в пам'яті. Таким чином, процес аналізу і запам'ятовування природи повинен швидше за все перетворюватися на процес замальовування природи по пам'яті, перекладу її в певну форму зображення. На мою думку таке запам'ятовування являється легшим і міцнішим, ніж механічне.



Працюючи над малюнком по пам'яті, студент повинен, зосередивши свою волю і увагу, пригадати характерні особливості натурної постановки і передати їх в малюнку, дотримуючи послідовність його виконання, добиваючись правильності передачі особливостей постановки, цілісності і переконливості трактування змальованого.

При малюванні з натури перед студентом постає необхідність передачі об'єму предмета в просторі. Для цього майже кожен дотик олівця до паперу, має бути обґрунтованим розумінням будови форми, законів світлотіні, перспективи та анатомії. В результаті у студентів накопичуються знання, досвід, вміння вивчати натуру, ставити перед собою завдання і обов'язково виконувати їх, тим самим рухатись уперед.

Студенти художньо-графічних факультетів мають можливість розвивати і тренувати свою зорову пам'ять на заняттях по малюнку, живопису, в процесі роботи над ескізами композицій, накиданнями, а також виконуючи спеціальні вправи в малюванні по пам'яті, уявленню і уяві.

Суть експеримента полягає у тому, що в процесі виконання студентами академічних постановок «малювання фігури людини» студенти також виконуватимуть наступні завдання: короточасні етюди-наброски після спостереження натури; повторні спостереження і внесення уточнень, корективів в етюд; виконання етюдів по пам'яті з перервою в часі після спостереження; повторення етюда по пам'яті після закінчення учбового завдання з натури; паралельне виконання етюда по пам'яті удома і учбового завдання в майстерні і тому подібне. При виконанні кожного завдання по малюнку, при проведенні тривалих або швидких зарисовок відбувається вивчення змальованого об'єкту, поглиблення пізнань про нього, здійснюється процес запам'ятовування. Отже, тренування зорової пам'яті і її розвиток відбуваються фактично повсякденно, на кожному етапі роботи над малюнком (у тому числі і над тривалими академічними завданнями).

Загалом учбовий малюнок академічної постановки, дає студентам більш повне уявлення про натуру, про її форму, пластику, пропорції і будову, але це уявлення всеодно буде обмеженим адже робота виконується лише з одного ракурсу. Тому виконання додаткових короточасних начерків цієї постановки (з іншого ракурсу, в іншому положенні, по пам'яті), тільки підсилюють отримані знання про натуру, таким чином студенти більш детально мають уявлення про натуру. Однією з основних умов міцного запам'ятовування є осмислене вивчення матеріалу, його повторення.

В процесі тренувань, вправ (наприклад, малювання по пам'яті) у студентів формуються професійні з малюнку. Не будучи підкріплені подальшими вправами, повтореннями, такі навички поступово втрачаються, слабшає і виразність зорових уявлень в пам'яті. Тому необхідно постійно тренувати зорову пам'ять, закріплювати наявні в ній зорові уявлення.

Впровадження цих завдань націлене на розвиток зорової пам'яті, конструктивного мислення і закріплення теоретичних знань з образотворчої грамоти та пластичної анатомії. На мою думку в результаті систематичного виконання комплексу цих завдань, у студентів розвиватиметься зорова пам'ять та її складові: відчуття лінії, простору, форми.

Поєднання малювання з натури, по пам'яті і за уявленням може досягатися завдяки спеціальним вправам в цих видах малювання, а також за рахунок того, що зв'язало цих вправ з виконанням академічних завдань. Тому після закінчення роботи над найбільш важливими учбовими постановками по малюнку перед студентами ставиться завдання – виконати по пам'яті малюнок кожній з цих постановок, передавши головні її особливості, без докладної характеристики деталей. Основним завданням при виконанні такого малюнка є закріплення в пам'яті зорових уявлень, отриманих при роботі над постановкою по малюнку з натури.

Таким чином, розвиток зорової пам'яті, успішне здійснення малювання по пам'яті і уявленню знаходяться в прямій залежності від систематичної роботи над різними видами зарисовок, що проводяться як в період навчання в інституті, так і під час подальшої самостійної педагогічної і творчої діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ростовцев Н. Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка. М., «Изобразительное искусство», 1983г., с. 285.
2. Чистяков П. П. Письма, записные книжки, воспоминания. М., 1953. – 343 с.
3. «Мастера искусства об искусстве», т. IV. – 438 с.
4. Барщ А. О. Наброски и зарисовки, издательство «искусство». М., 1970. – 238 с.
5. «Рисунок» под ред. Серовой А. М. «Просвещение», М., 1975. – 276 с.

**Анна ЛУНЬОВА**

## ВИХОВАННЯ ОБРАЗНОГО БАЧЕННЯ НАВКОЛИШНЬОГО СВІТУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА УРОКАХ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

*(студентка мистецького факультету)*

*Науковий керівник – кандидат педагог. наук, доцент Л.В. Бабенко*

Історія педагогіки сягає своїм корінням в глибоку давнину. На сьогоднішній час наука та педагогічна діяльність дуже розвинута та досліджена. Але є теми які завжди будуть цікаві людству, кожна людина їх вибирає за своїм смаком та вподобаннями. Так з давніх-давен люди цікавилися неймовірно великою кількістю речей, але особливу увагу вони приділяли і приділятимуть своїм дітям, молодшому поколінню.

Багато вчених присвятило своє життя педагогічному дослідженню та діяльності. Як зарубіжні так і наші педагоги приділяли велику увагу всебічному розвитку людини. Історія української педагогіки засвідчує, що багато видатних людей були причетні до викладацької діяльності і чесно служили педагогічній справі.

Сьогодні, в умовах відродження національної культури актуальною є проблема естетичного виховання підростаючого покоління. Досліджуючи особливості різних психоемоційних засобів впливу на школярів, зокрема





містечтва, що найбільш природно й тонко торкається дитячої душі, науковці відзначають, що у сучасних школярів прогресує тенденція до байдужості. До школи приходять діти, які швидше мислять, володіють більшою інформацією, але менше дивуються, менше захоплюються, їх не дуже приваблюють різні природні явища, творчі результати людських надбань.

В нашій національній культурі значне місце займає народне мистецтво, яке виникло й виросло на основі традиційної народної художньої творчості. Глибокі споконвічні традиції й образність народного мистецтва є животворним джерелом творчої фантазії для процесу формування художньої культури учнів в умовах середньої загальноосвітньої школи. Традиційна культура нашого народу вироблялася віками і передавалася від покоління до покоління, живлячись зв'язками з природою, темпераментом, світосприйняттям, творчим обдаруванням нашого народу. Пройшовши через свідомість та відчуття дітей, які навчаються сьогодні в школах, ці чинники можуть прислужитися як природний бар'єр проти промислового та економічного раціоналізму й уніфікації всіх сфер життя народу. Завдання школи в естетичному вихованні учнів полягає у розвитку в них відчуття краси своєї домівки, довкілля, рідного краю, історичного коріння, гордості за своїх батьків, дідів і прадідів, їх причетність до культурного збагачення рідного народу. Кожен школяр має усвідомити можливість внести певну частку в естетизацію сучасного життєвого середовища своєї родини, селища чи міста, нашої держави, збагатити свою особистість народними художніми творами.

Саме через народну художньо-ігрову діяльність учні досить активно розвивають естетичні здібності. В.М. Верховинець переконливо довів, що через прекрасні народні ігри з піснями можна “виховувати в дитини всі властивості, котрі ми шануємо у людей і котрі нам хотілося б прищепити малечі різними оповіданнями, бесідами та навчанням” [1, 6].

Родинні звичаї та обряди характеризуються особливою мистецько-педагогічною довершеністю. Сповнені високим емоційним зарядом сімейні звичаї та обряди підсвідомо проникають в душу людини, облагороджують її почуття і вчинки. “Не обмежені в часі, вони діють на особу невідчутно, незалежно від її волі та бажань, оскільки сферою їх природного функціонування є родинний побут, а саме в цьому середовищі людина перебуває від перших днів життя і до останніх. Регулюючи взаємини між поколіннями і статями у будні та свята, вони виступають посередником, завдяки якому суспільні естетичні цінності стають набутокм кожної особистості” [2, 14]. За визначенням Д. Чижевського, нашому народові генетично притаманні “емоціоналізм”, “чутливість на ліризм”, “які виявляються в естетизмі народного життя українців, їх обрядовості” [3, 49].

Якщо ознайомлювати молоде покоління з фольклорним багатством та розвивати бажання глибоко вивчати й естетично усвідомлювати звичаї, традиції, обряди, ремесла і промисли нашого народу, то й питання естетичного виховання та розвитку національної свідомості школярів буде успішно вирішуватись. А без знання своєї культури людина не може бути повноцінно розвинутою, а отже, вихованою. Але ситуація, яка склалася в сучасній школі свідчить про духовну кризу в вихованні.

За визначенням В. Франкла “духовне підсвідоме” - основа усієї свідомої духовності, поєднує в собі етичне підсвідоме і етичну совість та естетичне підсвідоме, яким є художня совість [4, 96]. Духовна сторона гармонійно розвиненої особистості сприяє розвитку творчості в професійній діяльності і повсякденному житті, допомагає налагодити внутрішній зв'язок між поколіннями завдяки залученню до культури і традиції свого народу, духовний зріст і самовдосконалення, пошуки смислу, розкривається у благородстві і красі вчинків людини.

Сучасний гуманістичний напрямок в навчанні передбачає багатозначність і свободу вибору ціннісних позицій. Тільки з усвідомлених власним досвідом духовно-ціннісних позицій свого народу, індивід в змозі сприйняти все те найкраще, що належить чужій культурі і збагатити цим свій досвід. Тільки тоді можливо естетичне, художнє освоєння буття, яке вимагає від людини заново переосмислювати вічні питання.

Кожне окремо взяте суспільство виробило свої засоби захисту проти егоїстичних спрямованостей її членів. В розвинених суспільствах – це механізми не витіснення індивідуального життя, а певна врегульована система, яка допомагає людині в розкритті її потенційних можливостей. Перенесення таких механізмів на культуру іншого народу неможливе. Самобутні традиції та звичаї кожної окремої культури закладені в основу такої системи і складають суспільну мораль народу. Як вважає І.А. Ільїн: “У кожного народу інший і особливий душевний уклад і духовно-творчий акт” [5, 330]. Школа як суспільна установа відіграє провідну роль в процесі встановлення культурної ідентифікації особистості. Завдяки школі дитина не просто проходила курс соціалізації, а й виховується відповідно до культурних норм свого народу, що забезпечує здобуття духовних цінностей через “образи культури”.

З точки зору В. Франкла, В.В. Зеньковського, П.Д. Юркевича, Л. Вітгінштейна, А. Маслоу, І.Г. Гердера, найвищі для людини цінності знаходяться вище межі знання, тому в гуманістичній освіті найважливіше значення набувають ненаукові форми досвіду – мистецтво, релігія, філософія, які складають гуманістичну культуру.

А. Маслоу, Б. Неменський, А. Буров що наукова творчість завжди містить естетичний компонент. Сутність естетичного має прояв у творчості і співтворчості. Виходячи з цього положення, Ентоні Сторром на основі комплексного аналізу різних явищ, була виявлена спільна природа творчого процесу в науковій і художній сферах. [6, 175] Поєднання наукового і художньо-естетичного підходів в педагогічній діяльності сприяє цілісному сприйманню предмета, який осягається. Цілісність, завершеність завжди були основними критеріями краси. Сприймання дитини налагоджується саме під впливом вражень. Неопосередковане сприймання дає можливість усвідомити світ, його красу і гармонію як цілісне творіння, яке засноване на великій кількості видимих і невидимих зв'язків. Знання, які отримуються шляхом неопосередкованого сприймання характеризуються наявністю особистісного смислу – як індивідуального відображення дійсності.

На основі єдиної структурної моделі світу, яка створена в свідомості, дитина отримує можливість розвинути розумові здібності, інтуїцію, навчитися орієнтуватися в життєвих реаліях, протистояти інформаційному пресу з боку засобів масової інформації, тим самим – придбати внутрішню гармонію і цілісність, як основу для напрямку особистісного розвитку. О.О. Леонтєв вважає, що “гармонія виникає там, де вчинками людини керують мотиви



вищого порядку, тобто ті, які не обособлюють, а зливають його життя з життям інших людей, його благо з їхнім благом.” [7, 382].

І.А. Ільїн вказує на те, що “Життя духа починається ... коли людина починає розуміти, що їй може подобатися погане, що потрібно зрости, очистити і поглибити свою душу, щоб все дійсно добре стало добрим для мене” [8, 257]. Розкриття краси в житті – процес, який свідчить про духовне розвиток особистості. Естетичне виховання, гармонізує особистість людини, робить її сприйнятливою до прекрасного і чутливою до своїх недоліків.

Знання, які отримуються дітьми в процесі навчання, повинні стати внутрішнім відкриттям, наповненими особистісним смислом. Для цього необхідні умови: розвиток емоційно-психологічних і духовних почуттів (почуття істини, почуття прекрасного, почуття внутрішньої свободи, почуття власної недосконалості), які допоможуть запобігти виробленню стереотипних емоційних реакцій; забезпеченню свободи сприймання, яка безпосередньо пов'язана з розвитком творчих здібностей особистості під час її формування. Тому роль уроків образотворчого мистецтва в естетичному вихованні школярів дуже важлива. Естетичне виховання дітей вчителем починається з зосередження їхньої уваги на оформленні альбомів.

Слід з самого початку звернути увагу на оформлення альбомів і малюнків, що досить розповсюджено в молодших класах. Виникає це тому, що діти дошкільнята та молодші школярі головну увагу звертали на малювання будинку, а не на його виконання. Вони нищили багато листів паперу. Альбом викинути не можна, тому що це є документ, який характеризує роботу школяра. Потрібно вчити дітей з перших кроків правильно розміщувати малюнок на аркуші, рівно і акуратно розфарбовувати його, початий малюнок обов'язково закінчити. Ці вимоги важливо в доступній формі пояснити учням і домогтися того, щоб саме так вони підходили до оцінювання своїх робіт і робіт товаришів.

З часом вимоги до їх робіт зростають. Вчитель поступово веде дітей до того, щоб вони виконували малюнки гарно, по-своєму, індивідуально. Уроки образотворчого мистецтва можуть бути тісно пов'язані з виставками, різними святами, конкурсами. Можна провести конкурс на кращий малюнок. Організувати виставку кращих робіт дітей, брати участь в оформленні залу до свята, все це є важливим доповненням до уроку. Можливості учбового процесу в естетичному вихованні можуть бути значно посилені проведенням різноманітної позакласної роботи. Так вчитель повинен координувати свою роботу на уроках з завданням образотворчого мистецтва, заохочувати дітей до малювання і творчого підходу до всіх уроків зокрема і в різних видах позакласної роботи.

Таким чином на уроках образотворчого мистецтва здійснюється первинне знайомство з творами художників, використаних із метою характерного виховання, розвитку художнього смаку дитини і її художньо-творчих здібностей.

Та не можливо собі уявити, щоб мова про естетичне виховання йшла лише тоді, коли змістом уроку є витвір мистецтва, коли діти співають, малюють, читають вірші і розглядають картинки, говорять про ліс, про осінь або про весну. Естетичне виховання може і повинно існувати і тоді, коли вивчають ділові папери, вирішуються задачі, виконуються різні вправи. Воно можливе на кожному уроці, незалежно від його змісту і може бути здійснено в зв'язку з вивченням матеріалів, а також з загальною організацією уроку.

Задача вчителя стоїть в тому, щоб завжди, на кожному уроці підтримувати своєрідний тонус, формувати естетичне відношення до змісту і організації творчої праці. Всі естетичні переживання дітей на уроках на уроках, в процесі творчої праці, а також в повсякденному житті розвивають в них здібності бачити, розуміти, цінувати прекрасне в оточуючому світі, а також прагнення брати участь в його творінні. Свої здібності школярі активно представляють в різних видах художньої праці. В молодшому віці всі діти без винятку – пристрасні художники.

Слід пам'ятати про розвиток можливостей різних видів мистецтва. Живопис, скульптура, архітектура, допоможуть сформулювати почуття симетрії, пропорції, відчуття ліній, кольору і колориту, просторову уяву.

Формування художньо-творчих здібностей, в свою чергу потребують особливих методик. Важливо своєчасно виявити природні задатки, схильність дитини, стимулювати творчу діяльність, закріпити досягнутий успіх постійними тренуваннями. Поступово ускладнювати навички уміннями і навичками. При цьому треба пам'ятати, що заняття малюванням лиш тоді збагачують учня естетикою, коли вони несуть йому радість. Важливими умовами успіху є об'єктивна оцінка художньої творчості дітей.

У книзі “Духовний світ школяра” В.А. Сухомлинським було проведено цікаві спостереження про вплив малюнка на духовний розвиток школярів. В школі на протязі чотирьох років проводився такий досвід: в мить Найвищого емоційного піднесення, викликаного знову пережитим або пізнаним вперше, вчителі пропонують дітям передати їхні переживання в малюнку. Діти не тільки з піднесенням малювали, предмети або казкові образи, але виражали своє відношення до того, що вони намалювали.

У багатьох дітей сформувалася потреба передати побачене чи пережите в малюнку. Схильність до малювання закріплюється не в усіх дітей, зате уроки малювання залишилися в їхньому внутрішньому світі глибокий слід. Ці діти відрізнялися більш тонкими, стійкішими почуттями, всебічною цікавістю, точністю і гнучкістю творчої діяльності. Тому недооцінка малювання в системі навчання молодших школярів або неправильна постановка викладання цього предмету може стихійно лишитися на розвитку школярів.

Отже уроки образотворчого мистецтва мають важливе естетичне й виховне значення для дітей. При залученні їх до образотворчого мистецтва розвиваються естетичні смаки і можливості. Цьому слід приділити більшу увагу. Потрібно тактично пропонувати допомогу дитині, підтримувати її образне бачення навколишнього світу, зацікавленість, заохочувати.

Введення в навчальну програму поширені уроки з образотворчого мистецтва допоможе виховати покоління, яке буде всесторонньо розвиненим і естетично обізнаним. Мистецтво естетики неодмінно зацікавить дітей.

Так, засобами живопису, скульптури, архітектури, графіки виражається краса життя, природи, виражаються високі думки, боразне бачення, почуття. Твори образотворчого мистецтва відіграють велику роль в повсякденному житті. Талант розуміти і тонко відчувати прекрасне в образотворчому мистецтві, а у деяких дітей і талант створювати прекрасне в живописі, скульптурі, графіці, паперопластиці, малюванні починає формуватися в процесі особистої творчої діяльності, в процесі ознайомлення з образотворчим мистецтвом.



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Верховинець В.М. Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. в. – 5-е вид. – К.: Муз. Україна, 1989. – 343 с.
2. Яценко Т. “Темно лугоу калина, чесного батька дитина...”: Родинне виховання засобами народної обрядовості // Рідна шк., - 1997. - № 7-8. – С. 14-18.
3. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – 2-е вид. – Мюнхен, 1983. – 254 с.
4. Франкл Виктор. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
5. Ильин И.А. Одинокий художник. – М., : “Искусство”, 1993. – 347 с.
6. Лещенко М.П. Сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання. // Педагогіка і психологія. – 1996. - №2
7. Леонтьев А.А. Избранные психологические произведения. : в 2-х т. – М., Педагогика, - 1983
8. Ильин И.А. Одинокий художник. – М., : “Искусство”, 1993. – 347 с.

## Євгенія МАЛЯВКІНА

## МОДЕРНІЗАЦІЯ УПРАВЛІНСЬКИХ ФУНКЦІЙ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагог. наук, доцент В.Ф. Черкасов

Завдання сучасного етапу якісного оновлення вітчизняної системи освіти і, зокрема, загальної середньої освіти детермінують підвищені вимоги до рівня управлінської компетентності директорів загальноосвітніх навчальних закладів як керівників основної ланки шкільної освіти.

Ці вимоги обумовлені комплексом причин:

- швидкозмінюваною структурою потреб суспільства в цілому і його окремих соціальних інститутів;
- технічним прогресом, що визначає необхідність володіння складним комплексом знань, умінь, навичок у професійній і соціальній діяльності;
- збільшенням інформаційного навантаження, на тлі якого знання мають тенденцію швидко застарівати, що обумовлює необхідність постійного удосконалення і самовдосконалення фахівців;
- необхідністю вміти «працювати в команді», виявляти готовність до співробітництва і самостійно орієнтуватися в суміжних галузях;
- висуванням на перший план таких якостей, як уміння брати на себе відповідальність, здатність самостійно думати і діяти (на відміну від командно-адміністративного стилю управління, коли всі рішення доводилися директору школи «зверху»).

За таких умов саме якість професійного становлення керівника школи, формування його управлінської компетентності мають визначальний характер і значною мірою впливають на наступний розвиток шкільної освіти.

Здійснений аналіз наукових джерел дозволив виявити, що проблеми формування управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу достатньо ґрунтовно розроблено у наукових працях сучасних вітчизняних авторів: Р.П.Вдовиченко, Л.І.Даниленко, Г.А.Дмитренка, Г.В.Єльнікової, В.І.Маслова, В.К.Мельник, А.І.Чміля та ін. У своїх роботах автори сутність управлінської компетентності обґрунтовують через визначення певного кола управлінських функцій і завдань, що виконує директор школи у своїй професійній діяльності.

Разом з тим, динамічні зміни, які відбуваються у внутрішньому та зовнішньому середовищах загальноосвітнього навчального закладу, вимагають постійного уточнення, якісного оновлення змісту управлінських функцій керівника закладу.

Зазначене вище обумовлює актуальність теми дослідження і визначає його мету – здійснити обґрунтування модернізованих управлінських функцій керівника загальноосвітнього навчального закладу в сучасних умовах розвитку освіти.

Пристаючи безпосередньо до аналізу та обґрунтування модернізованих управлінських функцій директора сучасного загальноосвітнього навчального закладу, необхідно зробити наголос на основних характеристиках закладу, які є визначальними з огляду на проблему дослідження.

Згідно з теорією управління, освітні заклади слід розглядати як відкриті соціальні системи, що функціонують і розвиваються в умовах змінного зовнішнього середовища.

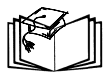
У зв'язку з цим заклади освіти і, зокрема, загальноосвітні навчальні заклади повинні бути готовими швидко адаптуватися до нових підходів у соціальному середовищі та трансформувати їх у новий зміст навчання, нові освітні й інформаційні технології, нові стратегії взаємодії між учасниками управлінського і навчально-виховного процесу.

Такий підхід визначає необхідність володіння директором школи не тільки навичками оперативного управління, поточного планування та традиційними процедурами контролю. За таких умов сутність управлінської діяльності директора має характеризуватися стратегічним мисленням, баченням майбутнього, сильною корпоративною культурою, вільним володінням інформацією, цільовим спрямуванням діяльності закладу, критеріальним підходом до оцінки кінцевих результатів його діяльності, що знаходить свій відбиток у модернізованих управлінських функціях.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволив зробити висновок, що на сучасному етапі розвитку науки управління, в тому числі і у сфері освіти, існує значна розбіжність щодо визначення управлінських функцій та їх змістовного наповнення.

Так у класичній теорії менеджменту широкий спектр управлінських дій поєднується у чотирьох функціях: планування, організації, мотивації і контролю [6]. Для реалізації цих функцій визначаються сполучні процеси – процеси прийняття управлінських рішень і комунікаційні процеси (процеси інформаційного забезпечення).

У системі освіти Б.А.Гаєвський, в свою чергу, виділяє функції передбачення, контролю, планування, регулювання, координації, програмування [3].



В роботі сучасного вітчизняного науковця Л.І. Даниленко розглянуто тенденції модернізації управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, що також знаходить свій відбиток у якісному і кількісному перетворенні загальних функцій управління [4]. Авторка обґрунтовує необхідність здійснення директором школи прогнозуючої, представницької, політико-дипломатичної, консультативної та менеджерської функцій.

Ще до недавнього часу процес шкільного управління в роботах російських та вітчизняних науковців характеризувався п'ятьма функціями: педагогічного аналізу, планування, організації, контролю та регулювання [2].

Проте сьогодні такий традиційний підхід потребує уточнення і доповнення. Ми погоджуємося з авторами навчального посібника «Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах», в якому автори, враховуючи тенденції сьогодення, зазначають, що простого педагогічного аналізу надто замало для управління сучасною школою, яка діє в нестабільних умовах [7]. Тому необхідно аналізувати не тільки внутрішній стан школи, а й уміти визначити причини перетворення через аналіз зовнішніх зв'язків школи і впливів зовнішнього середовища. Через визначення внутрішніх і зовнішніх збуджуючих факторів можна одержати необхідну інформацію для поточного коригування і прогнозування розвитку школи. Отже функція педагогічного аналізу в сучасних умовах доповнюється і збагачується, бо передбачає не тільки пошук недоліків, а й невикористаних резервів, які створюють основу прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Це дає змогу визначити мету управління. Тому першу функцію доцільно назвати «цілевстановлення і прогнозування» і визначити такі складові цієї функції: внутрішній і зовнішній аналіз умов існування школи та поточного стану її діяльності; визначення мети і завдань діяльності школи, перспективних ліній її розвитку; шляхів поточного коригування роботи, способів вимірювання проміжних і кінцевих результатів.

Функція планування модернізується, вбираючи в себе цільове стратегічне планування. Стратегічний план визначає методи досягнення заданих цілей. При остаточному виборі загального підходу конкретизуються цілі окремих операцій. Тільки після цього визначаються виконавці і перед ними висувуються завдання. Цільовий підхід допомагає конкретизувати завдання і послідовність їх виконання за допомогою побудови дерева цілей. При цьому визначається кілька варіантів стратегії залежно від розвитку ситуації. Використання альтернативних варіантів забезпечує можливість поточного переформулювання цілей. Для досягнення висунутої мети розробляється модель бажаного результату, визначаються її параметри і критерії вимірювання. Таку модернізовану за змістом функцію доцільно сформулювати як «планування і програмування» діяльності закладу.

Функція організації в системі управління перетворюється через розроблення процесів поєднання вертикального і горизонтального управління і самоуправління. Це можливо здійснити через встановлення оптимального співвідношення зовнішнього управління і самоорганізації керованої системи. Таке перетворення передбачає знання мотивів, потреб, інтересів і цінностей людини, вміння забезпечувати умови для створення певної мотиваційної сфери, кооперацію дій керівника й підлеглих. Поступово висувуються завдання створення мотиваційної школи через мотиваційне управління.

Таким чином, процес організації супроводжується діями керівника у створенні мотиваційної основи праці виконавців. Тому модернізовану функцію правомірно визначити як «організація і мотивація».

Що стосується функції контролю, то сьогодні в теорії та практиці педагогічного менеджменту виділяються два види контролю: «м'який» – моніторинговий і «жорсткий» – за кінцевими результатами. Моніторинговий контроль проводиться з метою поточного коригування процесів, які відстежуються (розвиток школи, робота вчителя, учня, навчально-виховного процесу, ін.). Жорсткий контроль передбачає заміри тільки кінцевих результатів і визначення їх відповідності встановленим стандартам. Поступово в сучасних умовах роботи загальноосвітніх навчальних закладів моніторинговий контроль посідає місце інспектування, змінюючи не тільки мету, форми і методи перевірки, а й суб'єкти контролю. У процесі здійснення державного контролю спостерігається поступове введення самоаналізу та самокоригування, що однак потребує спеціального дослідження встановлення оптимального співвідношення зовнішнього контролю та самоконтролю. Це означає, що сучасне управління поєднує функції контролю та регулювання в єдину інтегровану функцію і визначає оновлений зміст управлінських дій у безперервному циклі управлінського процесу.

Таким чином, узагальнюючи зазначене вище, можна зробити висновок, що систематизовані та модернізовані у такий спосіб управлінські функції розкривають зміст і сутність управлінської діяльності директора загальноосвітнього навчального закладу, забезпечують підґрунтя для подальшого моделювання структури управлінської компетентності керівника освітнього закладу в сучасних умовах розвитку освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вдовиченко Р.П. Управлінська компетентність керівника школи. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 112 с.
2. Вопросы школоведения / М.И.Кондаков, П.В.Зимин, К.И. Золотарь и др. / Под ред. М.И. Кондакова, П.В. Зимина. – 2-е изд. испр. и доп.– М.: Просвещение, 1982. – 288 с.
3. Гаєвський Б.А. Основи науки управління: Навч. посібник. – К.: МАУП, 1997. – 112 с.
4. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: Монографія. – К.: Логос, 1998. – 140 с.
5. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. Монографія. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
6. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основи менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 1999. – 800 с.
7. Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах: Навч. посібник / Чміль А.І., Маслов В.І., Дмитренко Г.А., Єльнікова Г.В., Федоров Г.В. / За ред. А.І.Чміля. – К.: Логос, 2006. – 128 с.





Олена МИРОНОВА

## МІСЦЕ І РОЛЬ ТРАДИЦІЙНОЇ НАРОДНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ В СОЦІАЛЬНОМУ ЖИТТІ СУСПІЛЬСТВА

*(магістрантка мистецького факультету)**Науковий керівник – професор, народний артист України В.Ф. Похиленко*

**Резюме:** Український народний танець – потужний фактор відродження духовності і гуманізації суспільства.

Прадавність коріння народу, його самобутність, особлива генетична стійкість породили феномен українського самовідродження, який виявляється у зацікавленості праісторією народу, яка формувалася протягом тисячоліть і витоків її губляться десь у Дотрипіллі. Там джерело його душі, його мови, культури.

Танець народився як рух, за допомогою якого на примітивному рівні першолюдина передавала інформацію оточуючим її одноплемінникам, поклонялась вищим істотам, які на її «думку» відповідали за незрозумілі явища природи. Разом з мовою, музикою і оточуючим світосприйняттям танець розвивався в першу чергу як передавач інформації, а виразники внутрішнього стану були його складовими частинами. Образи, які символізували конкретні міфологічні істоти, на початку були відсутні і сформувалися в фольклорі, коли в уяві оформились антропоморфні уявлення і абстрактні поняття. Звертання до них було своєрідною молитвою-каномом, де нічого не можна було змінювати, все це існувало протягом тисячоліть в ігрових піснях, а танці відтворювали зміст молитви за допомогою хореографічних спіралей – символічних шифрів, які уособлювали безкінечність життя.

Танцюючи, людина не тільки спілкується за допомогою хореографічної «мови-символу» (жести, міміка, пози і т.п.), але і рухається створюючи певні графічні малюнки (коло, півкола, квадрати і т.п.), що є також і знаковими символами, за допомогою яких людина сприймала навколишній світ. Одягаючи під час виконання танцю відповідний характеру і обставинам костюм і прикраси, яким крім основних функцій надавалася ще й апотропеїчна (захисна), підкріплюючи виконання відповідними рухами, людина і створювала ту душу, яка стала джерелом культури народу [7].

Достеменно виявити час появи танців в Україні досить складно. Але можна припустити, що вони виникли ще в Антській державі (територія теперішньої України). Тодішні українці вище всього славили і шанували світло і тепло, що дає себе знати в буйній рослинності. Автор «Історії воєн» Візантійський історик Прокопій Кесарійський оповідає про «антів і словен» своїх часів, теперішніх українців, які шанують єдиного Бога, Бога неба Сварога, що посилає світло й блискавки. За його словами, «... вони ласкаві до чужоземців, гостинно приймають їх і проводять далі, щоб не сталося їм якоїсь шкоди. Дуже люблять волю, не бажають нікому служити, ані бути під чияюсь владою, а ще люблять повеселитись і потішитися, співати й бенкетувати» [8].

Найдавнішими слідами танцювального мистецтва в Україні можна вважати малюнки трипільської доби, де зображені фігури людей, котрі одну руку кладуть на талію, а другу заводять за голову. Такі рухи збереглися і в сучасних танцях. Зображення танцюристів і музикантів є на фресках Софійського собору в Києві (XI ст.). На думку деяких дослідників, срібні фігурки чоловіків з Мартинівського скарбу (IV ст.) передають один з танцювальних рухів: напівприсядку з широко розставленими ногами і покладеними на стегна руками. Зображення танців знаходимо і в багатьох мініатюрах зі стародавніх літописів. Писемні повідомлення про давні танці дають нам літописці, які називають їх «скаканіе и топтаніе», «гульба й плясаніе», «хреботом выхляніе», «плясаніе й плесканіе». Літописці-християни називають такі дії «бісівськими», або «поганськими». Це дає певні підстави вважати, що первісні танці були тісно пов'язані з прадавнім богослужінням [5].

Отже, якщо відомий за літописами перший гуртовий танок вважати явищем екстатичним, що виникало поступово та мимоволі, в зв'язку з природними життєвими необхідностями і неусвідомленим потягом людини до ритму, то пізнішу форму його – танки, ігри, обряди та ін. – треба вважати продуктом свідомого вибору, невід'ємною частиною побуту і матеріального існування. Тут своєрідними формами хореографії стає еволюція способів боротьби з природою, зародження повір'їв, виникнення культів тощо [4].

Найдавнішими з українських танців є насамперед обрядові, ритуальні хороводи. Виконання хороводних танців, як правило, супроводжувалося обрядовими діями або діями, що ілюстрували текст хороводної пісні. Хороводи поділяють на кілька видів: веснянки, гаївки, танки, танки-ігри [1].

Тож одним з перших українських танців був танок-гра, що відображав процеси праці, він виконувався до і після проведення тих чи інших сільськогосподарських робіт.

Танок-гра «А ми просо сіяли, сіяли» є загальновідомим світовим пам'ятником слов'янського хороводного мистецтва. Текст «Проса...» і в наші дні відомий і старому і малому:

А ми просо сіяли, сіяли,

Ой, дід-ладо, сіяли, сіяли.

«Проса...» – одна з найстародавніших хороводних ігор. За свідченнями Маврикія, культура проса була відома нашим пращурам ще в VI столітті [8].

Поступово втрачаючи своє обрядове значення, хороводи являють собою різноманітні види мистецтва, що перебувають у нероздільному поєднанні. Ми бачимо в них зачатки танцю, музики, сценічної дії, поезії в слові. Таке поєднання зачатків багатьох виявлень типів мистецтва в одному явищі носить в науці назву первісного синкретизму.

Вірування наклали відбиток на українську хореографію, в якій простежується зародження драми, а отже – оновлення засобів виразності. «Танець і драма на цій стадії розвитку майже одне і те ж», – писав Г. Плеханов [6].

У народних іграх-розвагах дуже вдало поєднуються драматичні елементи: дія, наявність художнього образу, діалогічні форми тощо з поетичними та музично-хореографічними: слово, ритм, пластика. Надзвичайно влучне визначення дав хороводам І. Глебов: «Хоровод – це драматична дія, у якій розігруються під пісню, відповідно до її тексту, сцени, що являють собою найбільш яскраві риси побуту народу» [3].



З думкою І. Глебова переключається думка О. Білецького, який зауважував, що «міст, перекинутий народними іграми від обряду до драматичних видовищ, пройдено, і ми вже на ґрунті, де зароджується комедія» [2].

Поступово відходячи від обрядів, танець розвивається за своїми специфічними законами: ритмічною організацією, контрастом та прагненням до кульмінації. Тож народний танець стає побутовим, зберігаючи етностильові традиції та кристалізацію національного характеру.

Розвиваючись, українська хореографія збагачується новою лексичною структурою та іншими засобами виразності, за допомогою яких віддзеркалює такі риси духовного світу людини, які неможливо відобразити іншим видом мистецтва.

Отже, танець – це схованка людського духу, який протягом віків розвивався, вбираючи в себе побут, навколишнє середовище, емоції, екзотику і ставав пластичною кристалізацією життя людей, залишаючи відбиток у культурі народу. Важко переоцінити значення народного танцю в духовному житті народу. Це генетично-спадкова основа етнічного становлення, формування інтелектуальної і художньої самосвідомості, неповторності суспільства.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Байбуурин А. К. Ритуал в традиционной культуре., СПб.: Наука, 1993.
2. Белецкий А. Старинный театр в России. – М., 1923, – С.18.
3. Глебов И. Симфонические этюды. – Петроград, 1922. – С.59-60.
4. Голейзовский К. Образы русской народной хореографии. Искусство. М., 1964.
5. Митрополит Іларіон. Дохристиянські вірування нашого народу – Вінніпег. 1965.
6. Плеханов Г. В. Листи без адреси. – Естетика і література. – К., 1960. – т.5. – С.117.
7. Похиленко В. Ф. «Чарівне коло українського народного танцю». Кіровоград 2002. С.6-7.
8. Флоровский Г. В. Восточные отцы IV века. М., 1992. // Христианство. Энциклопедический словарь, тт. 1–3. М., 1993-1995.

### Іванна НЕДІЛЕНКО

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагог. наук, доцент Т.Б. Стратан

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, у Державній програмі “Вчитель” наголошується на необхідності формування особистості вчителя відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в країні та світі. Отже, вища педагогічна школа покликана забезпечувати підготовку вчителя, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, вчителя, який готовий творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатного розвивати особистість учня.

Актуальність цього завдання підвищується у зв’язку з реформуванням загальної середньої освіти відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту”, який передбачає реалізацію принципу гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, визнання її самобутності й самоцінності, формування компетентності учня як загальної здатності до суспільної діяльності на основі знань, досвіду, системи цінностей, здібностей, набутих у процесі навчання. У зв’язку з цим культурологічний підхід до підготовки студентів педагогічних вузів набуває особливої значущості. Поняття культури входить до системи професійно значущих якостей особистості й дає підстави говорити про професійну культуру майбутнього вчителя музики.

Тому **метою статті** є: розкрити зміст поняття “професійна культура вчителя”, здійснити аналіз наукових підходів стосовно проблеми формування професійної культури майбутнього вчителя музики.

Проблема розвитку професійної культури вчителя привертала й нині привертає увагу багатьох педагогів (С. Бондаревська, О. Гармаш, І. Зязюн, Н. Нічкало, В. Радул, С. Сисоева та ін.). Сучасні надбання стали можливими завдяки використанню історико-педагогічної спадщини, зокрема ідей класиків педагогіки Й. Песталоцці, Ф. Дістервега, В. Сухомлинського про розвиток як загальної, так і педагогічної культури вчителя.

І. Зязюн розглядає професійну культуру вчителя з позицій системного підходу як багаторівневе утворення високого ступеня організованості. На його думку, мікроструктура професіоналізму вчителя містить такі складові, як педагогічне мислення, педагогічні здібності, професійні знання та вміння, індивідуальні якості вчителя [1].

Н. Крилова під професійною культурою фахівця розуміє “єдність переконаності в соціальній значущості своєї професії, розвинене почуття професійної гордості, працелюбства й працездатності, підприємливості, енергійності та ініціативності, здатності ефективно, швидко та якісно розв’язувати виробничі завдання; знання теорії управління і соціальної психології, організаторських здібностей, готовності розширення професійного досвіду” [2, 40].

Педагогічна професія ставить високі вимоги до особистісних і професійних якостей сучасного вчителя. Сукупність цих вимог розкривається в необхідності оволодіння фахівцем високою професійною культурою.

Професійна культура – вищий ступінь відповідності рівня розвитку особистості й професійної підготовленості педагога до специфіки педагогічної діяльності. Це особистісно опосередкований педагогічний професіоналізм, що дає змогу здійснювати педагогічну діяльність на вищому рівні її соціальних, гуманних, моральних, власне педагогічних, наукових і спеціальних критеріїв.

У педагогічних дослідженнях С. Бондаревської, О. Гармаш, С. Єлканова, В. Зелюка, І. Зязюна, Т. Іванової, І. Ісаєва, Т. Левашової, В. Лугового, С. Муцинова, В. Радула, А. Растригіної, О. Рудницької, М. Скрипник та ін. простежується тотожність понять “професійна культура” та “педагогічна культура”. Тому проблема формування професійної культури майбутнього вчителя розглядається ними як проблема формування педагогічної культури. Зокрема, В. Зелюк, досліджуючи сутність і структуру педагогічної культури, стверджує, що існує більш широка



категорія – “культура майбутнього вчителя”, яка поєднує у собі різні види особистісної культури, у тому числі й професійну.

Педагогічна культура визначається дослідниками як інтегративна якість особистості вчителя, що проектує його загальну культуру в сферу професії, як “синтез високого професіоналізму і внутрішніх властивостей педагога, володіння методикою викладання і наявність культуротворчих здібностей” [3, 4].

О. Рудницька характеризує досліджуваний феномен як сукупність сформованих якостей особистості вчителя, що знаходять свою проекцію у його вміннях та виявляються в різних аспектах професійних стосунків і діяльності. Учена вважає неперспективним розподіл культури вчителя на загальну й професійну, бо кінцевим результатом його праці є духовний розвиток учнів.

Отже, професійна культура характеризує особистість майбутнього вчителя з погляду розгляду певної сукупності особистісних якостей та характеристик з позицій цілісності професійного розвитку. Педагог виступає не стільки інформатором, скільки носієм певної культури, світогляду, життєвих установок і цінностей, професійної поведінки.

Відповідність професії учителя музики передбачає наявність музичних і педагогічних “генералізованих здібностей” (за О. Рудницькою), які є особистісними характеристиками. Це емоційне співпереживання та аналіз музики, асоціативне мислення, розвинений музичний слух, пам’ять, відчуття ритму; комунікабельність, спостережливість; емпатія, здатність впливати на учнів, захоплювати їх музично-творчою діяльністю, використовуючи різнобічний вплив музики на особистість; креативність (як професійна якість, що реалізується за допомогою відповідних психологічних утворень особистісного рівня) і рефлексія (як механізм саморегуляції поведінки) [4, 58]. Комплекс зазначених здібностей, знань, умінь, навичок педагога-музиканта реалізується через його активну творчу позицію, бажання розкривати учням своє особистісне бачення мистецького твору, намагання активізувати музично-творчу діяльність дітей, створюючи атмосферу взаєморозуміння на основі діалогу та полілогу, “відчувати” внутрішній світ вихованців та стимулювати їхнє творче самовираження.

У дисертаційному дослідженні І. Шевченко виявляє такі способи формування культури особистості взагалі та культури вчителя зокрема, що передбачають:

- розвиток особистості (О. Апраксина, Б. Асаф’єв, Н. Ветлугіна, Л. Гродзенська, Д. Кабалевський, В. Шацька);
- професійну підготовку (Л. Арчажнікова, В. Муцмахер, О. Олексюк, Г. Падалка, Г. Ципін);
- педагогічну майстерність (Н. Белова, Л. Ісаєва, Р. Кузьменко, І. Мостова);
- сформованість музичної культури (О. Гордійчук, Н. Гузін, Я. Радзицька, Г. Рязанова, А. Сохор, Р. Тельчарова, Л. Хлебнікова, Г. Шостак) та ін [5].

У контексті формування професійної культури майбутніх учителів музики дослідники Ю. Гуров та О. Коробко головну увагу приділяють формуванню музичних смаків майбутніх учителів як необхідної умови розвитку їхньої музичної свідомості, як інтегральної якості професійної структури особистості; про важливість формування вольових і пізнавальних якостей вчителя музики як основи його майбутньої діяльності говорить В. Муцмахер; Л. Арчажнікова вказує на професійну компетентність та методичну оснащеність вчителя, його загальнопедагогічні та спеціальні вміння та навички; Л. Смирнова виділяє прогностичну, професіографічну модель учителя музики, до складу якої входять професійні якості й особливості, професійні знання, навички, уміння, професійні здібності.

Р. Кузьменко створює модель для формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики, яка охоплює професійно-педагогічну спрямованість, професійно-педагогічні знання, здібності до педагогічної діяльності (загальнопедагогічні та спеціальні), культуру педагогічного спілкування та вміння педагогічної техніки. І. Мостова розглядає педагогічно-виконавську майстерність майбутнього вчителя музики та вважає її феноменом вияву його “Я” у педагогічній художньо-комунікативній діяльності через комплекс властивостей особистості, що забезпечує вільне володіння музичним інструментом і собою у процесі втілення художньої ідеї музичного твору для досягнення взаємодії з особистістю дитини.

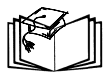
О. Гордійчук визначає одним із способів формування культури особистості вчителя розвиток музичної культури. Він вважає, що до її складу входять такі компоненти: сформованість інтересу до музики й характер музично-ціннісних орієнтацій; розвиток музично-педагогічних здібностей; володіння музично-педагогічними навичками та вміннями. Складним інтегративним утворенням, що поєднує у собі музичний смак, здатність сприймати та адекватно оцінювати музичні твори різних жанрів і характеру, а також творчі й виконавські навички, визначає музичну культуру Г. Шостак. Музичну культуру як цілісну систему знань, умінь, які визначають активність музичної діяльності особистості, а також інтересів, потреб, смаків, ідеалів, переконань, здібностей, що формуються в результаті музичної діяльності, розглядає Я. Радзицька.

**Висновки.** Аналіз наукових праць уможливує зробити такі висновки: масовою музичною освітою набутий досить великий теоретичний і практичний досвід формування культури майбутнього вчителя музики в навчально-виховному процесі педагогічного вищого навчального закладу. Основним напрямком педагогічних концепцій музичної освіти є орієнтація на розвиток культури особистості взагалі та культури вчителя зокрема.

Професійна культура майбутнього вчителя музики – це діяльнісна категорія, що реалізується в усіх видах педагогічної діяльності й сприяє формуванню різноманітних стосунків і спілкування, забезпечує самопізнання, саморозвиток, самовиховання через оволодіння педагогічним досвідом. Вона потребує особистісно-дійового підходу до свого вивчення, є якісною характеристикою вчителя, вказуючи на рівень його духовного розвитку, сформованість педагогічних знань, навичок, умінь, а також педагогічних здібностей та потреб до професійної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зязюн І.А. Культурологічні аспекти педагогічної творчості // Культура і освіта: проблеми, пошуки, творчі знахідки. 36. матеріалів. – Вінниця, 1996.
2. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1990. – 140 с.
3. Радул В.В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя: Навчальний посібник. – Кіровоград, 2000. – 36 с.



4. Рудницька О. Мистецтво у розвитку культури студентів // Діалог культур: Україна в світовому контексті. Мистецтво і освіта: Зб. наук. праць. – Вип. 3. – Львів: Каменяр, 1998. – 600 с.
5. Шевченко І.Л. Формування професійної культури майбутнього вчителя музики в позанавчальній діяльності Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2008. – 20 с.

**Ірина ПАВЛОВА**

## **ХУДОЖНІЙ МЕТОД ІМПРЕСІОНІСТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ УЧНІВ ХУДОЖНЬОЇ ШКОЛИ**

*(магістрантка мистецького факультету)*

*Науковий керівник – кандидат педагог. наук, доцент Л.В. Бабенко*

Згідно з розробки «Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах» співробітників Інституту проблем виховання АПН України Масол Л.М. (наук. керівник), Ганнусенко Н.І., Комаровська О.А., Ничкало С.А., Оніщенко О.І., Рагозіна В.В., метою художньо-естетичного виховання учнів у позашкільних закладах є забезпечення умов і створення відповідного середовища шляхом розширення предметного поля культури для естетичного розвитку і художньо-творчої самореалізації особистості з доміантою індивідуальних інтересів і вільного самовизначення. Саме для розширення діапазону художнього вираження учнів художніх шкіл, надання можливості не лише для репродуктивної, але й для самостійної продуктивної творчості, спрямованої на самовираження дітей, автором даного дослідження була розглянута проблема впровадження у процес навчання живопису в художніх школах творчого доробку імпресіоністів.

Теоретичними передумовами нашого дослідження є історичні, психологічні і педагогічні положення, що дають можливість розкрити стан проблеми, що вивчається, дозволяють інтерпретувати її як культурно-розвиваюче явище, теоретичні роботи мистецтвознавчого напрямку, на основі яких в дослідженні розглядається роль сприйняття мистецтва в розвитку художніх здібностей дитини.

Серед найвідоміших дослідників творчості імпресіоністів можна зазначити: Перрюшо А., Дж. Ревалда, Чегодаєва А.Д.; Прокоф'єва В.Н., Данилову І.Е та ін.

Волков Н. у власній праці «Процес образотворчої творчості і проблема зворотних зв'язків» говорить про психологічні аспекти індивідуального сприйняття художньої творчості. Серед художників-педагогів слід відзначити думку Немеського Б. М. про те, що саме звільнене від канонів еталонних образів сприйняття дає можливість підліткові не тільки дізнаватися і класифікувати предмети навколишнього світу, але і дістати можливість нового, збагаченого бачення, що супроводжується естетичною насолодою [9, 97].

Імпресіонізм – напрямком в мистецтві останньої третини XIX – початку XX ст., що характеризується прагненням передати засобами мистецтва швидкоплинні враження, багатство фарб, психологічні нюанси, рухливість і мінливість атмосфери навколишнього світу.

Назва «імпресіоністи» з'явилася завдяки репортерові Леруа, який 25 квітня 1874 року в гумористичній газеті «Шаріварі» помістив статтю «Виставка «імпресіоністів» [10]. Це назва, що була спочатку насмішкою, пізніше почала об'єднувати хоча і близьких душевно, але все таки зовсім не однорідну групу художників: кожен з них був індивідуальністю [6, 223]. Художники знайшли один одного завдяки до організації виставки 1874 року не просто внаслідок взаємної симпатії – їх об'єднували спільні інтереси та спільні ідеали.

Так, на імпресіоністів вплинули художники-пейзажисти, що працювали в Барбізоні в другій половині XIX в. В першу чергу Добіньї, Діас, Коро і Курбе, безпосередні попередники цього напрямку. На думку Моріса та Арлет Серюлля, вони привчали молодих художників до живопису на пленері, передачі особливої атмосфери конкретного ландшафту [3, 6]. Але найбільше враження на імпресіоністів справили роботи Едуарда Мане, з яким вони часто зустрічались та розмовляли про нові форми живопису (пор. можливості, які відкривало перед ними народження фотографії) та особливостях сприйняття людського ока.

Першу виставку імпресіоністів публіка зустріла з іронією, тому тільки у 1876 році вони зважилися атакувати публіку другою виставкою. Але число її учасників цього разу було значно менше, оскільки багато хто з тих, хто виставлявся минулий раз, не побажав знову компрометувати себе в товаристві імпресіоністів. До групи художників на той час входив Едгар Дега, який відрізнявся своїми інтересами, що були зосереджені людини і психологічних проблем. Він часто відвідував мюзик-холи, кафе-концерти і цирку, зацікавлений рухами артистів, підлеглими розпорядку. «Вам потрібне природне життя, - пояснював він своїм колегам, - мені - життя штучне» [11, 16].

Тим часом інший представник імпресіоністів Огюст Ренуар, працюючи в своїй майстерні, присвятив себе переважно портретам. Поміщаючи свої моделі під деревами так, що вони були усіяні плямами світла, падаючого крізь листя, він вивчав дивовижні ефекти зелених рефлексів і плям, що світяться, на їх обличчях. Його товариш Клод Моне також годинами вивчав схожі ефекти.

Незважаючи на те що публіка дивилася на імпресіоністів як на художників «забавних» або «незрозумілих», група поповнилася двома «новобранцями». Одним з них була молода американська художниця Мері Кессет, іншим - службовець паризького банку Поль Гоген. Вже в цей ранній період творчості він прагне до чистого локального кольору і виразності ліній контура, що обмежують барвисті площини (ця манера, що нагадує декоративний ефект перегородчастої емалі, отримала назву «клуазонізм» - від французького cloisonne - розділений перегородкою) [4, 255].

Від участі у виставках різних роках періодично відмовлялися Моне, Ренуар, Сислеї та Сезан. Проте завжди залишався відданим справі Каміль Піссарро. «Про творчість Піссарро 70-х років дають яскраве уявлення луврські зібрання, - пише Н.Н. Калітіна. - В «Дорозі в Лувесьєнне» (1870) розробляється улюблений художником мотив –





дорога, що йде вдаль. Все повно стриманої гармонії неяскових голубувато-зелених тонів, що передають сирий і прохолодний осінній вечір. Лише рожевий будинок виділяється на загальному фоні, примушуючи інтенсивніше звучати сусідні кольори. Піссарро виступає гідним продовжувачем Коро, що умів одним мазком, плямою фарби поживити колористичну гамму, побудовану на градаціях одного-двох тонів» [7, 118].

Піссарро познайомився з Полем Синьяком, який представив йому свого товариша Жоржа Сьора. Художник негайно ж був захоплений теоріями і технікою Сьора і без жодного колювання прийняв його погляди. На восьмій виставці художників було вирішено, що Піссарро і його друзі виставлятимуться в окремій кімнаті. Виставка, на якій імпресіонізм був представлений лише Бертю Морізо, Гійоменом і Гогеном викликала багато дискусій. Велика частина публіки була заінтригована роботами Сьора і його послідовників.

Якраз в цей час і з'явився новий термін «неоімпресіонізм». Мета неоімпресіонізму — укласти живописну інтуїцію імпресіоністів в рамки наукового методу, що гарантує від можливих помилок. У понятті дивізіонізм (від франц. Division – «розділення») полягала суть методу неоімпресіоністів, заснованого на законі оптичного сприйняття. Око здатне синтезувати потрібний колір, сполучаючи світлові промені; отже, художник може не намагатися змішувати цей колір на палітрі. Він повинен просто наносити основні складові кольору в певних поєднаннях на полотно. Пуантилізм (від франц. point — «крапка») — це техніка неоімпресіоністів. Чисті кольори наносяться окремими маленькими мазками, схожими на крапки.

Відійшовши від імпресіонізму, неоімпресіонізм перетворився на художню течію, що відобразила одну із сторін творчих пошуків кінця XIX в. Інтелектуальність і новий підхід до техніки живопису перетворили його на значне явище мистецтва, але і дозволили йому впливати на художнє життя початку XX [2].

І нарешті, серед художників, що відчували сильний вплив імпресіонізму і неоімпресіонізму, слід назвати Ван Гога і Тулуз-Лотрека, які, як Дега та Едуард Мане, залишались незалежними.

А. М. Васнецов у своїй статті «Мистецтво (Досвід аналізу понять, що визначають мистецтво живопису)» вказує, що «...Принцип враження в живописі, почавшись у Франції школою імпресіоністів, абсолютно змінив фізіономію мистецтва, він назавжди визначив його подальший шлях. Величезний плюс сучасного мистецтва саме і полягає в тому, що художник почав дивитися на природу як на явище кольору і світла: немає нічого чорного, глухого, каламутного, мертвого в природі – все пройнято кольором і світлом.» [8, 130-133]. Безумовно, фундаментальною дисципліною для художників в області кольору є живопис. Тільки він здатний відобразити на площині все багатство колірних і світлових відношень в їх багатобразних по характеру переходах і контрастах. Живопис здатний в повному об'ємі розвинути те, що ми часто називаємо «оком художника». Розуміння значення живопису в розвитку творчої особи, однак, ще не дає відповіді на питання про те, як повинна бути організована конкретна учбова робота. Успішна діяльність вітчизняної школи підготовки художників базується на взаємозв'язку всіх дисциплін процесу навчання. Живопис, як і малюнок, – фундаментальна дисципліна, що відповідає і на питання загальнохудожнього розвитку, і на спеціальні питання художнього проектування [5, 223].

Сучасні навчальні програми містять в собі окремі завдання на формування знань та вмінь використання кольору, що включають в себе вивчення основних об'єктивних законів кольору і вирішення значної кількості колористичних задач. Також важливим є й те, що звертається увага на напрямки вивчення естетики кольору: оптично-відображаючий, емоційно-експресивний та символічний. Це означає, що враховується суб'єктивне, індивідуальне сприйняття учнями кольору та форм.

Слід відзначити думку укладача програми з живопису для художніх шкіл – Бакун Т. Н.: «При вивченні кольорових контрастів необхідно проводити аналіз роботи старих та нових майстрів. Індивідуально обрані учнями картини стають їх вчителями». Тобто оцінюючи шедеври світового образотворчого мистецтва, твори сучасних авторів, діти виокремлюють для себе особливості художнього вираження кожного окремого художника.

На основі вище вказаних аспектів сучасної художньої освіти автором була розроблена система занять для учнів художніх шкіл, що спрямована на формування індивідуальної виконавської майстерності учнів та поглиблення знань та уявлень про різносторонність художнього вираження та способів його реалізації.

В основу дослідно-експериментальної роботи покладено процес вивчення та осмислення художнього методу імпресіоністів. Він включає в себе як знання з історії мистецтв, так і проникливе і в той же час суто фізіологічне сприймання кольору, його характеристик. Крім того, дитина має можливість навчитись об'єктивно оцінювати рівень художніх робіт, відштовхуючись не лише від академічного малюнку. Завданням педагогічного експерименту є проведення занять з живопису, що розкривають особливості художнього методу імпресіоністів та його суб'єктивне сприйняття окремими представниками мистецького напрямку. Враховуючи вікові особливості учнів та складність принципів сприйняття й відображення навколишнього світу імпресіоністами, заняття проводились з учнями 11-12 років. Саме в цей період розвитку, за А.В. Бакушинським, особливо сильне тяжіння до зображальності, - тяжіння, що визначає напрям всієї художньої діяльності віку. «Від символіки образу і ідеограми, від крайнього і умовного узагальнення здійснюється перехід, часом вельми стрімкий, до індивідуалізації враження, до своєрідного «імпресіонізму» через натуралізм. Підліток хоче зображати все «так, як на самому, справі». Він прагне до ілюзорності, до перенесення на площину об'ємних і завглибшки просторових відносин» [1, 160]. Тож на даному етапі доречним є поєднання аналітичного сприйняття дійсності підлітками, їх знань основ академізму та вивчення матеріалів світового мистецтва.

Завдання експерименту реалізуються протягом шести занять, до яких входять:

1. «Імпресіонізм» Історія ОМ (бесіда)
2. Натюрморт з використанням техніки пуантилізму (оптичне змішування кольорів). Пуантилізм Сьора.
3. Етюд з вікна з використанням техніки конструктивізму Сезана.
4. Нічний пейзаж з використанням техніки динамізму Ван Гога.
5. Інтер'єр «Майстерня художника» у техніці клуазонізму Гогена.



6. Творча робота «Я – імпресіоніст». Завдання на поєднання власного уявлення дітей та уявлення імпресіоністів про живопис.

В системі занять задіяні три форми роботи: зображення з натури, по пам'яті та за уявленням. Також завдання урізноманітнюються жанрами живопису.

Таким чином, представлена система занять поєднує в собі завдання розвитку художніх здібностей учнів, а також формування їх власної позиції щодо художнього вираження через індивідуальні особливості процесу сприйняття, вироблення власної техніки.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бакушинський А. Художня творчість та виховання. – М., 1925, с. 160.
2. Бернард Денвір «Імпресіонізм. Художники і картини.» Видавництво «Мистецтво», Москва, 1994
3. Енциклопедія імпресіонізму / Під ред. М. і А. Серюляж; Пер. з фр. Н. Матяш. Наук. ред. Д. Богемська. М.: Республіка 2005. . 295 с.: іл., с.6
4. Енциклопедія імпресіонізму та постімпресіонізму/Упоряд. Т.Г. Петровець. - М.: ОЛІМА-ПРЕСС, 2001. -320с. з.: іл., с.255
5. Живопис : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / Н.П. Бесчастнов і ін. – М.: Гуманітар. видавничий центр Владос, 2004. – 223с.
6. Імпресіоністи, їх сучасники, їх соратники. М.: «Мистецтво», 1976. – 319с., с.223
7. Калітіна Н.Н. Французький пейзажний живопис. 1870-1970. - Л., 1972.
8. Майстри мистецтва про мистецтво. – М., 1970. – Т. 7,–с.130-133.
9. Неменський Б.М. «Мудрість краси». М.: Просвещение, 1987. – с.97
10. L. Leroy. L'exposition des impressionnistes. «Charivari», 25 april 1874.
11. «Lettres de Degas». Paris, 1931, note p. 16

### Аліна ПАЦІКА

## РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

*(магістрантка мистецького факультету)*

*Науковий керівник – кандидат педагог. наук, доцент В.Ф. Черкасов*

Вступ України у світовий освітній простір вимагає нових підходів до розв'язання проблем художньо - естетичного виховання підрастаючого покоління, виникає потреба суспільства у творчої, інтелектуально та духовно розвиненої особистості. Виходячи з цього актуальності набуває проблема формування творчих здібностей школярів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Зарубіжні та вітчизняні науковці, серед яких, А. Брушлінський, Л. Виготський, Я. Понамарьов, Б. Кедров, І. Маноха, С. Рубінштейн, В. Роменець, О. Тихоміров, В. Трет'яченко, - провели ґрунтовні дослідження з психології творчості. Проблема розвитку музично - творчих здібностей багатогранна і різнопланова, оскільки визначає не лише природу музичності, її структуру та діагностику, але може досліджуватися у різних аспектах: філософському, педагогічному, музикознавчому, психологічному тощо. Творчий розвиток молодших школярів залежить від багатьох факторів: вікових та психологічних особливостей, життєвого досвіду, уміння зосереджуватися на завданні, планувати свою роботу, від характеру взаємин вчителя з учнями. Творчий потенціал особистості розглядається у психолого-педагогічній літературі як можливість особистості, які при належному вихованні можуть привести людину до певних результатів у художній творчості [3].

На початку ХХ століття деякі науковці вважали, що дитяча творчість не спирається на ґрунтовні знання, тому що це є диленталізм у мистецтві. Інші стверджували, що творчість - це необхідний фактор, але для окремих музично обдарованих дітей. Частина педагогів вважала, що саме музична творчість - це шлях загальної музичної освіти. У сучасній філософській та психолого - педагогічній літературі ми зустрічаємо різні трактування поняття творчості, висловлюються думки щодо природи, об'єктивної основи та структури творчого процесу, формування творчих здібностей людини. Синтез понять "здібності" і "творчість" дає змогу визначити творчі здібності як комплекс індивідуально-психологічних рис особистості, які є суб'єктивними умовами успішного виконання творчої діяльності (спрямованої на пошук, перетворення, створення нового). Творчі здібності є особливим і складним видом як загальних, так і спеціальних здібностей, оскільки загальні здібності знаходяться в діалектичній єдності зі спеціальними, хоча, як зазначає Л. Венгер, і різниця між ними є відносною: загальні здібності виявляються в кожній людині переважно в одній або кількох видах діяльності, залежно від цього набувають тієї чи іншої спеціалізації [4]. Для з'ясування ключового поняття "творчі здібності" молодших школярів у процесі музичної діяльності, виявлення компонентів, необхідно з'ясувати характерні риси молодшого шкільного віку, специфіку музичної діяльності, в якій здібності проявляються й формуються, проаналізувати науково-теоретичні здобутки в музичній психолого-педагогічній та методичній літературі.

Молодший шкільний вік – це вік інтенсивного росту, розвитку нервової системи, головного мозку. На початку шкільного навчання мозок дитини є структурно зрілим, що дозволяє їй успішно засвоювати значну кількість інформації, хоча нервові елементи та їх зв'язки ще продовжують формуватися протягом двох років.

Слід зауважити, що механізми уваги, яка готує мозок до сприймання інформації, розвинені ще досить слабо. Тому дітям важко зосереджуватися довгий час на предметі вивчення. Навчання у початковій школі змінює увагу від безпосередньої на довільну. Дитина 7-10-ти років характеризується нестійкістю психічних процесів, "калейдоскопічністю" вражень. Для неї важливим є процес дій, ніж результат, що потребує особливої уваги. Для цього віку характерними є ситуативність сприймання й виконання вимог, невміння переключатися, відсутність уміння узагальнювати. Однак поступово формуються такі якості психіки, як внутрішній план дій (уміння діяти подумки, планувати дії, вибудовувати програму дій) і феномен рефлексії (уміння розглядати й оцінювати власні дії).



На уроках музики в загальноосвітніх навчальних закладах діти займаються багатьма видами музично - творчої діяльності: хоровим співом, слуханням музики, музичною грамотою, творчими завданнями, музично - ритмічними рухами. К. Головська підкреслює, що на уроках музики необхідно створювати умови самореалізації в творчості кожної дитини, незалежно від індивідуальних можливостей. Науковцями доведено, що творча активність виникає в умовах розв'язання творчих завдань і кожна людина може на деякий час відчувати себе творчою особистістю.

Існує ряд завдань, які можна використовувати на уроках музики, все залежить від професійно - педагогічної підготовки вчителя, його умінь зацікавити учнів. Наприклад: гра «Відгадай пісню за ритмом», читання вірша з пропусками, під час яких необхідно проплескати запропонований ритм, створити мелодію на своє ім'я або прізвище тощо. Захоплюючим для дітей є також процес імпровізації, яка передбачає використання елементів інсценізації. Це може бути імпровізація у ролях сенок, казок, байок. У процесі створення вокальних та інструментальних мелодій до віршованих текстів, дітей необхідно стимулювати до творчого самовиявлення. Завдання вчителя - створити умови для розкриття можливостей кожного учня.

Для перевірки рівня сформованості творчих здібностей ми використовували методику Де Хаака та Кафа, суть якої полягає в наступних показниках: а) дуже швидко і легко сприймає нові мелодії; б) добре співає; в) вносить в пісню свій досвід та почуття; г) любить співати разом з іншими; д) складає власні пісні; е) грає на музичних інструментах.

По кожному питанню ставиться оцінка від 1 до 5, потім сума балів ділиться на кількість питань - це і є середній бал. Це необхідно для того, щоб мати можливість спостерігати зміни, які відбуваються в процесі творчого розвитку молодших школярів. Зростання чи зниження показників є оцінкою роботи вчителя музики у творчому розвитку індивідуальних здібностей кожної дитини.

Таким чином, розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках музики є необхідною умовою для формування творчої особистості, можливістю самовиявлення, реалізації індивідуальних здібностей як на уроці так і в позашкільній діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Венгер Л.А. Генезис сенсорных способностей. - М., 1976. - 256 с.
2. Незайкинський Е.О. Психологія музикального восприяття. - М.: Музика, 1972. - 384 с.
3. Рагозіна В. Особливості методики розвитку творчих здібностей молодших школярів // Мистецтво і освіта. - 1997. - №2.
4. Теплов Б.М. Психологія музикальних способностей// избранніе труды: В 2 -х т. Т.1. - М.: Педагогіка, 1985. - 222с.

### Денис ПЕЧЕНЕНКО

## ЗАЛЕЖНІСТЬ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ТАНЦІВНИКА ВІД ФІЗИЧНОГО ВИХОВНОГО РІВНЯ

(магістрант мистецького факультету)

Науковий керівник – професор, народний артист України В.Ф. Похиленко

**Резюме:** Засвоєння фактичного матеріалу, що об'єднує психолого-педагогічні знання, валеологію, методику музичного руху, гімнастику, акробатику, методику дихання в хореографії, основи профілактики травматизму та лікарського контролю впливають на процес формування художньої культури особистості в контексті комплексного виховання танцівника.

У традиціях українського народу історично склалося уявлення про те, що м'язи виховують мозок і нервову систему. Існує тісний взаємозв'язок між руховою діяльністю і розумовими можливостями – якщо дитина недостатньо рухається, то вона відстає в загальному розвитку [3]. Саме з цією метою в цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання – здоров'я нації» пріоритетним напрямком розвитку галузі визначено поліпшення здоров'я підростаючого покоління, фізична підготовленість якого визнана незадовільною [1]. Проблема розвитку підлітків нерозривно пов'язана з розумовим, моральним, естетичним і фізичним вихованням, причому фізичне виховання здійснює вплив на формування їх стійкості в життєвих ситуаціях та на підвищення адаптаційних можливостей організму [9].

Фізичний розвиток за даними Г. Апанасенко [2], А. Гужаловського [6] – це частина фізичного виховання, процес зміни форм і функцій організму. Він може відбуватись стихійним шляхом (природний фізичний розвиток дитини) і цілеспрямовано, під впливом спеціальних фізичних вправ.

Фізичний розвиток дитини в першу чергу визначається ступенем вдосконалення її рухового аналізатора. Важливим показником нормального фізичного розвитку є рухова активність, яка забезпечує розвиток серцево-судинної системи та органів дихання, поліпшує обмін речовин підвищує загальний тонус життєдіяльності. Ці процеси відбуваються протягом всього життя людини, починаючи з дитинства, а саме, з раннього шкільного віку (М. Козленко, С. Вільчковський, С. Цвек [3], В. Новосельський [5]).

Уявлення про танець як вид мистецтва стійко закріпилося в сучасній свідомості: буденній, педагогічній, театрознавчій, художній, хореографічній, фізкультурно-спортивній. Вітчизняна і зарубіжна довідково-енциклопедична література так і стверджує: «Танець – вид мистецтва, в якому засобом створення художнього образу є рухи і положення людського тіла...» («Театральна енциклопедія»); «Танець – мистецтво, в якому художній образ створюється за допомогою музично-організованих, умовних, виразних рухів людського тіла...» (Естетика. М., 1973); «Танець – мистецтво руху тіла в ритмічному виразі, зазвичай з музикою...» (The New Encyclopaedia Britannica: In 30 v. 15-th edition. V. 5. – L., 1981.) і т.д.

Історично склалося, що невід'ємність всебічного розвитку особистості танцівника лежить в його фізичному виховному рівні використання можливостей свого тіла, а отже його професійності. Хореографічно-фізичне виховання має всі можливості для підготовки учня як соціально-готової особистості до професійної діяльності з міцним, гарним здоровим тілом, для професійного розкриття глибинної суті мови хореографічного руху при сольному виступі, в групі,



в колективі, як на сцені, так і в безпосередньому спілкуванні з окремою особистістю, проявляючи комунікативно-лідерську авторитарність і в звичайному спілкуванні.

Ще в Древній Греції танець входив до обов'язкової програми учасників Олімпійських ігор, а тому, на наш погляд, фізично-хореографічне виховання учнів у навчальних закладах України повинно бути одним з навчально-пріоритетних розділів програми з фізичної культури [8] і здійснюватись протягом усього періоду навчання в усіх формах: навчальні і самостійні заняття ритмікою, гімнастикою, акробатикою, дихальною гімнастикою, фізичними вправами в режимі дня.

Усі ці форми взаємопов'язані, доповнюють одна одну і постають як цілісний процес фізичного вдосконалення танцівника, що дасть змогу педагогу-хореографу у повній мірі використовувати здобутки фізично розвинених учнів під час створення танцювальних композицій з використанням гімнастичних і акробатичних елементів у вигляді складних технічних прийомів (труків), поєднанні їх в окремі композиції та в період відновлення організму після фізичних навантажень. Однак проблему відновлення дефіциту рухової активності учнів, забезпечення відновлення їх розумової працездатності, запобігання захворюванням, що можуть розвиватися на фоні хронічної втоми можливо вирішити лише завдяки плануванню та введенню в уроки хореографії окремих напрямів фізичної культури[2].

Винятково важливі завдання в справі підготовки підростаючого покоління покладаються на вчителя хореографії. Введення в уроки хореографії окремих напрямів предмету «Фізична культура», (гімнастика спортивна і художня, акробатика, ритмічне виховання) при наявності їх в єдиній державній програмі, безперечно, позитивно вплинуло б на підготовку учня-танцівника [7].

У своїй основі фізична культура і танцювальна культура мають кінетичну природу, яка виражається у фізичному навантаженні і архетипах, що сформувалися. Багатообразна діяльність людини формувала фізичну і танцювальну культуру з метою фізичного і духовного вдосконалення людини.

Використання вправ з фізичної культури на хореографічних заняттях рекомендується в методичних посібниках і реалізується на практиці, але на основі своєрідного (вузького) розуміння феномена «фізична культура». По визнанню вчителів хореографії, розмаїття вправ з фізичної культури не використовуються ними через відсутність методичного матеріалу, слабкої спеціальної фізкультурної підготовки. Таким чином, положення фізичної культури у хореографічній підготовці ясно, і в такому підході фахівців простежується вузькість розуміння феномена «фізична культура».

У системі загальної і педагогічної освіти ми є свідками збільшення числа обов'язкових занять фізкультурою, і разом з тим відбувається зростання дитячої гіподинамії. Зниження рівня рухової активності виявляється у функціональних порушеннях серцево-судинного, дихального і інших систем організму дитини, приводить до зміни опорно-рухового апарату, а у ряді випадків накладає відбиток на стан психіки.

Навчання, як провідне завдання дошкільних і шкільних освітніх установ, утілюється в різних за змістом методах і формах дії на розумовий, творчий і фізичний розвиток дітей, які не завжди враховують сукупність таких життєво важливих потреб дитини, як гра і рух.

Аудіовізуальні заняття в освітньому процесі займають основну частку учбового часу. Із зростанням дитини цих «сидячих» занять стає все більше. Тіло дитини з його фізіологічною потребою і віковою необхідністю рухатися, як правило, «вимкнене» під час такого учбового процесу. Тому вільний від занять час або шкільна перерва залишаються для дітей довгожданим і деколи єдиним моментом для «викиду» енергії, що накопичилася. Існуючі на заняттях фізхвилинки проблему рухової культури дитини практично не вирішують із-за обмеженості репертуару, відсутності діяльнісного підходу, пасивності педколективу і інших причин. Часто такі фізхвилинки мало цікаві дитині, оскільки рідко включають його життєво важливі мотивації. Вони зазвичай не містять ефективних фізичних навантажень, що дозволяють вихованцеві творче і емоційне саморозкриття.

Фізичне виховання танцівника у навчальному закладі, як складова навчальної системи соціально-педагогічних заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я, загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей людини, формування життєво важливих рухових навичок і вмінь, є невід'ємною частиною формування загальної і професійної культури особистості сучасного фахівця, системи гуманістичного виховання учнів. Як навчальна дисципліна, обов'язкова для всіх спеціальностей, воно є також засобом формування всебічно розвиненої особистості, оптимізації фізичного і фізіологічного стану учнів у процесі професійної підготовки танцівників.

Отже, за час навчання важливо сформувати в учнів-танцівників розуміння необхідності постійно працювати над собою: вивчати особливості свого організму; раціонально використовувати свій фізичний потенціал на основі здорового способу життя; постійно засвоювати цінності фізичної культури, що впливатиме на процес формування художньої культури особистості в контексті комплексного виховання танцівника.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апанасенко Г.Л. Физическое развитие подростков. – К.: Здоров'я, 1985. – С. 15-16
2. Апанасенко Г.Л., Ширяев В.Г. Учение о здоровье: проблемы методологии / Философские вопросы медицины и биологии, вып. 21. – К.: Здоровье, 1986. – С. 40-45.
3. Вільчковський Е.С., Козленко М.О., Цвек С.В. Система фізичного виховання молодших школярів. Для викладачів та студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації: навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 232с.
4. Вільчковський Е.С., Козленко М.О., Цвек С.В. Система фізичного виховання молодших школярів. Для викладачів та студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації: навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 232с.
5. Новосельський В.Ф. Методика урока физической культуры в старших классах: Учебно-методическое пособие. – К.: Радянська школа, 1989. – 128с.
6. Основы теории и методики физической культуры // под ред. А.А.Гужаловского. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – С. 6-8.
7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Основы здоров'я і фізична культура 1-11 класи». – К.: Початкова школа, 2001.- 111с.
8. Тарасов М.Класичний танець., М.-1981, 479 с.
9. Хрущов С.В. Лікарський контроль за фізичним вихованням школярів. – 2-е видання, доп. і пер. – М.: Медицина, 1980. – 224 с.





Світлана ПОЛІТОВСЬКА

**МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
ЗАСОБАМИ ОБРАЗІВ ПРИРОДИ В МУЗИЦІ***(магістрантка мистецького факультету)**Науковий керівник – кандидат педагог. наук, доцент Г.С. Дідич*

Постановка проблеми. Сучасний період оновлення соціального, політичного, культурного, економічного та духовного життя суспільства висуває комплекс нових вимог до теорії та практики естетичного виховання як найважливішого засобу формування всебічно розвиненої духовно багаті особистості. Педагогічна наука і практика повинні максимально забезпечити виконання цього положення в реальних діях і поведінці школярів. Провідна роль цієї програми належить школі.

Відомо, що ефективність роботи школи в значній мірі залежить від якості навчально-виховного процесу в початкових класах, адже саме тут закладається фундамент формування нової людини, створюється основа, яка визначає подальший розвиток особистості. Зробити початкову школу такою, яка б максимально виховувала й розвивала творчу особистість, її загальну та еколого-естетичну культуру – на це націлено формування освіти, її концептуальних, структурних, організаційних основ у контексті соціально-економічних перетворень, які відбуваються в Україні.

Комплексний підхід до виховання підростаючого покоління потребує удосконалення всіх складових частин навчально-виховної роботи з учнями. У зв'язку з цим зростають вимоги до естетичного художнього виховання школярів, формування їх світогляду, емоцій, інтересів тощо. Естетичне виховання займає в розвитку дитини дуже важливе місце. Одним із шляхів покращення його є удосконалення музично-естетичного виховання учнів, а саме формування у них справжньої музичної культури, музичного сприймання й оцінки музичних явищ, розвиток повноцінних музичних смаків, потреб та інтересів.

Музично-естетичний розвиток молодших школярів потребує цілеспрямованого відбору змісту, форм і методів музично-естетичного навчання та виховання.

Одним із найважливіших завдань музично-естетичного виховання є формування естетичного відношення школярів до природи, як об'єкта високої соціальної, естетичної, моральної та екологічної цінності. Найвагомим засобом виховання естетичного ставлення молодших школярів до природи є формування музичного образу природи й образного мислення.

Найдоступнішим для учнів 1–4 класів є сприймання музичного образу природи, яке підготовлюється комплексом педагогічних засобів, а саме: поезією натури, пейзажною музикою, живописом, літературним пейзажем, сценічним мистецтвом пейзажно-наукового змісту або екологічного та ін.

Теоретичне обґрунтування та експериментальна апробація педагогічних умов, які покращать музично-естетичне виховання молодших школярів засобами музичного образу природи, є актуальними у зв'язку з суспільною потребою подолання екологічної кризи не тільки в прямому її розумінні, а й в душі людини.

Аналіз публікацій. Проблема музично-естетичного виховання молодших школярів засобами образу природи в музиці, в теорії та історії педагогіки не була предметом спеціального дослідження. В ряді робіт її торкалися принагідно або в порядку постановки. У результаті нерозробленості цієї проблеми освітяни не сповна використовують виховний потенціал музичного образу природи, а саме він включає учнів у процес естетичного освоєння дійсності та мистецтва. В процесі цього освоєння школяр розкриває свої творчі можливості, збагачується шкала його особистісних і суспільно значимих орієнтацій.

Кожний компонент естетичного ставлення до природи та її музичного образу визначається розумовою, моральною, емоційною, духовною діяльністю школяра і викликає суттєві зміни в його поглядах, переживаннях, поведінці.

В осмисленні порушеної проблеми велике значення має вивчення та аналіз у світі сьогоденних педагогічних реалій наукових надбань видатних представників вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки К.Ушинського, Н.Румянцева, В.Водовозова, О.Духновича, П.Каптерєва, Я.Каменського, Януша Корчака, А.Макаренка, В.Острогорського, М.Брауншвіга, С.Русової, В.Сухомлинського, С.Шацького.

Глибока трактовка природи естетичного становлення особистості в процесі музичного виховання висвітлена в працях О.Апраксіної, Ю.Алієва, Л.Баренбойма, Н.Гродзенської, Д.Кабалевського, В.Шацької та ін. Процеси переживання та співпереживання висвітлюються в роботах з психології художньої творчості Л.Виготського, О.Костюка, Б.Теплова, К.Якобсона. Їх доповнюють теоретичні розробки музикознавців Б.Асаф'єва, І.Ляшенка, В.Медушевського, де висвітлюються детермінанти функціонування музичного мистецтва в духовному просторі особистості.

Проблеми взаємозв'язку природи та музики частково розглядаються в роботах психологів Б.Ананьєва, С.Рубінштейна, Б.Теплова. Цікаві дослідження з даної проблеми знаходимо у педагогів С.Ананьїна, Н.Артеменко, Н.Даденкова, С.Жупаніна, Л.Печко, І.Страхова, Г.Тарасенко, У.Ходжанінзова та ін. Окремих сторін з розглядуваної нами проблеми в своїх дослідженнях торкалися педагоги та музикознавці Г.Дідич, Т.Дябло, Т.Жданова, Н.Черноіваненко та ін.

Важливі думки про значення природи в естетичному вихованні знаходимо у А.Макаренка. Видатний радянський педагог розглядав основні завдання естетичного виховання. Він не зводив їх тільки до художнього виховання і вважав, що естетичне почуття повинне розвиватися у повсякденному житті, виховувати активне відношення до прекрасного, створювати умови для виникнення естетичних переживань вихованців.

Деякі успіхи у вивченні естетичного впливу природи на учнів були досягнуті педагогами та психологами у післявоєнні роки. Одним із найцікавіших досліджень у ті роки є робота І.Страхова «Про розвиток естетичного почуття



природи в шкільному віці». Автор доводить, що учні усвідомлюють естетичну цінність природи. Естетичні враження, які одержують вони від природи, на його погляд, необмежені тільки яскравими явищами, в описах природи спостерігається естетичне відношення до багатьох звичайних об'єктів природи [5].

Багато цікавого про естетичний вплив природи на учнів знаходимо в роботах педагогів та психологів Н.Ветлугіної, П.Сакуріної, А.Протте, С.Ананьїна, Н.Даденкова, О.Апраксіної, В.Шацької.

С.Ананьїн надавав природі великого значення в естетичному вихованні. Він писав, як важливо вчити дітей бачити природу і стверджував, що це допомагає їм розуміти художні твори [1].

Н.Даденков у своїх дослідженнях відмічає вплив краси природи на розвиток органів чуття, спостережливості, фантазії [3].

В.Шацька вважала, що предметом естетичного виховання повинна стати природа у всій її різноманітності, її розвитку і перевтіленні завдяки силі думки та праці [4].

О.Апраксіна надавала великого значення малюванню, і вважала, що при правильній постановці його викладання здійснюється систематичний розвиток зорової пам'яті, уміння бачити, спостерігати природу [2].

Питання про природу як засіб естетичного виховання учнів частково розглядається в статтях і працях Н.Верзиліна, С.Турбіної, В.Корсунської, Є.Пастух.

Але, як самостійний предмет дослідження дана проблема залишається не достатньо висвітленою. Можна назвати лише окремі роботи, присвячені формуванню естетичної культури молодших школярів засобами художніх образів в музиці (Н.Витковська, С.Жупанін).

Актуальність, теоретична та практична значущість проблеми музично-естетичного виховання молодших школярів засобами образів природи в музиці, її недостатня розробленість у педагогічній науці та практиці зумовили вибір теми написання статті.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці етапів і методів педагогічної роботи, які сприяють музично-естетичному вихованню молодших школярів засобами музичних образів природи.

Виклад матеріалу. Експериментальне дослідження проводилося нами за розробленою методикою дослідження під час проходження педагогічної практики в загальноосвітній середній школі № 1 м. Кіровограда.

Дослідження проводилося у двох напрямках: теоретичному та експериментальному.

В теоретичну частину входило ознайомлення з літературою з педагогіки, психології, естетики, мистецтвознавства, музикознавства, методичною літературою та програмою з музики для 1 - 4 класів.

Експериментальне дослідження включало:

- а) вивчення стану та характерних особливостей сприймання музичних образів природи учнями початкових класів;
- б) визначення і обґрунтування основних засобів, педагогічних шляхів, етапів та умов повноцінного музично-естетичного виховання молодших школярів засобами музичного образу природи та музичної образотворчості.

У сучасній науці виокремлені чотири напрями аналізу відношення «Людина – суспільство – природа»: у першому природу розглядається як фактор географічного середовища і лоно людського існування; другий напрям охоплює дослідження природи в її онтологічному і гносеологічному значенні, тобто генезис природи та пізнання; третій напрям забезпечує науково-філософський аналіз раціонального і нераціонального відношення людини і суспільства або природи, екологічні проблеми; четвертий напрям займається дослідженням художнього, естетичного освоєння, відображення людиною природи через призму суспільно-екологічних відносин людської практики, пізнання і всебічного гармонійного розвитку людини.

Інтерес до проблеми естетичного виховання особистості засобами природи посилюється у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, психології та методиці наприкінці минулого XIX сторіччя у зв'язку з нагромадженням великої кількості зразків музичного, літературного, живописного пейзажу і значними досягненнями в науковому освоєнні природи.

Природа виховує в дитині почуття краси з самого раннього дитинства. Різноманітні її явища викликають у неї певні емоції. Під впливом оточуючого середовища і в першу чергу, в процесі виховання, естетичні переживання дітей стають все більш глибокими, стійкими, усвідомлюються ними, накладають відбиток на всю особистість людини.

Образи пейзажного мистецтва ефективно впливають на розвиток молодших школярів при умові, коли його сприймання нерозривно пов'язане з живою дійсністю. Ця ідея, що впливає з естетики українських, російських філософів, письменників, педагогів, конкретизувалася і зміцнилася в педагогічній творчості К.Ушинського та його послідовників.

Питання про роль природи в естетичному вихованні і розвитку учнів цікавило багатьох видатних педагогів, психологів, письменників, музикознавців, спадщина яких є цінним внеском у вирішенні цілого ряду складних проблем.

Музика, розробивши свій спеціальний інструмент – художній образ природи, створила не тільки особливий пізнавальний еталон, а й створила спеціальний засіб для формування у людини особливого, обов'язково емоційного, особистісного відношення до відображеного в музичному творі образу природи, засіб для формування особливої художньої емоції – співпереживання художньому образу, який є необхідною початковою клітиною повноцінного акту взаємодії з музичним твором.

Аналіз сучасної методичної літератури показує, що педагогічні можливості художнього образу природи не враховуються достатньо. Особливо бракує у ній зразків музичного пейзажного фольклору. Репродукції творів українського національного та світового живопису.

Заповнення цієї прогалини вимагає сучасна концепція розвитку освіти, оновлення змісту навчання і виховання дітей та молоді, головною метою якого є розвиток творчих здібностей, образного, асоціативного мислення, уяви, мови, пам'яті, усіх компонентів духовності особистості, здатної жити в умовах нового суспільно-економічного ладу в Україні.

Аналіз вітчизняної, зарубіжної, теоретичної та методичної літератури дає можливість зробити висновок, що в розвитку проблеми естетичного виховання учнів засобами образів природи в музиці простежуються два етапи. На першому етапі, який охоплює XIX століття, педагогіка і методика обмежувалися переважно постановкою цієї



проблеми, визначенням виховного впливу образу в загальних рисах. На другому етапі, у ХХ столітті, особливо після другої світової війни, здійснюються пошуки нових форм, методів і прийомів роботи над художнім образом природи.

У межах естетично-екологічної моделі освіти музично-естетичне виховання слід орієнтувати на вирішення конкретних життєвих завдань формування образного мислення цілісної, творчої особистості, світогляд якої утверджує єдність, гармонійне злиття з природою, космосом, народом.

Дослідження даної проблеми свідчить, з однієї сторони, про велику увагу, яку відводили питанню ролі природи в музично-естетичному вихованні школярів, а з іншої сторони, – про те, як багато невирішених проблем постає перед дослідником. Розглянута нами література висвітлює тільки окремі сторони проблеми, яку ми досліджуємо, і не дає цілісного її розкриття, а потребує подальшого опрацювання.

Ще не розроблена в належній формі конкретна методика яка б освітлювала цю проблему; програма, в якій би повноцінно відображалось це питання.

Вважаючи дану проблему актуальною в теперішній час, коли приділяється велика увага природоохоронному аспекту в вихованні школярів, ми обрали проблему художнього образу природи в музично-естетичному вихованні школярів для спеціального дослідження.

Духовне багатство, культурний рівень людини нерозривно пов'язані з її естетичним вихованням, з умінням бачити, розуміти, правильно оцінювати прекрасне, трансформуючи його навколишню дійсність. Велика роль у системі естетичного виховання належить мистецтву, зокрема одному з його найпопулярніших видів – музиці. Відображаючи в своїх образах почуття і переживання людини, музика справляє величезний емоційний вплив на особистість, розвиває її духовне начало, стимулює творчий потенціал, ставлення до дійсності. Музика відображає дійсність в звукових художніх образах. Вона відноситься до виразних мистецтв, їй не властива предметна конкретність образів. Основою змісту музичних образів є почуття, переживання і стан внутрішнього світу людини.

Процес сприймання музики – створення суб'єктивного художнього образу (на основі механізму асоціації), який відображає реальні грані музичного творення в єдності його змісту і форми. Механізм асоціації зводиться до виникнення зв'язку одного відчуття з іншим. Це загальна властивість людського уявлення. Взагалі, асоціативність – одна із характерних рис художнього мислення. Музика за своїм змістом безпосередньо опирається на асоціації. Вони входять в структуру її художніх образів.

Суб'єктивні асоціації, становлячи основу музично-естетичного сприймання (активного, цілісного і цілеспрямованого переживання художніх образів, їх естетичної цінності), безумовно збагачують його, допомагають зрозуміти самі неочікувані і сокровенні зв'язки сущого. При сприйманні музики ці зв'язки формуються особливо широко і, в більшості несвідомо: слухаючи «музичну картину», ми не аналізуємо її, і не поділяємо її, а співпереживаємо на основі набутого досвіду.

Процес естетичного сприймання музики завжди діяльний і активний. Знайомство з особливостями художнього образу, технікою і нормами мови, дозволяє ширше, глибше, повніше зрозуміти естетичну та змістовну сторони музики.

Питання музично-естетичного виховання, і саме формування в людях здібності сприймати музику, розуміти її, «бачити» в ній прекрасне є проблемою музично-естетичного виховання школярів в нашій країні.

Художній (музичний) образ природи знаходить своє гідне місце також і в системі неперервної валеологічної освіти в Україні. Його роль у становленні стабільності фізичного і психічного здоров'я людини, а також етноздоров'я зростає в наші дні, коли визнані й розвиваються традиції етновалеології, валеологічні аспекти українського фольклору, мистецтва.

Стійкі естетичні погляди, смаки дітей ґрунтуються на народній естетиці, складовою частиною якої є краса природи, її музичний образ, у процесі освоєння якого затверджується гуманістична взаємодія з зовнішнім світом, розгортається музична образотворчість.

Розвиток у молодших школярів конкретних та узагальнених уявлень про довколишній світ, його матеріальні та духовні цінності, розвиток емоційного й естетичного ставлення до дійсності забезпечується насамперед мисленням образами. Без нього не можлива музично-естетична діяльність. Процес формування в учнів музичного образу природи сприяє піднесенню духовного начала і пізнавальну, комунікативну, творчу діяльність. Він позитивно позначається на виробленні в дітей гуманістичного ставлення до природи, на становленні й розвитку їх музично-естетичної культури.

Музичний образ природи – це зображально-виражальна, конкретно-чуттєва і водночас синтезована, узагальнена форма змалювання в музиці, втілення в свідомості людини, спосіб музично-естетичного освоєння природи.

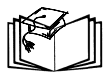
Розрізняються макрообраз – глобальна, багатопланова її естетична картина, а також мікрообраз – частина, деталь її естетичного зображення.

Основними засобами формування сприймання молодшими школярами музичного образу природи є музика пейзажного змісту, народний фольклор, а допоміжними – живопис, художня література.

Потрібно виховувати увагу дітей: вчити спостерігати за певними явищами в житті, з відображенням яких ми зустрічаємося в музичних творах (зимовий ранок, яскрава веселка, крапля роси ...). Музично-естетичне виховання буде ефективнішим, якщо вчитель буде майстерно використовувати дидактичні принципи наступності, послідовності, системності, наочності. Його найважливішим завданням є допомога дітям знаходити красу в простих речах, всюди, відгукуватися на різні прояви життя, створювати красу самим.

У програмі Д.Б. Кабалевського художньо-естетичне пізнання природи в навчальній роботі займає важливе місце. Знайомство дітей з сутністю музичного мистецтва починається з образного уявлення трьох головних жанрів музики – пісні, маршу, танцю, які порівнюються з могутніми представниками світу природи – трьома китами.

За допомогою цього діти органічно привчаються до зіставлення образів мистецтва та явищ життя, природи. Програма постійно привертає їх увагу до звукової характеристики пір року, картин природи, «поведінки» різних живих істот, що викликає різноманітні емоції в дитини.



Нами було проведено експериментальне дослідження стану, характерних особливостей сприймання молодшими школярами образів музичного пейзажу, та впливу художньо-педагогічного аналізу та музичної образотворчості на ефективність сприймання музичного твору на тему природи.

Мета експерименту полягала:

- 1) у визначенні особливостей та рівня сприймання музичного образу природи молодшими школярами;
- 2) перевірки оптимальної структури художньо-педагогічного аналізу музичних творів;
- 3) визначенні характеру введення художньо-педагогічного аналізу та музичної образотворчості в систему уроку і позакласних занять з музики;
- 4) в'ясненні ступеня впливу художньо-педагогічного аналізу та музичної образотворчості на покращення сприймання музичного образу природи молодшими школярами, на підвищення активності і самостійності аналітичної і творчої діяльності, естетичної розвинутості дітей.

Експеримент проводився під час педагогічної практики в Кіровоградській середній школі №1 з учнями 4 класів. У ньому взяло участь 32 учні, з них 16 учнів з 4-«А» класу, та 16 з 4-«В». Учні різні за успішністю та типологічними особливостями. Експериментальні заняття проводилися окремо з кожною групою школярів. У контрольній групі (4-«В») навчання велось за традиційною методикою, а в експериментальній групі (4-«А» клас) реалізувалась розроблена нами методика музично-естетичного виховання молодших школярів засобами образів природи в музиці.

Констатувальний експеримент передбачав визначення початкового рівня сприймання музичного образу природи дітьми. Це дослідження відбувалося за такими параметрами:

- відповідність відтворених учнями музичних образів авторському;
- співпадання або неспівпадання уяви учнів з авторським за орієнтирами, даними у творі;
- емоційно-естетичний відгук школярів на образ.

Експериментальне вивчення характерних особливостей молодшими школярами музичних образів природи показує, що при застосуванні традиційних методів і прийомів роботи вони засвоюють ці образи неадекватно. Причинами такого стану є низький рівень інтересу учнів до пейзажних музичних творів, бідність тезаурусу, часткова або повна відсутність необхідних уявлень.

На характер сприймання емоційного змісту музичного образу природи впливають типологічні особливості учня-реципієнта, його емоційний стан під час слухання музичного твору. Мінорний настрій реципієнта позначається на ефективності сприймання сумного драматичного образу, а веселий допомагає глибше досягнути оптимістичні, життєрадісні образи природи.

На основі сприймання й осмислення естетики природи в молодших школярів розвивається музична образотворчість, основними ознаками якої є: а) чутливість до нового формотворення, до образу; б) схильність до генерування в образі асоціацій, оригінальність мислення і дій.

Формувальний експеримент проходив у три етапи:

1. Підготовка до сприймання та музичної образотворчості;
2. Сприймання музичного твору, аналіз та музична образотворчість;
3. Контроль за сприйманням та музичною образотворчістю.

Перший етап експерименту проводився в позаурочний час. Задовго до проведення слухання музики здійснювалась підготовка учнів шляхом збагачення тезаурусу дітей, накопичення музичних асоціацій (прослуховування окремих музичних творів), створення асоціативних конкретних візуальних образів (організація естетичних спостережень дітей безпосередньо на лоні природи, демонстрація картин, діафільмів і т. ін.), читання літературних творів і т.д.

Другий етап – організація сприймання і музичної образотворчості – проходив на уроці музики. Методом бесід або розповіді учнів підводили до сприймання музичних образів твору, використовуючи розроблений нами музикознавчий аналіз. Прослуховувався твір в цілому і фрагментарно. Паралельно з цією роботою ми практикували різні види ігрової музично-образотворчої діяльності: створення вокальної мелодії на заданий вірш, доспівування незакінченої мелодії, заповнення пропущених тактів вокальної мелодії, виконання хороводів з календарно-обрядовими діями, відтворювали звуки, шуми, мелодії предметів, явищ природи. Цей етап включав в себе активізацію роботи зорового та слухового органів, формування відтворюючої і творчої уяви школярів, аналіз образно-емоційного змісту твору.

Третій етап експерименту – контроль за сприйманням та музичною образотворчістю – проводився в позаурочний час у вигляді написання творів на тему: Чи сподобався прослуханий музичний твір і чому саме сподобався, що він виражає, які почуття викликає; у вигляді малюнків та музичних образотворчих завдань.

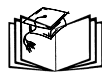
**Висновок.** У результаті експерименту встановлено, що для покращення сприймання музичних образів природи, створення музичних асоціацій з метою проникнення в емоційно-образний зміст твору, необхідно використовувати методи художньо-педагогічного аналізу та музичної образотворчості. Ці методи дають вагомий вплив на музично-естетичний розвиток молодших школярів. Якісні зрушення в сприйманні музичного твору за допомогою запропонованої методики свідчать про доцільність використання її в школі при вивченні музичних творів, пов'язаних з втіленням образів і явищ природи.

Проведене дослідження дає змогу зробити висновок про можливість розробки аналогічного дослідження для учнів середнього та старшого шкільного віку при вивченні сприймання, аналізу музичних творів на тему природи використання методів художньо-педагогічного аналізу та музичної образотворчості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьин С. Эстетическое воспитание. – Путь просвещения, 1922. №2.
2. Апраксина О. Очерки по истории художественного воспитания в советской школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
3. Даденков Н.Ф. Эстетичне виховання. – К., 1958.
4. Страхов И.В. О развитии эстетического чувства природы в школьном возрасте. Ученый записки Саратовского пединститута. Выпуск 9., 1947.





5. Шацкая В.Н. Общие вопросы эстетического воспитания. – М.: Учпедгиз, 1954.

**Ольга ПРОСКУРОВА**

## **ПЕРЕДАЧА ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ЛЮДИНИ В ПОРТРЕТНОМУ ЖИВОПИСІ СТУДЕНТАМИ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**

*(магістрантка мистецького факультету)*

*Науковий керівник – кандидат педагог. наук, доцент Л.В. Бабенко*

Головною темою портретного висловлювання є цілісний образ людини як втілення найрізноманітніших аспектів її буття. Уся історія мистецтва, обертаючись навколо образу людини, втіленого у rozmaїтих типах портретних зображень, тим або іншим чином є антропоцентричною. Саме портрет, розкриваючи сутність різних епох через зображення їх учасників, часто стає виразником уявлень про певну країну, її культуру і цінності, її історичні обставини. [3;18-20].

Портрет як жанр образотворчого мистецтва є водночас об'єктом культурологічних, психологічних та мистецтвознавчих досліджень (Л. Зінгер, Д. Кірнос, Л. Неменський, Т. Шуртакова, М. Андроннікова, Л. Виготський, В. Рубан, Д. Горбачов, О. Осьмьоркін, М. Козачинський, М. та І. Кириченко).

В теорії образотворчого мистецтва під портретом розуміють зображення окремої конкретної людини чи групи людей, яке передає, відтворює індивідуальний образ людини, розкриває її внутрішній світ, сутність її характеру.

Однак було б хибним вважати, що портрет є лише зображенням окремої конкретної людини. Адже зображення людини, як таке, може і не бути фактом мистецтва, якщо це просто відображення людини у дзеркалі, зліпок з обличчя чи, скажімо, фотографія на посвідченні особистості. Насправді портрет передбачає передачу внутрішнього, вираження властивостей, суті, емоційного стану, душі людини, а не лише зображення будь-яких зовнішніх виявів її. Саме передача емоційного стану у портреті і стала предметом нашого дослідження. [4;11 -36].

На тлі формування у студентів мистецьких факультетів знань, умінь та навичок портретного живопису, що ставить собі за мету викладач живопису, актуалізується проблема формування в студентів уміння передавати емоційний, психологічний стан у своїх живописних роботах. Зрозуміло, що студентам бракує життєвого досвіду, техніки живопису, знань засобів та прийомів передачі емоційного стану. І все ж викладач повинен спрямовувати студентів на розкриття внутрішнього світу моделі, її емоційного стану.

Портрет передбачає розкриття особистості моделі – характеру, психології, тобто створення образу реальної конкретної людини.

Для портрета конкретна неповторна індивідуальність людини завжди буде заданою. Задача художника полягає у піднесенні її до рівня образу при збереженні портретних рис саме цієї конкретної людини, а також у виявленні її типових рис.

Цілком очевидно, що портрет зовсім не є цією конкретною реальною людиною, як такою. Це особистість, відтворена, а можна сказати, і створена «за образом і подобою» засобами мистецтва, на відміну від дзеркальної копії чи простого зліпку реальної конкретної людини, а також на відміну від вигаданого чи «ідеального» зображення людини. [5;38-40]

При цьому людина завжди відтворюється мистецтвом не «вся в цілому», не в усіх аспектах і проявах своєї особистості, а лише в окремих, деяких, обраних аспектах. І завжди – під кутом зору художника, адже кожний портрет містить в собі уявлення митця про свою модель.

Портрет є своєрідною художньою моделлю конкретної реальної людини, котра несе в собі її зовнішні ознаки, риси поведінки, характеру, психології, емоційного стану, котра відтворює також – прямо чи опосередковано – середовище, в якому перебуває реальна конкретна людина, її фон. Саме тому для достовірної передачі емоційного стану натурника художнику необхідно володіти певними знаннями з психології людини, а саме про емоційні стани та фактори, що викликають їх зміни. [2; 66-78]

Мистецтво портрета являє нам в образі конкретної реальної людини людину суспільну, вказуючи на відношення індивіда до суспільства чи суспільства до індивіда, навіть у тому разі, коли йдеться про портрети камерні, інтимні, в яких суспільне «обличчя» конкретної реальної людини виражається не через реалії її суспільного середовища, а лише через саму людину як особистість.

Сприймаючи портретний образ, проникаючи в думки чи почуття зображуваної людини, митець осягає не лише саму її, але й через призму її почуттів та думок – світ, що її оточує.

Таким чином, мистецтво портрета не зводиться лише до зображення рис обличчя та фігури людини, але полягає також у зображенні цілого світу крізь її особистість, неповторну індивідуальність, перетворену мистецтвом.

І мова йде не лише про індивідуальність моделі, але й – що дуже важливо – про індивідуальність художника, митця. Сприймаючи портрет як витвір мистецтва, ми завжди підсвідомо сприймаємо не лише конкретну модель, оригінал портрета, але і художника – творця цього портрета, і подумки звертаємося до нього [1; 24-48].

Насправді в портретному образі відображається не лише модель, але і сам художник. Так автора впізнають за його творами. Одна і та ж сама людина по-різному виглядає в портретах різних художників. Адже кожен із них вносить у портрет своє відношення до моделі, свої почуття і думки, свою манеру бачити і відчувати, свій душевний склад, свій світогляд. Художник не просто копіює модель, не просто засобами живопису відтворює її образ – він відтворює свої враження і уявлення про неї; інакше кажучи, він витлумачує модель, тобто осмислює її з точки зору свого індивідуального і неповторного «я». Таким чином, модель для портрета є приводом, засобом, матеріалом, через який і за допомогою якого митець виражає себе. Так проблема виглядає в теорії.

Щоб з'ясувати, які саме методичні прийоми дозволяють ефективно навчити студентів передавати емоційний стан моделі у портреті, нами опрацьовано робочі програми з живопису для вищої школи, на яких базується робота



викладачів образотворчого мистецтва. Зазначені програми передбачають, зокрема: використання в процесі занять наочності з репродукціями портретів пензля великих майстрів живопису, в яких передано емоційний стан натурників; застосування прийомів, спрямованих на розвиток спостережливості й умінь студентів застосовувати різноманітні засоби та прийоми живопису для передачі психологічного, емоційного стану моделей.

В ході магістерської практики нами було розроблено та проведено експериментальне практичне заняття з живопису, метою якого є розвинути вміння студентів передавати емоційний стан у портреті засобами живопису.

У розробленому нами конспекті практичного заняття нами поставлено ряд навчальних завдань, виконавши які, студенти можуть досягти достовірної передачі емоційного стану натурника.

Зазначені завдання полягають у наступному:

розвивати відчуття композиції у портреті та вміння застосувати на практиці закономірності композиції, а саме: закони (цілісності, контрастів, підпорядкування всіх засобів композиції ідейному задуму, новизни), правила (визначення сюжетно-композиційного центру, виділення головного, ритм, симетрія, асиметрія), прийоми (передачі руху, визначення основного засобу і змісту твору, рівня точки зору), засоби (лінія, тонові й кольорові плями, світлотінь, лінійна і повітряна перспективи); композиційне розміщення натури на форматі твору для передачі емоційного стану натурника;

розвивати вміння виявляти ідейний задум твору;

розвивати відчуття форми для розуміння індивідуальних особливостей натурника, а саме сформувати вміння та навички пізнання форми, її аналізу, положення в просторі, перспективного зображення форми залежно від точки зору, виявлення форми за допомогою світлотіні, джерела світла і точки зору того, хто малює;

розвивати вміння передавати пропорції натури, вдосконалювати знання анатомії людини;

розвивати відчуття кольору для підкреслення емоційного, психологічного стану натурника; розвивати вміння за допомогою кольору передавати матеріальність навколишнього світу та його красу, емоційний стан натурника, аналізувати вплив кольору на емоційний стан натурника, розуміти природу кольору (як одні і ті ж кольори сприймаються по-різному), вміння сприймати колір (в залежності від оточуючих кольорів і освітлення, як він підкорений головній тональності); вміння використовувати кольори для відтворення кольорового тону, світлоти, яскравості, насиченості;

розвивати відчуття простору, вміння відобразити глибину [7;29-32].

Одним із засобів досягнення навчальної мети заняття є аналіз студентами репродукцій творів великих художників, які є визнаними майстрами передачі емоційного стану, зокрема М. Пимоненка, О. Мурашка, С. Васильківського, Ф. Козачинського, О. Осьмьоркіна.

В ході практичної роботи над портретом (під час безпосереднього виконання портрету натурника) ми надаємо ряд методичних рекомендацій, що, на нашу думку, сприятимуть передачі емоційного стану натурника. Наприклад, задумавши портрет, студент не повинен намагатись відразу ж писати його. Спочатку він має вивчити натурника, зробити декілька начерків, віднайти найбільш характерну для натурника позу, сприяти створенню належного емоційного стану. В процесі роботи над портретом слід намагатись передати неповторний вираз обличчя моделі і через нього показати притаманний даній особистості внутрішній світ, емоційний стан. Слід звертати увагу на вираз очей та міміку натурника, адже через їх зміни можна глибше проникнути у внутрішній світ людини.

На нашу думку, завданням викладача є прищепити студентам розуміння того, що в процесі роботи над портретом художник виробляє такі методи та підходи до портрету, за котрих обличчя людини не стане лише об'єктом суто формальних експериментів. Головне, щоб людське обличчя на портреті не перетворилося на холодне зображення, написане байдуже та бездумно.

Отже, українські художники (насамперед М. Пимоненко, О. Мурашко, С. Васильківський, Ф. Козачинський, О. Осьмьоркін), розвиваючи здобутки школи академічного живопису, серцевиною якого був психологічний аспект творчості, започаткували такі підходи до викладання ОБМ, що слугують зразком до наслідування для сучасних художників-педагогів. Змінюються мистецькі течії, стилі, тенденції культурного розвитку, зрештою, сама людина, але незмінним лишається усвідомлення сенсу портретного живопису – розкриття душі людини, її внутрішніх якостей, пошук краси у виразі її очей, посмішці, в радості молодості чи тягарі прожитих років, в напруженні порухів думки та тіла, пошук правди в усьому, в чому відображається істинна краса.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андроникова М. Портрет. От наскальных рисунков до звукового фильма. – М.: Искусство, 1980.
2. Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте. Изд. 3-е. – М.: Просвещение, 1991. – С. 66-78.
3. Зингер Л. Очерки теории и истории портрета. – М., 1986.
4. Кирос Д. Индивидуальность и творческое мышление. – М., 1992. – С. 11-36.
5. Шуртакова Т. Формирование мировоззрения студентов средствами искусства. – Изд. Казанского университета, 1987.
6. Школа изобразительного искусства. – Т.3. – М.: Изобразительное искусство, 1989.
7. Кириченко М.А., Кириченко І.М. Основи образотворчої грамоти. Навчальний посібник для студентів художньо-графічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів. – К.: Вища школа., 2002.



Катерина ПУНГІНА-ПЕТРІКОВА

**ВИВЧЕННЯ АРХІТЕКТУРНИХ СТИЛІВ М. ЄЛИСАВЕТГРАДА КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ НА ЗАНЯТТЯХ З КУРСУ «ДИЗАЙН» У ВИЩІЙ ШКОЛІ***(магістрантка мистецького факультету)**Науковий керівник – кандидат істор. наук, доцент О.Г. Босий*

Навчальна дисципліна «дизайн» є одним із важливих спеціальних предметів у загальному комплексі дисциплін образотворчого циклу на мистецьких факультетах у вищій школі. Однією з важливих проблем у вивченні цього курсу є проблема розуміння стильової єдності оточуючого людину середовища. Під цією єдністю необхідно розуміти взаємодію архітектури, мистецтва і дизайну. Саме с цією метою під час вивчення предмету „Дизайн” студентам дуже важливо знати і вивчати архітектурну спадщину як своєї країни, так і архітектурні пам’ятки свого міста.

Сьогодні творчість молодих архітекторів-новаторів, їх досягнення в формуванні національного стилю в архітектурі, дали поштовх для обговорення цього питання з боку мистецтвознавців. Ретельним аналізом проблеми українського стилю в архітектурі відрізняються праці О. Новицького, О. Сластьона, О. Коваленко, М. Філянського, та фахівців безпосередньо пов’язаних з архітектурною практикою (В. Кричевського, М. Шумицького) та багатьох інших. Проблема звернення до давніх національних традицій у сучасній художній практиці була досить суперечливою і зазнавала іноді критики з боку фахівців. Але загалом формування наукових уявлень щодо національного стилю вітчизняної архітектури та відбиття цих уявлень в творчості провідних митців доби було одним з найважливіших явищ в культурному житті України початку ХХ століття.

Наприкінці ХІХ – початку ХХ століття в Україні відбувається відродження національних традицій в мистецтві. Ця тенденція позначилась і на архітектурі того часу. Водночас, у мистецтві більшості країн Європи формується новий стиль, зумовлений бажанням відійти від еkleктики. Цей стиль, що отримав назву модерн, знайшов втілення в усіх напрямках мистецтва, набуваючи своєрідних особливостей в національних художніх школах. Тому дослідження формування “національного стилю”, вплив європейських тенденцій та його відображення в архітектурі України кінця ХІХ – початку ХХ століття – актуальна проблема сьогодення. Особливо актуальним - є вивчення архітектурної спадщини Єлисаветграду.

Серед наукових праць та публікацій, виданих в останній третині ХХ століття, питання вивчення особливостей українського архітектурного стилю наукою про мистецтво початку ХХ століття та його відбиття в тогочасній художній практиці розглядаються в працях О. Олійника, Л. Соколюк, І. Удріс, В. Чепелика, Г. Лебедева, В. Ясіевич, М. Чабан та інших дослідників. В зазначених роботах розглядається питання “національного стилю” в архітектурі України.

Вивчення процесу формування української народностильової архітектури початку ХХ ст. дозволяє простежити значення творчих зв’язків і взаємовпливів культур різних народів і вводить вітчизняну художню спадщину у широке коло явищ культури європейського звучання. Національні прояви в українській архітектурі займали значне і поважне місце, вони сприяли підвищенню рівня вітчизняного зодчества і посилювали його значення у загальному процесі творення архітектури ХХ століття.

У художньому житті більшості країн Європи провідною тенденцією останніх десятиліть ХІХ століття було прагнення до пошуку нового стилю в мистецтві. Особливо сили у той час набуває закономірний антиеклектичний рух в архітектурі. Перші кроки у створенні нового стилю були зроблені в Англії, а в материковій Європі він закріпився наприкінці 1880-х років та утримувався в деяких регіонах ще й після першої світової війни. В різних країнах цей стиль мав різні назви; в російській та українській теорії мистецтва та художній практиці він отримав назву “модерн” [1, 215].

В архітектурі модерну відчутне прагнення відповідати практичним вимогам, хоча іноді цьому заважало характерне для цього стилю нагромадження декору. Якщо архітектори класицизму, проєктуючи будівлю, передусім звертали увагу на зовнішній вигляд і лише потім займалися розташуванням внутрішніх приміщень, то західноєвропейські митці модерну діяли протилежним шляхом – будівлю ніби складали з приміщень різноманітних форм та різноманітного призначення. Різнобарвні матеріали, пілястри з вертикальними жолобками, рельєфи та розмаїття орнаментів створювали чудову гру світла і тіней на фасадах. До цього додавались вікна з м’якими лініями рам, вестибюлі, що нагадували зимові сади завдяки рослинним мотивам металевого декору перил тощо. Більш стриманим та тверезим був стиль модерн на півночі Європи [2, 38]. Аналіз витоків архітектури модерну надав змогу виявити основні напрями, якими йшли пошуки шляхів здолавання еkleктизму. Виділились чотири напрями – романтизм, класицизм, раціоналізм та ірраціоналізм – що в сукупності характеризували архітектурну модерну в цілому. Але часто ми помічаємо тісне переплетіння різних тенденцій [3, 174]. В англійській архітектурі відчувався вплив романтичної та класичної традиції. В рамках антиеклектичного руху більшість новаторів спиралась на традиції середньовічної та народної архітектури. Прагнення архітекторів епохи модерну до створення національного напрямку спричинило виникнення течії, що отримала назву “неоромантизм”. На відміну від декоративістських течій модерну, неоромантична архітектура схилилася до спрощених, дещо грубих форм. Неоромантична тенденція знайшла яскраве втілення в будівництві садиб. Саме тут “народні” традиції використовувались найбільш послідовно у відповідності з особливостями окремих національних шкіл.

Слід звернути увагу на фольклористичні напрями в архітектурі Фінляндії та Росії, котрі спирались на традицію дерев’яного селянського житла. Свідомством тому є численні виставочні павільйони північних країн Європи тих років, виконані у вигляді дерев’яного зрубу. У Фінляндії одним з витоків такого стилю була архітектура середньовічних фортець та церков, що збереглися на заході країни. Поряд з національно-романтичним напрямком в архітектурі Фінляндії кінця ХІХ – початку ХХ століття існували і раціоналістичні тенденції, що часто сприймалися як небажанні привнесення з інших країн. Фінський модерн значно вплинув на архітектуру Росії. Приклади поєднання форм “північного модерну” та давньоруської архітектури зустрічаються в тогочасному будівництві досить часто [3, 69]. У



Німеччині прояв народних традицій в архітектурі поєднувався із засадами романського стилю. Це не лише відповідало естетичним смакам, а й практичним вимогам будівництва доби.

Появі модерну в Україні передували пошуки у межах історизму та еkleктизму нових форм у мистецтві, зокрема - в архітектурі. Провідним осередком мистецького життя Правобережної України протягом багатьох століть залишається Київ, а Західної - Львів. Значні культурні та художні центри формуються в Одесі та Харкові.

У Львові існували товариство "Для розвою руської штуки" (1898р.) та архітектурна фірма І. Левинського (1880 рр.), яка об'єднала багатьох архітекторів-новаторів. В Одесі художнє життя зосередилося навколо архітектурного відділу Російського технічного товариства (О.І.Бернардацці), Товариства південноросійських художників (1890, К.К.Костанді). У 1894 році на Першому з'їзді російських зодчих О.І. Бернардацці виступив із доповіддю, де обґрунтував необхідність створення нової гуманістичної і новітньої за формами архітектури: "Сила речей у зв'язку з небувалим розвитком сміливої і допитливої техніки в наші дні постійно виробляє нові форми, нові типи, які все більше задовольняють потреби сучасного дня"[10, 184]. Отже, в Україні наприкінці XIX століття склалися сприятливі умови для появи нового стилю, нових художніх напрямків.

В працях сучасних фахівців-мистецтвознавців (В. Чепелик, В. Ясієвич) можна часто зустріти визначення "український модерн", або "український архітектурний модерн" [7,10]. Слово "український" дає змогу розцінювати у даному контексті модерн не як загальноєвропейський стиль, що знайшов місце в українському мистецтві, а як самобутній напрямок в національній художній культурі, з лише йому притаманними, характерними рисами.

В образотворчому мистецтві органічне злиття вітчизняного традиційного із новим запозиченим породжує національне явище, пов'язане тисячами коренів зі своєю спадщиною і тисячами зв'язків - із світовою культурою. Так формувалось давнє українське мистецтво домонгольських часів, аналогічний процес відбувався у XVII – XVIII століттях з українським бароко, і так сталося на початку XX століття з українським модерном[9,124].

Процес формування архітектурного модерну в Україні на початку XX століття відбувався в складних умовах. Суспільно-політична ситуація наклала свій відбиток на весь процес розвитку національної архітектури, і популяризацію її досягнень. У XIX ст. давні і сучасні цивільні і культові споруди півдня імперії сприймалися як частина загальноросійської архітектури, але зростання кількісного і якісного рівня знань у цій галузі сприяло виділенню архітектури України в окрему школу, з чітко окресленими національними традиціями. Значним поштовхом для пошуку національних традицій в архітектурі був інтенсивний розвиток таких наук як: археологія, етнографія та формування вітчизняного мистецтвознавства. Величезна кількість фахівців того часу присвятили себе дослідженню історії української архітектури та визначенню національних форм в будівництві [4,13]. Ґрунтовне вивчення дерев'яної архітектури давніх церков та хат знаходимо в наукових працях Г. Павлуцького, В. Щербаківського, Ф. Вовка, І. Каманіна, О.Сластьона. Усвідомлення самобутності української архітектурної спадщини не могло не позначитись на формуванні стилістичних особливостей пам'яток вітчизняного модерну.

Як загальноєвропейський стиль, модерн зробив вагомий внесок у тогочасну вітчизняну архітектуру. Модернові тенденції, безумовно, захоплювали зодчих і безпосередньо відображались у конкретних творах. У перших спорудах можна побачити домінування європейських канонів. Але подальший розвиток мистецтва модерну набуває виразного національного характеру, яскравіше виявляються риси, притаманні українській архітектурній школі. Ця тенденція взагалі чіткіше спостерігається у тих країнах Європи, що прагнули до національного самоутвердження. Поступово і українські архітектори звертаються до освоєння у межах неоромантичної галузі модерну вітчизняної архітектурної спадщини, особливо – дерев'яної культової архітектури та споруд барокової доби.

У суспільстві 1900-х років народжувалися нові сили, нові смаки, які вимагали нових рішень. В Україні активізуються пошуки національного стилю, спричинені об'єктивними процесами поживлення національно-визвольного руху, розвитку самоусвідомлення народу України. Це позначилося на творчості представників Львівської школи на чолі з І.Левинським, в теоретичній та практичній діяльності В. Кричевського, К. Жукова та їх послідовників. На початку XX століття справді визначною подією тогочасного художнього життя країни стало зведення будинку земства в Полтаві за проектом В. Кричевського. У своїй багатогранній мистецькій діяльності він керувався прагненням активізувати вплив національних традицій на сучасне вітчизняне мистецтво, що різнобічно виявилось у славнозвісній споруді. Ще й сьогодні цей будинок вважається перлиною української архітектури в національному стилі[10,189].

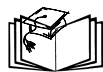
В створенні проекту земської управи Кричевський спирався на давні традиції української народної архітектури. Глибокі знання в галузі етнографії та історії народного мистецтва дозволили митцю майстерно приміняти архітектурні канони народного будівництва. Найбільш характерним елементом, що несе ознаку «української стилістики», є форма дверних та віконних отворів. Автор використав типову для України ламану трапецію, щодо її застосування в силуетах дахів, то вона доречно підпорядковує споруду одному режиму. Неповторної краси та завершеності будинку надали елементи декору: використання майолики та народної орнаментики. Створений із врахуванням симетричного канону в найкращих традиціях народного будівництва, будинок земства В. Кричевського дивує органічним злиттям вишуканості і простоти.

Не менш вдалим прикладом відповідності традиціям народного будівництва є споруда Харківського художнього училища, за проектом К.Жукова. Заслугує на увагу і прибутковий будинок у Катеринославі, збудований В.М. Хрінніковим. Споруда відповідає характерним ознакам пам'яток козацької доби [8,7]. Стілістика народної архітектури зустрічається у творах інших архітекторів тих часів.

Переломними у розвитку української архітектури XIX ст. були 70-ті роки. В архітектурі панує еkleктика - це поєднання елементів різних стилів у одному творі мистецтва.

Ще в кінці XIX ст. в українській архітектурі відбувається становлення стилю модерн, що було пов'язане з прагненням створити синтетичний стиль, головною ознакою якого стало застосування нових конструкцій з металу і залізобетону. "Твори „чистого” модерну в архітектурі досить рідкісні, тому що парадигмою модерну стала сплетена із лози хатина замість дорійського храму, а таке становище мало бути лише в ідеалі" (12, 23 ).





В нашому місті в кінці XIX початку XX ст. цегла залишається основним будівним матеріалом. Частіше в архітектурі поєднуються модерн і романтична еkleктика.

В цей період і починають створювати в Єлисаветграді свої архітектурні споруди Яків Паученко (1866-1914) та Олександр Лішевський (1868-1942).

Треба бути блискучим стилістом, щоб чудово опанувати різні архітектурні напрямки. Саме таким архітектором, що вмів поєднати модерн з еkleктикою був Олександр Львович Лішевський, випускник Петербурзької академії мистецтв. В кінці 90-х років XIX ст. міський голова О. Пашугін запросив його працювати у Єлисаветград архітектором. Значна кількість пам'ятників архітектури нашого міста – справа рук саме цього архітектора. На відміну будівель Якова Паученка, його споруди відрізняються величезними розмірами та імпазантним виглядом.

Саме Олександром Львовичем збудований один з найкращих особняків міста – будинок купця М. Барського, нині в ньому розташовано краєзнавчий музей. Будівля виконана у стилі ранній модерн. Нам залишився у спадщину чудовий фасад, прикрашений рослинним орнаментом, ліпними маскаронами, складним за формою дахом, з криволінійною формою на вежах - ризалітах. Ковані гребні незвичайної форми, круглі вікна, хвилеподібний аттик, все це було новітнім в архітектурі того часу. Будували особняк з 1890 – 1910 роки. Інтер'єри будинку вирішені в поєднанні мавританського стилю з формами неорококо.

Родина Барського на той час була дуже відома в Єлисаветграді. Багато будинків в місті належало саме їй. Усі вони були побудовані з бездоганним смаком. Ще один чудовий зразок еkleктики кінця XIX століття – будинок з каріатидами на площі Кірова, де зараз після реставрації знаходиться казначейство, який теж належав родині Барського. На жаль автор цього чудового будинку невідомий. Тут синтезовані елементи ренесансу, бароко та класицизму. Будинок оздоблений каріатидами (з грецької – карійські дівки) – статуями, які підтримують балкові перекриття. Раніше ця будова використовувалася, як готель „Северний”. Він мав свій ресторан, службові приміщення на першому поверсі, на другому містилися житлові апартаменти.

У 1897 році за проектом Лішевського побудована Велика хоральна синагога. Будівля виконана у мавританському стилі. У 20-х роках синагога припинила свою діяльність. Будинок використовували як клуб, потім у приміщенні довгі роки функціонував Будинок культури заводу „Гідросила”.

На честь 100-річчя від дня народження О.С. Пушкіна споруджено за проектом Лішевського народне училище (на 300 учнів), зараз це середня школа №7 імені О.С. Пушкіна. Вона і сьогодні носить ім'я О. Пушкіна.

Кіровоградський педагогічний університет імені Володимира Винниченка – теж творіння архітектора О. Лішевського, який є поєднанням еkleктики з неруським стилем. Ця будівля одна з небагатьох, які не зазнали реконструкцій та перепланувань. Будувалась вона як жіноча гімназія, відкриття якої відбулося 9 вересня 1870 року. Раніше там було розташоване Єлисаветградське жіноче училище I-го розряду. Цікаво, що чоловічу гімназію відкриють на 15 років пізніше, лише у 1885 році. Головний фасад жіночої гімназії та чоловічої гімназії (недавній будинок офіцерів) формували композицію вулиці Петровської (нині вулиця Шевченка).

Багато споруд, які прикрасили наше місто побудував Олександр Львович Лішевський, запрошений до Єлисаветграду міським головою О.Пашугінім. Але на жаль Лішевський від'їде до Санкт-Петербургу, де і продовжить свою творчу діяльність.

Значна частина будинків, які входять до історичного центру Кіровограда, є прикрасою міста, саме вони побудовані при безпосередній участі архітектора Якова Паученка. Він навчався у Московському училищі живопису, архітектури та скульптури. До навчання в художньому училищі у 1881-1883 роках відвідував Вечірні рисувальні класи, засновані при Єлисаветградському земському реальному училищі академіком Петром Крестоновцевим. Він був власником іконописної майстерні, також працював як приватний архітектор, мав багато замовлень на проектування архітектурних будівель. Його майстерня іконопису неодноразово нагороджувалася такими визначними нагородами як: срібна медаль від Московського художнього товариства; срібна - за виставку в Єлисаветграді; золота - за участь в імператорській виставці в Ростові-на-Дону у 1906 році. Саме ці учбові заклади і формують творчу особистість майбутнього архітектора.

Для творчості Якова Паученка характерна увага до деталей, камерний ансамбль будівель, які відрізняються віртуозною цегляною кладкою та чудовими металевими прикрасами. Особливо це стосується власного будинку Паученка на вулиці Леніна (раніше Верхньо-Донській), якій зовні нагадує казковий терем. Будівля була зведена у 1899 році. На жаль, за роки лихоліть ця чудова споруда зазнала чималих пошкоджень – безповоротно втрачено ліпне та різьблене оздоблення внутрішніх інтер'єрів, не збереглися і декоративні шатрові башти, які здіймалися на даху. І все ж будинок продовжує милувати погляд прохожих своєю казковою неповторністю. Зараз в цьому будинку знаходиться художньо-меморіальний музей Олександра Осмьоркіна.

На вулиці Дзержинського (раніше Московська) знаходиться ще одне творіння Якова Васильовича, це будинок з витонченим фасадом та чудовою кладкою з фігурної цегли. Споруджена ця будівля на початку XX століття для відомого дитячого лікаря Сергія Самуїловича Мейтуса. Як і багато інших будівель того періоду вона створена в стилі еkleктики з елементами англійської неоготики. Центральна частина фасаду має зубчасті вежі на зразок середньовічних з круглими вікнами у ренесансному стилі, такі-ж елементи повторюються і у бокових частинах фасаду.

На першому поверсі раніше знаходилась лікарня, на другому жила родина лікаря. Саме в цьому будинку у 1903 році народився визначний український композитор Юлій Сергійович Мейтус. В родині лікаря часто проводилися музичні зустрічі та концерти. З середини минулого сторіччя у цьому будинку розмістилася дитяча музична школа №1 ім. Г.Г. Нейгауза.

Будинок з витонченими архітектурними формами по вулиці Луначарського (раніше Іванівській), в якому знаходиться управління охорони здоров'я, теж твір Якова Панченка. Побудований він у стилі еkleктики з елементами готики і бароко у 1898 році. Раніше цей будинок належав доктору Самуїлу Абрамовичу Вайсенбергу.

Цікава історія пов'язана з лікарнею святої Анни (зараз це лікарня № 2).



Спочатку проектування лікарні доручили архітектору О. Лішевському, але план не задовольнив замовницю - Анну Михайлівну Дмитрян. Над проектом далі працював Паученко, який і побудував цю лікарню у формах неоруського стилю.

Вважають, що передчасна смерть улюбленої доньки Анни спонукала її на цей благодійний вчинок.

9 липня 1902 року відбулося урочисте закладання лікарні, а 18 травня 1904 року лікарню було освячено і відкрито. Підтвердженням того, що архітектор Я. Паученко міг вдало використовувати у своїй творчій діяльності елементи різних стилів є лікарня № 3 (раніше лікарня Гольденберга). Вона побудована з елементами мавританського стилю. Мавританський стиль –варіація стилю, що тяжіє до іспанської архітектури часів панування маврів. Характеризується аркадами, куполами, складним геометричним орнаментом. Лікарня оздоблена: декоративною плиткою, шtukованою різьбленою шtukатуркою, кольоровою цеглою, різьбленими дверми у „східній” арці порталу.

У ХХ сторіччі післявоєнні часи будинок лікарні об'єднали з будинком Македонських, побудованим у стилі модерн, цю „вставку” між домами зробив сучасний архітектор - Л. Крейтор.

В своїй творчості Яків Паученко знайшов місце і для неокласицизму. Напроти бібліотеки імені Бойченка знаходиться будинок, побудований у 1910 році для банку. На початку ХХ сторіччя в Україні з'являється багато банківських споруд у цьому стилі. Банки мали бути солідними, такими, щоб вкладник з довір'ям ніс туди свої гроші. В роботі Паученка можна побачити виразний ліпний фриз, чудовий купол ротонди.

Ще один пам'ятник архітектури нашого міста ,збудований наприкінці ХІХ століття-будинок бібліотеки імені Бойченка (на розі вулиць Леніна та Декабристів). Не встановлено автора проекту, але є така думка, що Яків Паученко причетний до створення цього чудового проекту. Будинок споруджено у стилі еклектики з впливом барочних форм. Бароко - художній стиль, який відрізняється декоративною пишністю, складними динамічними формами, живописністю. Маскарони, гірлянди, черепашки, гарно окреслені віконні отвори, чепурна вежа-еркер – все це запозичення з стилю бароко.

Вигляд бібліотеки трохи змінився після реконструкції у 60-х роках. Будинок має два рівнозначних фасади. Вони поєднані еркером з купольним завершенням. Вікна другого ярусу декоровані лиштвом у вигляді пілястр зі стилізованими коринфськими капітелями та трикутними фронтонами. Є аттики з напівциркульними завершеннями та слухові отвори. Інтер'єри декоровані ліпниною і настінними барельєфами .

Першим власником цієї будівлі був І. Марушак (земський гласний). Спочатку на першому поверсі був магазин , на другому – житлова квартира. Після революції тут розмістилася перша загальнодоступна міська бібліотека. У 1939 році вона отримала статус обласної наукової. Зараз тут знаходиться обласна бібліотека для юнацтва імені О.Бойченка.

Але є і такі будівлі, автори яких нажалі невідомі і досі. Наприклад школа мистецтв на вулиці Леніна, раніше тут розміщувався театр „Люзія”. Цей будинок було споруджено наприкінці ХІХ століття для театральних вистав та демонстрації кінофільмів. Автор проекту невідомий, але архітектурний стиль цього будинку дуже нагадує твори Якова Паученка. "...ця споруда нагадує середньовічний дерев'яний терем, тільки збудований з цегли. Давайте вдивимось в це віртуозне мурування різної цегли, яке схоже на мереживо! Відчувається, що архітектори піклувалися про естетичне сприймання своїх творів” [9, 10].

Кінотеатр „Інгул” по вулиці Леніна (раніше „Казка”) побудований у 1910 році в стилі неокласицизму. Варіації ампіру в архітектурі, були тоді в моді. Другий поверх оздоблений барельєфами в античному стилі, еркерами та балюстрадами класичних форм. Але на першому поверсі можна побачити широкі вікна, як ознаку тяжіння до модерну.

Модерн в цей період відкрито демонструє у своїй системі можливості сучасних матеріалів, прибігаючи до стилізації гнутих пружних ліній заліза, в'язкості та тягучості бетону, прозорості де матеріалізованої поверхні скла. Великі вікна створювали над звичайну освітлюваність внутрішнього простору.

У стилі модерн збудовано дім Волохіних. Там і у приміщенні колишнього готелю Коваленка зараз знаходиться обласне управління Служби безпеки. У цьому ж стилі побудовані дзеркальний гастроном і будинок відведений нині для обласного художнього музею (напроти УТО).

Ще одна будівля по вулиці К. Маркса, де зараз знаходиться неврологічне відділення 3-ї міської лікарні (біля обласної бібліотеки ім. Бойченка) – пам'ятка архітектури кінця ХІХ століття. Серед спеціалістів існує думка, що автором цієї будівлі є – Яків Васильович Паученко. У будинку поєднано елементи неоренесансної та неobarочної архітектури. В цьому будинку працювала одна з гімназій міста Єлисаветграда. Поруч з цим будинком у 1902 році була відкрита приватна жіноча гімназія Олександрі Єфимовської.

В Єлисаветграді було багато різних учбових закладів. Після революції вони були ліквідовані. Будинок передали медичному училищу, пізніше – лікувально-санітарному управлінню(лікарні партійної еліти). З 1988 року будинок передали неврологічному відділенню 3-ї міської лікарні.

Дуже багато будівель у місті і досі не знайшли своїх авторів-архітекторів, а це значний пласт культури нашого міста, який потребує глибокого вивчення фахівцями. Кожна наука має спиратися на історичну пам'ять своїх попередників, адже не можна творити сучасного не знаючи минулого.

Отже звернення до національних традицій в архітектурі було прогресивним кроком у мистецтві України початку ХХ століття, що сприяв виявленню та утвердженню самобутності вітчизняної культури. А творчість таких видатних архітекторів як О. Л. Лішевський та Я.В. Паученко стала вагомим внеском в архітектурну спадщину Кіровоградщини.

Питання теоретичної розробки і творення “національного стилю” у вітчизняній архітектурі залишається актуальним і нині, а виховання художнього смаку та відчуття архітектурного стилю у студентів дає їм змогу глибше зрозуміти закони і принципи національного образотворення, та допомагає дослідити розвиток культури Кіровоградщини часів національного відродження.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бартенев І.А., Батажкова В.Н. Очерки истории архитектурных стилей. – М.: Изобразительное искусство, 1983. – 263 с.
2. Вийранд Т. Молодежи об искусстве. – Таллин: Кунст, 1990.-199 с.



3. Горюнов В.С., Тубли М.П. Архитектура эпохи модерна. Концепции. Направления. Мастера. – СПб.: Стройиздат, С.-Петербургское отделение, 1992. – 360 с.
4. Колісник Є. М. Пошук національного стилю в архітектурі України кінця XIX- початку XX століття // Молода мистецька наука України. Харківська державна академія дизайну і мистецтв. – Х.: 2002. – С. 13-15.
5. Кричевський В. Розуміння українського стилю // Образотворче мистецтво. – 2000. - № 3-4. – С. 29-32.
6. Соколюк Л.Д. Бойчукізм і проблема стилю в українському мистецтві першої третини XX століття. НМК ВО. – К., 1993. – 48 с.
7. Чепелик В. Український архітектурний модерн у дзеркалі епохи // Теорія та історія архітектури: НДІ теорії та історії архітектури і містобудування. – К., 1995. – С. 198-210
8. Чабан М. Перлина української архітектури. – Зоря. – 2004. – с.8.
9. Удріс І.М. Формування концепції національного стилю в українській архітектурі на сторінках періодики початку XX століття: Українська академія мистецтва – К., 1995. – С. 119-130.
10. Ясієвич В.С. Модерн в архітектурі України // Українське мистецтво та архітектура кінця XIX початку XX ст.: НАН України, інститут мистецтвознавства та фольклору ім. Рильського. – К.: Наукова думка, 2000 –С.183-198.
11. Яців Р. Український інтелект на мистецькій карті Європи 1900-х – початку 1920-х років // Записки наукового товариства ім. Шевченка. – Львів, 1998. – Т. ССXXXVI. – с. 185-223.
12. Френчко Л. Дзеркало часу. – Кіровоград, 2004. – С. 58.
13. Шумера С. С. Історія зародження та розвитку дизайну. Історія дизайну меблів та інтер'єра – К., 2004. – С. 300.

## Віталіна ПУСТОВІТ

### ДИТЯЧА КРЕАТИВНІСТЬ КРИЗЬ ПРИЗМУ БАЗОВОЇ ПРОГРАМИ “Я У СВІТІ”

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник – доктор педагог. наук, професор А.М. Растрюгіна

Постановка проблеми. Ми живемо в епоху глобальної перебудови суспільства, переходу освіти, в тому числі й дошкільної, до нових – творчих технологій навчання. Такі зміни зумовлюють необхідність самовдосконалення особистості як фахівця, а саме: його відкритості інноваціям, уміння застосовувати сучасні методи й засоби освіти дошкільника, сформованість педагогічної рефлексії (здатності розмірковувати, аналізувати свої досягнення й прорахунки, дивитись на себе очима своїх вихованців, їхніх батьків, колег). Тобто, сучасний фахівець має навчити дітей активно “здійювати” свій особистісний потенціал, формувати в них творче ставлення до життя, розвивати задатки творчого мислення.

Серед багатьох педагогічних проблем завжди існували й існують свого роду вершини, такі, що пронизують усе життя дошкільника. До них, зокрема, належить і проблема креативності, творчості, життя як творчого сходження до свого найвищого “Я”. Першорядними компонентами творчого процесу є прояви дошкільником оригінального, інтуїтивного, непередбачуваного, мимовільного, неусвідомлюваного, імпульсивного; другорядними – прояви логічного, рефлексивного, довільного, вмотивованого, усвідомленого. Єдність закладеного природою та прижиттєво набутого дитиною є база для розвитку та збагачення її творчого потенціалу. [3, с14-15]

Якщо дошкільник творчо ставиться до всіх сторін життя, він наповнює кожний його момент вчинковим змістом. Вчинок – основна особистісна форма, одиниця поведінки дитини, акт її морального самовизначення. Творчість і вчинок – саме ті виміри, які засвідчують розвиток дитини на шляху особистісного зростання.

**Мета** статті - окреслити показники сформованості креативності у дошкільника; визначити основні етапи творчого процесу, стадії прояву дошкільником творчої активності; розкрити педагогічні принципи формування креативності, завдання театралізованої діяльності на певних вікових етапах.

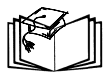
**Аналіз досліджень і публікацій.** У новій Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” однією з пріоритетних ліній розвитку визначено креативність.

Сьогодні розвиток креативності як здатності до творчості набуває особливої значущості, оскільки вона є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою. Оскільки заявлена концепцією освіти XXI століття особистісно-орієнтована модель має впроваджуватися у життя, час повернутися обличчям до природної здібності дитини творити, підтримати її, створивши для її прояву сприятливі умови, стимулювати прагнення дошкільника робити по-своєму, виявляти оригінальність. На жаль, безліч шаблонів, зразків, готових орієнтирів, запропонованих дорослими дитині для відтворення, пригнічують її прагнення проявляти творчість. Вельми часто воно залишається незатребуваним, потенційним, ресурсним, тобто не актуалізується, гальмується, всихає на корені.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток сучасної дитини як особистості передбачає максимальну реалізацію нею своєї активності, самостійності, творчої ініціативи, прагнення обирати на власний розсуд шляхи й засоби досягнення цілей, намірів, реалізувати свої власні потреби та інтереси. Нажаль, виховання і навчання орієнтоване не на формування в неї механізму саморозвитку, а на кінцевий продукт – здатність у діяльності та поведінці відтворювати соціально задані зразки. Дошкільний заклад ніби й бере на себе обов'язок передати суспільству істоту, здатну функціонувати у заданих дорослими умовах. Але це не сприяє розвитку творчості дошкільника, його вміння самоорганізовуватися, приймати елементарні рішення, виявляти вигадку і фантазі, висловлювати власні судження, довіряти власним самооцінкам.

Щоб дитина виявляла творчу активність, слід насамперед з довірою поставитися до її природної схильності діяти на власний розсуд, сприймати життєві враження, покладаючись на власний досвід. Саме введення індивідуального досвіду дитини у процес пізнання робить його власне розвивальним, сприятливим для розкриття внутрішніх сутнісних сил.

Творча активність дошкільника має ніби два тісно пов'язані між собою, проте не тотожні джерела – навчально-виховні впливи людей, що оточують (насамперед дорослих), та особистий досвід, який включає досвід індивідуальної



взаємодії зі світом, а також результати попереднього навчання і виховання. Якщо перше джерело задає нормативну побудову навчальної діяльності як моделі суспільно вироблених форм пізнання, то друге несе у собі риси “відкритості” світу, цілісне (подекуди неусвідомлене) ставлення до навколишньої дійсності, відображення особистісно значущих для дошкільника аспектів життя, які не завжди істотні з точки зору дорослого.

Виходячи з цього, можна виділити основні етапи творчого процесу:

- поява у дитини відчуття неясності чогось (поява проблеми);
- виникнення ряду запитань до дорослого, однолітків, самої себе;
- виділення значущих для успішного розв’язання проблеми елементів, диференціація головного та другорядного;
  - усвідомлення проблеми;
  - формулювання гіпотези;
  - пошук і знаходження рішення. [6, с.4-7]

Аналізуючи та оцінюючи особистісні якості, здібності дошкільника, педагог вживає поняття креативність. Показники сформованості креативності у дошкільника:

- чутливість до проблем, готовність їх розв’язувати власними силами; відкритість новим ідеям, інтерес до невідомого;
- схильність руйнувати чи змінювати стереотипи, відмовлятися від шаблонів, відходити від зразків; спроможність виходити за рамки заданої іншими ситуації;
- швидкість аналогій, протиставлень, асоціацій;
- загострене сприйняття неточностей, недоліків, відхилень, незвичності, складності;
- уміння підійти до проблеми з різних точок зору;
- уміння вносити щось нове, висувати оригінальні ідеї, розв’язувати нові завдання, досягати незвичних результатів;
- пошуково-перетворювальне ставлення до дійсності; висока пізнавальна активність; допитливість;
- уміння швидко переходити від одного способу розв’язування до іншого; переключатися; переконструювати елементи в нових комбінаціях (комбінаторні властивості);
- догетність, почуття гумору, інтерес до парадоксів;
- сміливість і незалежність суджень; здатність до постановки власної мети;
- об’єктивність суджень, неупередженість оцінок;
- самокритичність, здатність посміятися над собою;
- використання різних форм доказів;
- уміння помічати зв’язки між ознаками, формально між собою не пов’язаними;
- здатність сприймати об’єкти комплексно, цілісно, виділяти в них головне, істотне, відкривати потенційне;
- розвинена уява, метафоричність (створення фантастичних ідей);
- уміння дивуватися;
- здатність прогнозувати, передбачати, формулювати гіпотези, робити припущення;
- орієнтація на високі стандарти якості, ідеальні еталони.

Наявність у діяльності дошкільника більшості з визначених показників засвідчує, що його можна вважати креативним, практично та інтелектуально продуктивною істотою. Розвиток у вихованців креативних здібностей – важливе педагогічне завдання. Креативним має бути як процес діяльності дошкільників, так і її результат.

Педагогові важливо усвідомити, феномен креативності пов’язаний, насамперед, з уявою дошкільника. Дитина на основі попереднього досвіду створює образи побаченого, почутого. У своїй уяві малюк виходить за межі безпосередньо даного, може “відлітати” від реальної дійсності, фантазувати, мріяти. Основні характеристики уяви дошкільника:

- реалістичність (дитяча вигадка, фантазія опирається або відображає реальне життя);
- цілісність (здатність бачити ціле раніше його частин).

Реалістичність та цілісність – ключові складники творчого потенціалу дитини шкільного віку.

Дошкільник легше призвичаюється до виконання творчих завдань, проявляє свої креативні здібності за умови, що дорослий пам’ятає: у творчого завдання немає “правильних” і “неправильних” рішень; творчість не можна формувати (надавати їй певної форми, чітко визначеної кимсь), для її розгортання необхідно створити сприятливі умови. Які саме? За яких дитина хоче творчо діяти, вдосконалює своє вміння, пишається своїми креативними здібностями.

Згідно з дослідженнями О.Кононко [7, с.3-7], є кілька стадій прояву дошкільником творчої активності.

*1 стадія:* наслідування – копіювання готового; дитина, потрапляючи у нову ситуацію, репродукує готовий спосіб дії, повторює його за дорослим для досягнення бажаного результату.

*2 стадія:* творче наслідування – внесення елементів новизни, прояв самодіяльності без внесення істотних змін у запропоновану схему дій, зразок, ідею. Це – перша заявка дитини про себе, своє бажання самовиразитися. Саме на цій стадії дошкільник ознайомлюється з різними варіантами здійснення інновацій діяльності, визначає свої переваги відповідно до власних схильностей та вмінь.

*3 стадія:* репродуктивна творчість – уміння взяти за основу запропоновану схему (ідею), але істотно її переробити, внести зміни. Тут дитина вправляється в переробці інновацій, пропускає їх крізь себе, перевіряє їх відповідність вимогам ситуації, вносить елементи новизни й оригінальності. Ця стратегія характерна для дошкільників - креативів.

*4 стадія:* справжня творчість, створення нового. Вона недоступна дошкільникові: адже створити оригінальну ідею можна лише на вершині свого креативного розвитку та в сфері своїх інтересів, здібностей.

У зв’язку з цим можна окреслити такі педагогічні принципи формування креативності:





- уникати чіткого формулювання проблеми, творчого завдання;
- обговорювати з дітьми не саме творче завдання, а аналізувати деякі загальні моменти, які вводять їх у проблему, уточнюють її сенс;
- пропонувати вихованцям не зупинятися на досягнутому, висувати нові ідеї, навіть якщо їм здається, що завдання розв'язане;
- якщо дитині не вдається розв'язати творче завдання, розбити його на під проблеми;
- спонукати дітей частіше вдаватися до аналогій;
- бути тактовним, винахідливим;
- стимулювати творчу уяву, прояви дотепності, фантазії;
- вдосконалювати своє вміння ставити запитання, робити часткові підказки, вносити уточнення, роз'яснення, вставляти репліки, які спонукають до пошуку;
- то звужувати, то розширювати поле пошуку дитиною розв'язання творчого завдання;
- зважено аналізувати й відбирати найбільш оригінальні дитячі ідеї;
- учити дітей не обмежуватися найбільш очевидним способом розв'язання завдання; пропонувати їм нові напрями у пошуку рішення;
- пропонувати вихованцям аналізувати предмет уваги щоразу з несподіваної точки зору;
- навчати проговорювати в процесі розв'язання творчого завдання ідеї, які виникли спонтанно;
- використовувати запитання, що сприяють концентрації уваги дітей (Хто? Що? Для чого ти це робиш? Що ти хочеш зробити зараз? Як ти збираєшся діяти? Чому? Навіщо?) – комбінування запитань дає велику кількість інформації;
- спонукати вихованців знаходити у творчому завданні суперечності, обходити перешкоди, діяти у незвичній манері, використовувати знайоме по-новому – щось послабити чи посилити;
- заохочувати дошкільнят висловлювати якомога більше думок з приводу однієї ситуації (події, людини); виділяти в них типове і особливе, переваги чи недоліки, позитивне-негативне-цікаве-незвичне;
- час від часу пропонувати дітям уявити (зобразити) щось у вигляді елементарної схеми. [9, с.12-13]

Пріоритетним напрямком у роботі колективу є поетапне формування та розвиток творчих здібностей дошкільнят засобами театральної діяльності.

Ігровий театр для малят цікавий і повчальний. Діти охоче відповідають на запитання ляльок, виконують їхні прохання, дають поради, перевіряються в той чи інший образ. Вони сміються, коли весело персонажам, сумують разом з ними, попереджають про небезпеку й завжди готові їм допомогти.

Значний і різноманітний вплив на дитячу особистість театралізованих ігор. Їхні тематика і зміст мають, насамперед, моральне спрямування. З утіхою перевіряючись у якийсь образ, дитина за власним бажанням перебирає на себе його характерні риси та якості. Але якщо ніхто з дітей не погоджується відтворювати образ негативного персонажа, цю роль доводиться грати дорослому.

Бажано дуже ретельно добирати художні твори, за змістом яких проводяться театралізовані ігри. Головна вимога до цих творів: вони мають бути повчальні, щоб дошкільнята вчилися об'єктивно оцінювати вчинки персонажів, робили самостійні висновки, набували необхідних знань. Водночас, готуючи разом з дорослим атрибути та декорації, діти виховуються естетично й емоційно.

Залучаючи вихованців II молодшої групи до театралізованих ігор, бажано вчити дітей імітувати характерні рухи казкових персонажів; у середній групі треба демонструвати художньо-образні виражальні засоби інтонацію, міміку, пантоміму, вправляємо у їх використанні; у старшій групі вдосконалюється виконавське вміння та розвивається творча самостійність дошкільнят у відтворенні образу.

Головна мета цієї роботи – розвиток творчих здібностей дошкільнят засобами театрального мистецтва. Разом з тим важливо, щоб театрально-ігрова діяльність зберегла безпосередність дитячої гри, яка, власне, ґрунтується на імпрровізації. Старші дошкільнята вже самі придумують діалоги дійових осіб, шукають виражальні засоби, які допомагатимуть передавати характерні особливості героїв, використовуючи міміку, позу, пісенну, танцювальну чи ігрову імпрровізації.

Для забезпечення творчих проявів дитини в різних видах діяльності потрібно збагатити її життєвий досвід яскравими художніми враженнями, сформувати необхідні знання та вміння. Саме тому так важливо змалку залучати дітей до літератури, театру, музики. А щоб робота в цьому напрямку була систематична, послідовна та результативна, то й постала потреба створити відповідну програму та розробити перспективний план театрально-ігрової діяльності дошкільнят.

Починаючи з II молодшої групи, дітей послідовно мають знайомитися з різними видами театру. Паралельно діти навчаються азів акторської майстерності, вчать відтворювати людські емоції, настрої, окремі риси характеру.

Невід'ємною складовою театралізованих ігор є музичний супровід. Музика допомагає дітям передавати характер дійових осіб, підказує зміну дій, появу іншого персонажа. Під неї герої співають і танцюють.

Програми театрально-ігрової діяльності дошкільнят мають свої певні завдання на різних вікових етапах. Зупинимось на шостому й сьомому роках життя.

*Завдання на шостому році життя:*

1. Розвивати в дітей стійкий інтерес до театрально-ігрової діяльності.
2. Вдосконалювати виконавське вміння у створенні художнього образу за допомогою ігрових, пісенних та танцювальних імпрровізацій.
3. Розширювати знання дітей про довкілля. Уточнювати уявлення про предмети, іграшки, декорації, які використовуються в театрально-ігровій діяльності, вчити виділяти їхні характерні ознаки. Формувати дбайливе ставлення до іграшок, театральних ляльок, костюмів, декорацій.



4. Закріплювати уявлення про види лялькового театру, вчити розрізняти й називати їх: настільний, пальчиковий, ляльковий, "кокон", рукавичок, тіньовий, фланелеграф.
5. Вчити маніпулювати ляльками, яких водять по підлозі.
6. Продовжувати активізувати словник дітей, спонукаючи використовувати у своєму мовленні іменники, дієслова, прикметники, прислівники, прийменники. Закріпити правильну вимову звуків. Удосконалювати інтонаційну виразність мовлення. Продовжувати вчити використовувати пряму та непряму мову в інсценівках за казками. Розвивати діалогічне та монологічне мовлення. Продовжувати вчити зв'язно й виразно переказувати казку без допомоги вихователя.
7. Заохочувати імпровізувати на теми знайомих казок і самих складати їх індивідуально та колективно, використовуючи ляльок. Стимулювати бажання шукати нові виражальні засоби для створення образу персонажа за допомогою відповідних рухів, міміки, жестів, виразної інтонації.
8. Розвивати пам'ять, мислення, уявлення, увагу.
9. Виховувати гуманні почуття. Розвивати прагнення бути уважними й чуйними до дорослих та дітей, виявляти увагу до душевного стану інших, радіти з успіхів однолітків і засмучуватися в разі їхньої невдачі, прагнути прийти на допомогу. Привчати правильно оцінювати свої вчинки та вчинки товаришів, а також дії персонажів ляльок та драматичних вистав.
10. Вчити рухатися на сцені: не повертатися спиною до глядачів, під час діалогу бачити партнера.

*Завдання на сьомому році життя:*

1. Вдосконалювати всебічний розвиток творчих здібностей дітей засобами театального мистецтва.
2. Розвивати творчу самостійність у створенні художнього образу за допомогою ігрових, пісенних та танцювальних імпровізацій, а також на дитячих музичних інструментах.
3. Познайомити з новими видами театру: з театром смикунчиків та бібабо.
4. Продовжувати активізувати й уточнювати словник дітей. Розширювати словник словами-назвами предметів, дій та ознак. Закріпити чітку вимову всіх звуків, відпрацьовувати дикцію, продовжувати розвивати інтонаційну виразність мовлення. Вдосконалювати діалогічне та монологічне мовлення.
5. Виховувати культуру мовного спілкування. Підтримувати ініціативу дітей переказувати зміст літературного тексту, зберігаючи його характерні виражальні засоби. Вдосконалювати вміння складати коротенькі розповіді з власного досвіду та казки за допомогою різних видів театру.
6. Закріпити вміння імпровізувати діалоги персонажів у добре знайомих казках, спонукати складати нові діалоги, використовуючи відомих казкових персонажів і змінюючи їхні характери. Вдосконалювати навички колективного складання розповідей із власного досвіду з використанням театральних ляльок.
7. Підтримувати прагнення самостійно шукати виражальні засоби для створення образу персонажу за допомогою рухів, міміки, жестів, мовної інтонації. Розвивати пам'ять, увагу, мислення, сприймання.
8. Розвивати творчу самостійність дошкільнят, спонукаючи передавати настрій та характер музики пластикою свого тіла, театральними ляльками, створювати яскравий танцювальний образ героя.
9. Виховувати стійкий інтерес до театально-ігрової діяльності, бажання діяти з театральними ляльками.
10. Закріпити знання про професії актора, декоратора. Познайомити з професіями режисера, модельєра.
11. Заохочувати дітей брати участь у святах, використовуючи свої імпровізаційні вміння, набуті на заняттях та в самостійній діяльності [7, с.3-7].

**Висновки.** Таким чином, ми можемо стверджувати, що театралізована діяльність займає одне з провідних місць в розвитку творчого потенціалу дитини. Завдяки правильному творчому підходу дорослих наприкінці сьомого року життя дитина вже має певні навички, вміння, які знадобляться їй в шкільний період і в дорослому житті. Дитина володіє мовою жестів та імітаційними рухами, імпровізує, виявляє винахідливість, бажання по-новому розігрувати казки або інші твори за певним сюжетом; зв'язно й виразно переказує казку без допомоги дорослих; може самостійно створювати художній образ за допомогою ігрових, пісенних, танцювальних імпровізацій та на дитячих музичних інструментах; складає коротенькі казки та розповіді з власного досвіду, використовує різні види театру; передає настрій та характер музики пластикою свого тіла, театральними ляльками, створює яскравий танцювальний образ героя; може вводити до сюжету казки додаткового персонажа, вигадувати нові ситуації з ним.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артемова Л.В. "Театрализованные игры дошкольников", М., "Просвещение", 1991
2. Борщаговська Т. "Театрализовани ігри як засіб розвитку творчих здібностей дошкільнят", //Палітра педагога, 2003, №1, ст. 21-24
3. Бузова А., Долинна О. "Сюжетно-рольова гра у розвитку творчих здібностей", //Дошкільне виховання, 2000, №1, ст. 14-15
4. Ветлугіна Г. "Музичний розвиток дитини", К., "Музична Україна", 1978
5. Ісайкова Н. "Ігри-інсценівки", //Палітра педагога, 2003, №2, ст. 22-25//
6. Катаєва І., Ладивір С. "Уява народжується в грі", //Дошкільне виховання, 2007, №10, ст. 4-7//
7. Кононко О. "Дитяча креативність", //Дошкільне виховання, 2008, №7, ст. 3-7//
8. Копейкіна О., Долинна О., Низковська О. "Розвивати творчу особистість", //Дошкільне виховання, 2003, №7, ст. 3-6//
9. Низковська О. "Гра розвиває творчість", //Дошкільне виховання, 2002, №2, ст. 12-13//
10. Сиротич Н. "Від гри – до театру", //Дошкільне виховання, 2008, №2, ст. 26-27//
11. Єніна Л. "Театр і діти", //Дошкільне виховання, 2007, №9, ст. 28//



Ольга СТІЛЕНКО

**ВДОСКОНАЛЕННЯ ВМІНЬ СТУДЕНТІВ В ТЕХНІКАХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ З ДИЗАЙНУ СЕРЕДОВИЩА***(магістрантка мистецького факультету)**Науковий керівник – кандидат педагог. наук, доцент В.М. Кардашов*

На сучасному етапі розвитку дизайну все більшої популярності в оформленні навколишнього середовища набуває використання новітніх технологій, запозичені в інших країнах методи оздоблення та виготовлення речей, що нас оточують. Стали забуватися народні традиції, втрачається знання, звичаєвість, передача змісту народного мистецтва від покоління до покоління.

На сьогодні народне декоративно-прикладне мистецтво є складовою частиною системи художньої освіти, підтримується та розвивається в діяльності народних майстрів. Тому, на мою думку цікаво та актуально було б ввести в життя та розкрити народне мистецтво через дизайн з метою відродження традицій, оформлення навколишнього середовища саме за допомогою декоративно-прикладного мистецтва, як в стародавні часи наші предки прикрашали приміщення, виготовляючи різноманітні вироби своїми руками, передаючи цим неповторність та самобутність українського народу.

Наше народне мистецтво з його різноманітним технікам є особливою, неповторною та оригінальною культурою. Наприклад, беручи до уваги інші народи, японське народне мистецтво проявляється в цього народу в оформленні всього навколишнього середовища, тобто вони не зраджують своїм народним традиціям. Та чому ж наші традиції втрачаються, не мають широкого вжитку? Адже застосування народного мистецтва в оформленні сучасних речей може сприяти гармонійно-естетичному вигляду навколишнього середовища.

До дослідження особливостей та видів декоративно-прикладного мистецтва звертались різні автори, такі як: Антонович С.А., Каган М.С., Кириченко М.А. та багато інших.

Ознайомившись з роботами цих авторів та багатьма іншими літературними джерелами, я мала змогу дослідити питання можливості використання різних технік декоративно-прикладного мистецтва при оформленні предметів дизайну. Але при виконанні визначених завдань студентам слід підходити до діяльності творчо, проявляти креативність, оригінальність рішень.

Якщо дати змогу студентам застосовувати різні техніки декоративно-прикладного мистецтва в розробці та оформленні предметів дизайну (дизайнерських виробів), тоді студенти зможуть не лише вдосконалити свої вміння та навички в певних техніках, а й навчитись виготовляти різноманітні оригінальні предмети (речі), оздоблювати, прикрашати їх, що в свою чергу надасть змогу студентам проявити свої творчі можливості, розвинути фантазію та креативність.

Що стосується змісту магістерської роботи, то вона побудована таким чином:

- в першому розділі розглядається поняття та історія декоративно-прикладного мистецтва, різноманітність його видів, значення народного мистецтва у побуті українців, його багатогранність та неповторність;
- другий розділ містить теоретичні засади щодо значення та розвитку творчого мислення, креативності та фантазії у студентів; огляд та аналіз програм з дизайну середовища;
- третій розділ являє собою експериментальну частину, в якій розроблені завдання, які пропонується внести до програми з дизайну середовища з метою покращення розвитку творчого мислення студентів, надання їм змоги у виявленні креативності та фантазії.

Результати даного дослідження можуть бути використані на заняттях з дизайну в університетах, уроках образотворчого мистецтва в школах на заняттях гуртків рукоділля, з метою виховання почуття поваги до народного декоративно-прикладного мистецтва.

Шлях розвитку мистецтва – це постійний процес відокремлення, виділення його видів. Він відбувається безперервно, на різних етапах історії людського суспільства.

У всезагальній народній культурі важливу роль відіграє декоративне мистецтво – широка галузь мистецтва, яка художньо-естетично формує матеріальне середовище, створене людиною. [2, 45]

Декоративно-прикладне мистецтво безпосередньо входить у сферу матеріальної і духовної культури народу. У цьому плані становлять думки дослідників про аспекти умовного розмежування матеріальної і духовної культури, соціальне виділення художньої культури, на тій основі, що в останній відбувається процес злиття матеріальної реальної форми і духовного змісту. Килими, кераміка, одяг, тканини, вишивки і т. ін. є результатом як духовної, так і практичної діяльності людей. Вони матеріально виражені і несуть інформацію про композицію, орнамент, колорит, яка зберігається в колективній пам'яті людей. Декоративно-прикладне мистецтво охоплює і сферу знань, естетичні погляди, смаки, звичаєво-обрядові аспекти, етичні переконання тощо. Це одна із частин народної художньої культури.

Сьогодні декоративно-прикладне мистецтво розглядається як важлива художня цінність, що виконує численні функції – пізнавальну, комунікаційну, естетичну та ін. [2, 107]

Сфера декоративно-прикладного мистецтва надзвичайно широка: від естетичного оформлення предметів повсякденного користування - посуду, різного роду інструментів, меблів, тканин, холодної і вогнепальної зброї - до художньої організації цілих архітектурно-паркових комплексів. Сюди ж відносяться оформлення інтер'єрів декоративними розписами, декоративною скульптурою, барельєфами, плафонами, вазами і т.п. [7]

Декоративно-ужиткове мистецтво — це мистецтво створення, а також художнього оформлення виробів, переважно побутового характеру. До них належить світ речей, котрими користується людина у своєму повсякденному житті.

З усіх мистецтв, з якими спілкується людина, декоративно-ужиткове мистецтво чи не найбільше, часто мимоволі впливає на формування її моральних, етичних та естетичних поглядів, на її емоційний стан. Воно задовольняє водночас



практичні і художні потреби суспільства, є невід'ємним від його матеріальних, культурних, побутових, етнічних і національних особливостей. [6, 3]

У декоративно-прикладному мистецтві застосовується близько 20 матеріалів та ще більше різновидів. Крім цього, існує понад 100 головних технік і технологій художньої обробки. Усе це дає вагомі підстави стверджувати, що художні ремесла і промисли є найбільшою і найбагатшою галуззю художньої творчості. [2, 26]

Художня творчість буде більш продуктивною за умов індивідуального підходу особи до художнього вирішення твору, прояву креативності та фантазії.

За визначенням Е. Фрома, креативність – це здатність дивуватися, відшукувати рішення в нестандартній ситуації, спрямованість на нове і вміння глибоко усвідомлювати власний досвід. [5, 26]

Я.А. Пономарьов наголошував, що для творчої людини найбільшу цінність мають побічні результати діяльності, дещо нове і незвичне, для нетворчої - важливі результати по досягненню цілі, а не новизна.

В момент творчості, мимовільної активності психіки, людина абсолютно не здатна керувати потоком образів, довільно відтворювати образи і переживання. Художник не може відтворити прогалини творчої фантазії. Образи зароджуються і зникають спонтанно, борються з первинним задумом художника (раціонально створеним планом твору), більш яскраві і динамічні образи витісняють зі свідомості менш яскраві. [4, 21-25]

Існує як мінімум три основні підходи до проблеми творчих здібностей.

Вони можуть бути сформульовані наступним чином:

1. Як таких творчих здібностей немає. Інтелектуальна обдарованість виступає в якості необхідної, але недостатньої умови творчої активності особистості. Головну роль в детермінації творчої поведінки відіграють мотивації, цінності, особистісні риси.

2. Окремо стоїть концепція Д.Б. Богоявленської, яка вводить поняття креативна активність особистості, вважаючи, що вона обумовлена певною психічною структурою, притаманною креативному типу особистості. Творчість, з точки зору Богоявленської, є ситуативною нестимульованою активністю, яка проявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. Креативний тип обдарованості притаманний всім новаторам, незалежно від роду діяльності: художникам, музикантам, винахідникам. [3]

3. Творча здібність (креативність) є самостійним фактором, незалежним від інтелекту – між рівнем інтелекту і рівнем креативності є незначна кореляція. [4]

Концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності набула популярності після виходу в світ робіт Дж. Гільфорда. [8, 88-97]

Гільфорд виділив чотири основних параметри креативності:

1) оригінальність - спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді;

2) семантична гнучкість - здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;

3) образно-адаптивна гнучкість - спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;

4) семантична спонтанна гнучкість – продукування різноманітних ідей в нерегламентованій ситуації. Загальний інтелект не включається в структуру креативності.

Для творчості необхідна незалежність мислення від стереотипів і зовнішнього впливу. Творча людина самостійно ставить проблеми й автономно їх вирішує.

Проявити креативність неможливо, якщо відсутнє творче середовище.

Окремі компоненти, відповідальні за творчий процес, взаємодіють. Креативність виявляється в ситуаціях, коли поводження випробуваннях не регламентується. Вільні умови тільки створюють можливості прояву креативності. Отже, людина, що дала оригінальну, творчу відповідь, явно має креативність. Але якщо людина не дає творчої відповіді у вільній ситуації, це ще не свідчення про відсутність у неї креативності. [1, 7]

Основною задачею на заняттях з дизайну середовища при оформленні речей є оздоблення їх з використанням технік декоративно-прикладного мистецтва. Враховуючи, що на попередніх курсах студенти опанували деякі з цих технік доречним буде використати техніки таких видів декоративно-прикладного мистецтва як витинанка, вишивка, розпис, гобелен, кераміка, батик. Також заважаючи на те, що більшість з цих технік є народними, і мають безпосередній зв'язок з розвитком національного мистецтва, я б хотіла об'єднати всі завдання спрямуванням на українське мистецтво. Тож на даний час проходить експеримент, зміст якого визначений певними завданнями.

Спрямованість завдань: оздоблення речей за допомогою народних технік декоративно-прикладного мистецтва, з метою формування національної свідомості, поваги до культури, побуту, традицій та звичаїв українського народу, самовдосконалення у володінні різними техніками декоративно-прикладного мистецтва, вмінні застосовувати їх при оздобленні та виготовленні сучасних речей побуту, надаючи цим речам гармонійного та естетичного вигляду.

Загальною концепцією, що об'єднує всі завдання є створення специфічного інтер'єру ігрової дитячої кімнати. Проте студентам пропонується обрати саме стиль цієї кімнати, який буде об'єднувати всі речі. Звісно кімната може бути наповнена різними речами, але в завданнях пропонується розробка таких виробів (світильник-абажур, лялька, декоративне панно меблі чи ін. речі оздоблені петриківським розписом), до реалізації яких можна підійти творчо і саме в їхньому оформленні використати техніки декоративно-прикладного мистецтва. Наявність кожної речі в кімнаті, її місце в ній обумовлено тим, що всі ці предмети є речами побутового вжитку, виконують утилітарну та естетичну функції в ній.

Цільове направлення завдань полягає в тому, щоб студенти змогли використовувати саме техніки декоративно-прикладного мистецтва, пристосовувати їх до речей та при цьому об'єднувати ці речі загальними властивостями, спільним стилем, тобто – навчитись створювати цілісний проект, визначати безумовну приналежність всіх речей саме до єдиного простору, обумовлюючи спільне в оформленні (орнамент, колір ат ін.). Тому перш ніж взятись за





оформлення кожної речі окремо, варто виконати ескіз кімнати, тобто наочно показати загальну концепцію вирішення інтер'єру, розміщення речей в ньому.

Таким чином запропоновані завдання повинні дати змогу студентам виразити свої вміння, навички в певних техніках, проявити творчий підхід до роботи, креативність у створенні та оформленні речей, нестандартні погляди у вирішенні певних завдань, спонукати до творчого мислення та фантазування, сприяти вихованню поваги до народних традицій.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алієва Е. Г. Творча обдарованість і умови її розвитку // Психологічний аналіз учбової діяльності М.: ІП РАН. 1991.
2. Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Є. Декоративно-прикладне мистецтво. – Львів: Світ, 1993 – 272с.
3. Богоявленська Д.Б. Інтелектуальна активність як проблема творчості. Ростов-на-Дону, 1983.
4. Вивчення особистості підлітка / За ред. М.Т. Дригус – К.:Інститут психології АПН України, 1994.
5. Гнатко М.М. Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми: Методичні рекомендації. - Луцьк, 1996.
6. Декоративно-ужиткове мистецтво. Словник в 2т. За ред. Запасака Я.П.. – Львів., Афіша. 2000.
7. Мамонтов С.П. Основи культурології: М.: Олімп, 1999
8. Матюшкін А. М., Снек Д. А. Обдаровані і талановиті діти // Питання психології. 1982.
9. Пономарьов Я.А. Психологія творчості // Тенденції розвитку психологічної науки. М.: Наука, 1988.

**Яна ТЕБЯКІНА**

### ДЛЯ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ – ПОТРІБНО ЗНАТИ ДИТИНУ

*(магістрантка мистецького факультету)*

*Науковий керівник – професор, народний артист України В.Ф. Похиленко*

**Резюме:** Недосконало досліджене питання хореографічної обдарованості та нездатність виявляти її у процесі відбору майбутніх танцівників, призводить до втрати справжніх талантів.

В результаті ретельного відбору до навчання хореографії допускаються одиниці дітей, що володіють унікальними танцювальними здібностями, але не у всіх дітей здатності виявляються в рівній мірі, що є причиною необґрунтованих відрахувань в процесі навчання. Необхідність і актуальність психологічних досліджень спеціальних хореографічних здібностей, задатків, структури, психофізіологічних особливостей, якісних і вікових характеристик, взаємозв'язку здібностей з зольовими і розумовими процесами, взаємовпливу видів здібностей, пов'язана з рішенням питання про вплив на них психологічних умов оптимізації і розвитку. Оптимізація розвитку спеціальних танцювальних здібностей набуває особливе значення, оскільки впливає на успішність розвитку резервних можливостей організму, направлених на засвоєння хореографічного мистецтва [3].

Всім відомо, що для виховання дитини а особливо, для виховання у конкретному напрямку, наприклад – навчання хореографічному мистецтву, потрібно знати дитину, розуміти її духовні нахили, її темперамент, фізичний склад організму. В перші роки життя – виявляється весь спектр творчого, зокрема хореографічного потенціалу дитини. Саме в цей час потрібно зосередитись на активному вивченні особистості кожного потенційного талановитого діяча хореографічного мистецтва.

Як відомо, навчання мистецтву хореографії починається в 5-6 років, але на даному етапі дослідження ми також сконцентрували нашу увагу і на проблемах оптимізації розвитку здібностей до хореографії в початковому періоді навчання, який пов'язаний з реконструкцією опорно-рухового апарату, тобто і у дітей віком 11-16 років.

Хореографічні здібності виражаються не тільки в рухових, фізичних і музичних здібностях дитини, по яких він проходить тестування на вступних іспитах, але і в умінні застосувати ці здібності при формуванні творчих навиків. Тому перед педагогами-хореографами стоїть ряд проблем, які викликані суперечністю між високими потенційними можливостями учнів і їх неадекватною успішністю [7].

Виходячи з цього, наше дослідження є однією із спроб з середини досліджувати актуальну для хореографічної педагогіки проблему оптимізації розвитку спеціальних танцювальних здібностей дитини в хореографічному мистецтві, виявити психологічні умови і методи навчання, що оптимізують ці процеси.

Аналіз літературних джерел, дозволяє вивести основну суперечність між інтеграційним характером танцювальних здібностей і нерівномірністю їх дозрівання в початковому періоді хореографії.

В більшості випадків, проблема дослідження полягає в рішенні задач по виявленню психологічних умов оптимізації і їх впливу на комплексний розвиток спеціальних хореографічних здібностей в початковому періоді навчання хореографічному мистецтву.

Обдаровані діти виявляють себе ще в ранньому дитинстві, але не завжди, на жаль, вони знаходять підтримку у своїх учителів, тому що виявляють бунтарські нахили і не вписуються в загальноприйнятні стандарти.

В історії вітчизняної педагогічної та психологічної науки були періоди, коли окремі психологічні та педагогічні засоби домінували у практиці визначення обдарованості дитини, при чому можливості цих засобів суттєво перебільшувалися. Це, звичайно, не могло не викликати своєрідної кризи у застосуванні психологічних методів (зокрема тестів обдарованості) у школах, що у свою чергу негативно позначилося на подальшому розвитку прикладних сфер психології, сповільнивши його на кілька десятиліть.

Розкриваючи питання хореографічної обдарованості та її розвитку, потрібно зауважити, що вона відноситься до спеціальної обдарованості, котра, як і спеціальні здібності, визначається у зіставленні з окремими спеціальними сферами діяльності. Йдеться про сукупність властивостей та особливостей особистості, що зумовлюють її певну ефективність у виконанні тієї чи іншої діяльності, в нашому випадку – хореографічної діяльності [1].



Проте в певних спеціальних здібностях виявляється й загальна обдарованість індивіда, зіставлена з загальними умовами виконання провідних форм людської діяльності. Саме єдність загальних та спеціальних властивостей у їх взаємопроникненні окреслює дійсну подобу обдарованості людини. В той же час загальна обдарованість є не тільки передумовою, а й результатом всебічного розвитку особистості. Іноді наявність спеціальної здібності, особливого, яскраво висвітленого дару, накладає відбиток на загальну обдарованість людини, а наявність загальної обдарованості позначається на характері кожної спеціальної здібності.

Сутнісними показниками значності здібностей у процесі їх розвитку можуть слугувати: темп, легкість засвоєння, швидкість просування в конкретному змістовому просторі. Ще більш безпосереднім вираженням хореографічної здібності є зрушення у вмінні мислити, яке дає змогу дитині оволодіти певним колом знань.

Для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку форми хореографічної діяльності – танці, марширування, уроки ритміки, фізичні спортивні вправи – відповідають їхній природній потребі в русі. Рух стимулює діяльність організму, сприяє напруженню м'язів, активізації всіх органів. Потреба у русі в єдності з потребою нових вражень є провідною в розвитку дітей даного віку. Цей процес відбувається нерівномірно. Кожний його період характеризується вибірковою продуктивністю в напрямках, наприклад: розвитку мовлення, оволодіння уміннями читати, писати тощо. Такі періоди називають сенситивними. Вони визначаються найбільшою продуктивністю розвитку деяких умінь, властивостей і мають тимчасовий перехідний характер. Для становлення сфери рухів, моторики дуже важливим вважається саме вік дошкільника і молодшого школяра. У цей час відбувається становлення дитячого організму, іде інтенсивний розвиток органів руху; прості і складні рухи визначаються невимуженістю. Пізніше моторні уміння розвиваються з утрудненням, потребують від індивіда більше вольових зусиль, напруження для удосконалення [5].

Першооснову хореографічної обдарованості становлять природні задатки і життєво сформовані здібності – розвиток моторної сфери дитини. В основі моторної сфери знаходиться руховий аналізатор. Він включає рецептори, які розташовані у кістках, м'язах, суглобах і пов'язані з кінестетичними та статичними відчуттями. Кінестетичні – підтримують м'язовий тонус, координацію рухів; статичні – забезпечують рівновагу, статику тіла. Різний їх розвиток позначається на індивідуальних відмінностях виконання дітьми хореографічних вправ: одні з них виявляють у танцях більшу емоційність, другі – чіткість і точність малюнку у виконанні танцювальних фігур, а інші – вносять елементи суб'єктивного характеру, властиві тільки їм. Хореографічна обдарованість, передусім, пов'язана з моторною пам'яттю. Моторна пам'ять – пам'ять на рухи. З її допомогою запам'ятовуються як поодинокі, так і комплексні рухи.

До провідних властивостей хореографічної обдарованості включається і мислення як пізнавальний процес та інтелектуальна активність. Головним відкриттям останнього часу стала наявність безпосереднього зв'язку між рухливістю та інтелектом. Оскільки рухи тіла повністю контролюються мозком, то разом з тілесним розвитком розвивається і мозок, особливо та його частина, яку можна назвати «руховим інтелектом». У дитини зоровий і слуховий інтелект швидше розвиваються саме тоді, коли вона має можливість доступу до величезного обсягу інформації – її інтелект зростає пропорційно кількості отриманої інформації, більше того, це веде до фізичного росту мозку. Найчастіше нахил до хореографії виявляють діти рухливі, з розвинутою моторною сферою. Це переважно представники сангвінічного та холеричного темпераментів. Проте темперамент – тільки природна основа розвитку здібностей. Високий рівень розвитку хореографічних здібностей є результатом вияву всіх їхніх структурних компонентів – як уроджених, так і набутих.

У дітей раннього віку активно йде процес оволодіння тілом, рухами, формування їхньої моторної сфери. Виявити нахил до хореографічної діяльності в цьому віці важко, оскільки здорова дитина весь час знаходиться у русі. На заняттях у хореографічних дитячих колективах успішно розвивається відчуття ритму, пластичність, виразність рухів. Діти, у яких розвинені різноманітні м'язові рухи, стають більш здатними до гармонійного розвитку. Завдяки пошуку варіантів руху танцю, способів його виконання удосконалюється мислення, пам'ять, уява, воля. У ході відтворення руху через активізацію психомоторних процесів іде побудова образу і відображення його в свідомості дитини.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гальтон Ф. Наследственность таланта. Ее законы и последствия. — СПб., 1875.
2. Глен Доман. Гармоническое развитие ребенка. — М.: Аквариум, 1996.
3. И. Кардашов В.Н. Теоретические и методические основы художественно-творческого развития школьников: Монография / Под. ред. Н.А.Кушаева. — Бердянск, 2000.
4. Попов А., «Педагогические идеи Г.Песталоцци и их воспитательно-образовательное значение» в «Православном обозрении» (1897, ноябрь и декабрь).
5. Савенков А.И. «Детская одаренность: развитие средствами искусства» — М; 1999.
6. Симонович А., К истории детского сада, по материалам журнала «Вестник воспитания», 1896 г.
7. Тараканова А.П. Система хореографического воспитания у школах и позашкільних закладах. — К., 1996.

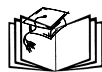
**Оксана ЯНЕНКО**

## РОЛЬ ЕСТРАДНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

*(магістрантка мистецького факультету)*

*Науковий керівник – доктор педагог. наук, професор А.М. Растрюгіна*

Постановка проблеми. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя музики сьогодні є чи не найважливішим завданням у навчально-виховному процесі ВНЗ, оскільки сучасний фахівець має бути спроможним орієнтуватись у будь-якій сфері музичної педагогіки й кваліфіковано виконувати свою роботу у відповідності з потребами ринкової економіки та вимогами часу щодо виховання підрастаючого покоління.[2, с.23]. Сформованість



універсальних навичок музично-педагогічної діяльності є основою професійної мобільності сучасного педагога-музиканта.

В умовах професійної мобільності педагог-музикант має бути соціально та професійно компетентною особистістю, від якої залежить ефективність розвитку музичної і загальної культури дитини з урахуванням її зацікавленості, зокрема до такого виду мистецтва, як естрадний спів. Останнім часом саме естрадний спів є одним із жанрів, що викликає нестримний інтерес у дітей середнього та юнацького віку. Саме тому, виникає потреба в більш глибокому вивченні теоретичних основ та практично-орієнтованих технологій щодо естрадного співу як одного із найбільш затребуваних видів діяльності сучасного фахівця-музиканта.

Отже, **метою** нашої статті є визначення ролі естрадно-виконавської діяльності в формуванні професійної мобільності майбутнього фахівця-музиканта.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідження місця та ролі естрадного співу в формуванні професійної мобільності фахівця в музичній педагогіці тільки починається, але науковці добре усвідомлюють важливість вирішення таких завдань, про що свідчать певні наукові розвідки у сфері педагогічної освіти.

В своїх дослідженнях відомі педагоги, музикознавці та психологи: Р. Грубер, В. Дряпика, Л.Коваль, Л.Масол, О. Рудницька окреслювали основні напрями орієнтації особистості в музичній сфері: „народна” (фольклорна), „серйозна” (класична), „легка” музика (поп-, рок-музика та джаз). На думку Л.Б. Переверзева: „...народна й академічна музика, маючи великий художній та виховний потенціал, в умовах сучасності значно втрачає свою актуальність. Навпаки, актуальний аспект цінностей „легкої музики” масових жанрів нерідко випереджає їх потенціальні аксіологічні можливості.” [4, с.59] Великої популярності серед молоді набувають жанри й стилі рок - та поп-музики. Серед творів цієї сфери культури зустрічаються справжні шедеври, які несуть в собі величезний виховний потенціал й завдання вчителя –відібрати та зберегти найкращі зразки естрадного мистецтва.

О. П. Рудницька зазначала, що «... мистецька наука, як предмет науки виростає з духовного досвіду людини; одне із найважливіших завдань педагога полягає в тому, щоб розвивати цей досвід, удосконалювати та збагачувати методи, форми, засоби, навички роботи з ним; філософія мистецької освіти повинна стати творчою діяльністю, яка надає людському буттю межову предметність і значущість».[6, с.59]

**Виклад основного матеріалу.** Отже, майбутній вчитель має досягти високого рівня естрадно-виконавської майстерності як важливої складової їхньої педагогічної культури та професійної мобільності. Розглядаючи процес формування професійної мобільності особистості в області музичної педагогіки як педагогічну проблему варто підкреслити, що в процесі музичної діяльності, формуються ціннісні орієнтації та особистісні якості молоді людини.[4, с.62] І тому, саме заняття естрадним співом займає значне місце в процесі становлення особистісних й професійних якостей майбутнього фахівця-музиканта. Це викликано музично-естетичною потребою молодого покоління, його нестримним інтересом до естрадного мистецтва в цілому.

Естрадно-виконавська діяльність студентів сприяє значному зростанню рівня навичок сольного співу, а саме:

- змістовності, художньої виразності та сценічної культури виконання;
- технічної досконалості (якість інтонування, володіння вокальним диханням, артикуляційна чіткість, дотримання фонетичних норм у вимові поетичного тексту)
- самобутності власної інтепретації твору та її художньої переконливості;
- досконалості техніки співу з мікрофоном;

На сучасному етапі розвитку музичної педагогіки об'єктивно зростають вимоги до фахівця-професіонала, який має бути готовим до постійного оновлення знань, освоєння нових інформаційних джерел та технологій.

А. М. Растрігіна підкреслює, що «... застосування інноваційних методів та технологій, виводить професійну діяльність педагога музиканта на вищий рівень, що дозволяє отримати більш яскравих результатів. Саме комп'ютерні технології є одним із найбільш актуальних засобів сучасної професійної підготовки майбутніх учителів, що мають значний потенціал у розвитку творчих здібностей студента, збагаченні його слухового й виконавського досвіду, формуванні системи знань, понять і уявлень про засоби музичної виразності, стимулюванні його творчої активності, пов'язаної з пошуком і реалізацією різноманітних способів самовираження у сфері музичного мистецтва».[5, с. 88]

Здатність відійти від традиційних методів викладання у класі сольного співу, постійно знаходитися в стані пошуку нового та цікавого, активно підтримувати творчу діяльність та розуміти смаки сучасної молоді є змістовними орієнтирами на заняттях естрадного вокалу. Досвід асистентської педагогічної практики в класі заслуженого артиста України, доцента С. П. Дьоміна дав нам змогу переконатись, що застосування естрадно-виконавської діяльності студентів є своєрідною перевіркою набутих знань та навичок на практиці, завдяки яким більш ефективно виявляється творча особистість студента-виконавця. Участь студентів у творчих проєктах, їх концертні виступи перед слухацькою аудиторією (участь у виховних заходах факультету та університету, міських та міжнародних конкурсах) є прикладом високого рівня професіоналізму й, разом з тим, серйозним підґрунтям для формування професійної мобільності.

Такі заняття дають можливість визначити готовність студентів до музично-виконавської творчості та реалізації різноманітних функцій майбутніх фахівців не тільки як вчителів музики в умовах уроку, вчителів-організаторів позакласних і позашкільних музично-виховних заходів, а й як висококласних фахівців-музикантів, що обізнані у будь-якій сфері музичної діяльності. Час вимагає від майбутнього вчителя набуття саме таких властивостей, які є складовими його професійної мобільності. Достатній рівень сформованості професійної мобільності майбутнього педагога забезпечує готовність до творчого та вільного вибору видів та форм художньо-естетичної активності не тільки в сфері музичної освіти, а і за її межами.

Під час практики нами були запропоновані власні методичні знахідки, щодо викладання естрадного співу. Застосування на практиці нового матеріалу для розспіву значно підвищило ефективність роботи над розвитком музичного слуху та пам'яті. Представлені вправы сприяли більш ефективному формуванню вокально-хорових



(звукоутворення, звуковедення, дикція, дихання) та виконавських навичок, вмінню користування різними виконавськими прийомами тощо.

**Висновки.** Проведена дослідницька робота дає можливість зробити висновки, що по-справжньому високого, творчого рівня викладання може досягти лише той фахівець, який є професійно мобільним, має стійкі педагогічні переконання, володіє розвинутим діалектичним стилем мислення, здатний до об'єктивного й різнобічного осмислення художньо-педагогічної дійсності, до її самостійної, критичної оцінки і творчого перетворення.

Рівень сформованості професійної мобільності характеризує ступінь підготовленості вчителя до культурно-просвітницької діяльності, виступає передумовою ефективності його професіоналізму. Естрадно-виконавська діяльність майбутнього фахівця-музиканта визначає його готовність до застосування своїх талантів і відіграє досить значну роль в формуванні професійної мобільності. Постійно знаходитися в стані пошуку нового та цікавого, активно підтримувати творчу діяльність та розуміти смаки сучасної молоді – це, на наш погляд, ті характерні якості, які мають бути властиві сучасному педагогу-музиканту, що і є характеристиками його професійної мобільності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд. 2 / Ред. и вступ. ст. Е.М.Орловой. - М.-Л.: Музыка, 1973. -143 с.
2. Игошев Б. М. Развитие профессиональной мобильности специалистов – перспективное направление деятельности педагогического университета – М.: Педагогическое образование и наука. Научно-педагогический журнал. 2008. № 6
3. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. — Херсон, 1995. – 104
4. Переверзев Л.Б. Путь к музыке. - М.: Знание, 1981. - 64 с.
5. Растрюгина А.М. Фундаменталізація вищої музично-педагогічної освіти в контексті сучасного цивілізаційного розвитку: до постановки проблеми// Наукові записки.Серія Педагогічні науки – Кіровоград – 2007 – С. 86-90
6. Рудницька О.П. Основні суперечності філософії мистецької освіти //Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998 – № 5. – С. 54-63.