



## МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

Марія АЧКАСОВА

### РОЗВИТОК ВІДЧУТТЯ ОБ'ЄМУ В ПРОЦЕСІ ПОРТРЕТНОГО РИСУНКУ У МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ-ПЕДАГОГІВ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент О.Г.Босий

Розробка ефективної науково обґрунтованої методики викладання мистецтва рисунку майбутнім художникам-педагогам з урахуванням специфіки підготовки фахівця, який може як результативно творити, так і ефективно навчати художній справі, з урахуванням змін в освіті України, пов'язаних з Болонським процесом та іншими соціальними, культурними, науково-технічними особливостями є актуальною.

Потрібно розробляти методи розвитку відчуття об'єму в процесі портретного рисунку у майбутніх художників-педагогів тому, що базовою опорою є оволодіння основами саме реалістичного рисунка. Оволодіння мистецтвом реалістичного портретування в рисунку є пізнання принципів та засобів передачі тримірності об'ємної моделі голови, обличчя, тіла людини на площині.

Питання розвитку відчуття об'єму в рисуванні портрету цікавило багатьох теоретиків та практиків образотворчого мистецтва. Але в наукових працях розглядалися лише окремі компоненти цієї теми. Дослідженням рисунків видатних художників минулого займався Сидоров А.А.(Рисунки старих майстрів)[6], дослідженням історії методики викладання рисунку – Ростовцев М.М.(Очерки з історії методів викладання рисунку)[4]. Історія портрету висвітлюється в роботах Андронікової М.І.(Портрет від наскальних малюнків до звукового фільму)[1], Зінгер Л.С.(Очерки теорії та історії портрета)[2] та інших. Питаннями розробки методики викладання рисування голови людини займалися Ростовцев М.М.[5], Лі М.Г.[3] та інші художники-педагоги. Питанням розробки робочої програми викладання рисунку у студентів педагогічних університетів займалися Ростовцев М.М.[8], Резніченко М.І.[7] та інші.

В ході дослідження історичного розвитку рисунку портрету ми виявили наступну закономірність: технічні засоби рисування розвиваються для забезпечення створення художнього образу в портреті; прогрес технічних засобів рисування розширює творчі можливості формування художнього образу.

Ми виділили найбільш значущі відкриття для удосконалення принципів та засобів передачі об'єму в рисунку портрету:

- розробка класичних пропорцій тіла людини;
- наукове обґрунтування перспективи побудови портрету;
- визначення та обґрунтування закономірностей та практичних прийомів передачі світлотіньових явищ в рисунку портрету;
- поєднання методу конструктивної побудови із знаннями пластичної анатомії в зображенні тіла людини.

У зв'язку з тим, що ступінь відтворення об'єму в рисунку портрету в технічному плані залежить від конструктивної лінійної побудови та тонового моделювання, вправи на розвиток відчуття об'єму у студентів повинні розвивати вміння аналізувати конструктивну форму натурної моделі та сприяти оволодінню графічною культурою.

Тому для розвитку відчуття об'єму ми пропонуємо вправи, побудовані таким чином, щоб змусити студента побачити особливості форми голови людини, виявити взаємозв'язок практичних спостережень з теоретичними знаннями. Запропоновані вправи стимулюють активний пошук та осмислення технічних прийомів передачі об'ємної натурної форми.

До таких вправ входять:

1. копіювання схематичних анатомічних побудов;
2. виконання короткострокових начерків голови людини з натури в різних ракурсах;
3. виконання зарисовок голови людини з натури однієї моделі в однаковому положенні але з різним освітленням;
4. виконання нарисів голови з шиєю на передачу об'єму обмеженими графічними засобами (тільки лінією; тільки тоном, не використовуючи лінії; тільки тоном, не використовуючи лінії, на темному папері крейдою);
5. виконання нарисів гіпсової голови та глечика встановлених догори ногами з натури;
6. виконання нарисів людей з натури різного віку та статі;



7. виконання наскрізної побудови голови в різних ракурсах за уявою та по пам'яті;

Особливістю методики викладання, запропонованої нами, є чітка постановка навчальної задачі, усвідомлення «що саме я повинен навчитися робити, виконуючи це завдання?». Визначення послідовності дій, які треба виконати на шляху досягнення мети. На прикладі чіткої постановки навчальної мети, методичної послідовності, вимог до рисунку у студентів формується звичка правильної організації власної професійної діяльності.

Запропонована методика, направлена на розвиток відчуття об'єму в рисунку портрету у майбутніх художників-педагогів передбачає:

- чітке, зрозуміле пояснення спеціальної термінології;
- налагодження діалогу між викладачем та студентом, в ході якого студенти навчаються самостійно користуватися термінологією;
- аналіз натури та рисунків;
- аналіз пластичної анатомії голови;
- запобігання механічного копіювання;
- дотримання принципу поєднання індивідуального підходу;
- утримання дуже активного динамічного темпу навчання;
- стимулювання активності студентів;
- використання прийому власного прикладу;
- дотримання дидактичних принципів навчання.

Здатність аналізувати художні роботи знадобиться студентам в їх майбутній педагогічній діяльності. Аналізувати художні роботи наприкінці кожного етапу рисування та наприкінці кожного завдання сприяє розвитку логічного мислення і вміння пояснювати і оцінювати мистецькі твори.

Апробація запропонованої методики виявила високу результативність використання запропонованих вправ за умови активної розумової діяльності студентів, їх уважності та глибокого осмислення навчальної діяльності. Зв'язок знання теорії побудови об'єму з її практичним використанням в роботах студентів (нарисах, довгострокових портретах) розвиває здібність студентів відчувати об'єм в процесі створення рисунку портрету.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андронікова М. І. Портрет від наскальних малюнків до звукового фільму. - М.: Мистецтво. 1980. – 423., іл.
2. Зінгер Л.С. Очерки теорії та історії портрета. – М.: Образотворч. мис-во, 1986., 137 с.
3. Лі М.Г. Рисунок. Основи академічного рисунка. – М.: вид-во Ексмо. – 2005. – с. 480., іл.
4. Ростовцев М.М. Очерки з історії методів викладання рисунку. - М.: Образотворче мистецтво. 1983. – 288., іл.
5. Ростовцев М.М. Рисування голови людини. – М.: Образотворче мистецтво. – 1989 р. – 299 с.
6. Сидоров А.А. Рисунки старих майстрів. – М.-Л.: Мистецтво. – 1955, 202 с., іл.
7. Учебна робоча програма з рисунку для студентів 1-5 курсів художньо-графічних факультетів педагогічних університетів, Спеціальність: «Образотворче мистецтво», «Декоративно-ужиткове мистецтво», укладачі Резніченко М.І., Сапронов В.І., Сакалюк В.І., Крайня В.К., Логвін О.І. - Південноукраїнський державний педагогічний університет імені Ушинського, Одеса, 1996 рік, с.122.
8. Учебні робочі програми педагогічних університетів. Збірник №14. Рисунок. Живопис. Композиція. Пленер. Скульптура та пласт. анатомія. Історія мистецтв. Для спеціальності «креслення, образотворче мистецтво та праця». укладачі - М.М. Ростовцев, Медведев Л.Г., Терентьев А.Є. – М.: Просвіта. – 1988, с. 151. (Рисунок - стр.3-26.)

#### Олена БАХМАЧ

### ТВОРЧО-РОЗВИВАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ЗАСОБІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ЗМІСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ХУДОЖНЬОЇ ШКОЛИ

*(магістрантка мистецького факультету)*

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

Ще наприкінці XIX ст. науковці почали визнавати в дитині творця. Безпосередність дитячого сприймання і його відтворення у мистецтві є відображенням внутрішнього світу молодих творців, адже кожна дитина є «вродженим» художником. Як проголошував М.Лейтес, спільність рис сприймання художника й дитини полягає не у професійній досконалості, якої діти ще не можуть досягти, не в особливостях зорової, слухової, рухової сфер, а, насамперед, у такому ставленні до життя, яке спонукає їх творити. Сутність такого ставлення полягає у тому, що людина не відчуває себе обмеженою, відокремленою від зовнішнього оточення, від інших людей, від світу загалом. Справжнього творця й дитину характеризує емоційний відгук на все, що пізнається за допомогою почуттів, на ті неповторні зовнішні ознаки явищ, на які доросла людина не звертає уваги, а тому втрачає здатність помічати й розрізняти [1].

Особливості творчого розвитку учнів художньої школи залежать від багатьох факторів: вікових і психологічних особливостей дитини, багатства її життєвого досвіду, вміння зосереджуватися на завданні,



планувати свою роботу, від характеру взаємин із учителем та однокласниками. Якщо активізувати ці фактори, то дитина ефективно включається у творчу діяльність, оскільки кожна дитина в потенціалі – творець різних, у тому числі й естетичних цінностей (будуючи будиночки, вона проявляє свою архітектурну творчість, ліплячи і малюючи – вона – скульптор і живописець) [2, 119].

Щоб виразити свій внутрішній духовний світ, у дітей виникає потреба відчувати себе творцем. Творча діяльність, яка веде до створення духовних цінностей, згідно різних вікових особливостей, є важливою умовою духовного життя особистості. “Переживаючи духовне задоволення від того, що вона творить, людина по-справжньому відчуває, що вона живе. Без творчості, без одухотвореності процесом і результатами творення духовних цінностей неможливо уявити життя...” Чим більше діти пізнають світ, тим ширша тематика їх малюнків: “Діти малюють те, що залишило в їхній душі глибокі враження” [3, 385].

На підставі аналізу літературної та педагогічної спадщини Т.Шевченка можна зробити висновок, що освітній ідеал в навчанні він вбачав у всебічно розвиненій особистості, зокрема в художньо-естетичному відношенні. Митець вважав, що процес навчання необхідно спрямовувати на розвиток здібностей дитини, формування у неї таких умінь та навичок, які згодом дозволили б зробити життя більш змістовним.

Т.Шевченко закликав педагогів не спрощувати висновків науки і не знижувати рівня мистецтва, адже художні засоби зміцнюють засвоєння. Тобто, дидактичне значення образотворчого мистецтва необхідно оцінювати з огляду на те, якою мірою воно віддзеркалює і допомагає краще усвідомити наукові факти. Т.Шевченко у своїх педагогічних роздумах наголошував на необхідності вивчення основ образотворчого мистецтва, введення малювання у коло навчальних предметів: “... Учись, учись малювати, ця наука ніякій науці не завадить...” [4, 210].

Отже, дослідження науковцями проблеми художньої освіти і виховання минулого є актуальними і нині.

В основі системи естетичного виховання ми можемо вважати мистецтво, що являється головною складовою естетики як науки де краса становить основне естетичне явище. Мистецтво заключає в собі великий потенціал для розвитку особистості. Заохочуючи дітей художньої школи до великого досвіду людства, накопиченому в мистецтві виховуються високоморальні, різносторонньо освічені та розвинуті особистості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 175с.
2. Бодалев А.А. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 188с. [119]
3. Сухомлинський В.О. Павлишська середня школа // Вибрані твори: В 5-ти т. – К., 1977. – Т.4.: – 398с.[385].
4. Шевченко Т.Г. Повна збірка творів: В 3-х т. – К.: Держ.вид-во худ. Л-ри,385с.[210].

**Микола БЕРЕЗА**

### **ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МОДЕЛЮВАННЯ ФОРМИ В ПОРТРЕТІ ЗАСОБАМИ ОЛІЙНОГО ЖИВОПИСУ В ТЕХНІЦІ АЛЛА-ПРИМА**

*(магістрант мистецького факультету)*

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

Олійний живопис – вид живопису, який виконується олійними фарбами, іноді з використанням лаків. Олійними фарбами пишуть головним чином на полотні та картоні, дереві, метали (станковий олійний живопис), на вапняній штукатурці (монументальний олійний живопис), покритих спеціальними грунтами. Олійний живопис більшою мірою, чим яка-небудь інша техніка живопису, дозволяє досягти на площині зорової ілюзії об'єму і простору, багатих колірних ефектів та глибини тону, виразності і динаміки письма. Технічні прийоми масляного живопису різноманітні. Мазки можуть бути криючими (непрозорими), лесувальними (прозорими), корпусними (щільними) чи фактурними (рельєфними), тонкими чи гладкими. Масляний живопис до початку 19 століття був оснований на багатошаровому (багатократному) нанесенні фарб з домішкою лаків і подальшому лакуванні поверхні картини. З початку 19 століття для олійного живопису стала характерна манера накладення фарб алла-пріма по чистому ґрунту або тонко нанесеному колірному або тональному підмалювці без застосування лаків (2).

Олійний живопис, за М.Андроніковою, зустрічається в античному й середньовічному мистецтві, але широке поширення він одержав наприкінці XIV - початку XV ст., особливо у зв'язку в творчості Я. ван Ейка. Починаючи з XVI ст. уже більшість європейських художників працює в техніці олійного живопису. М.Андронікова стверджує, що живописний портрет існував протягом всієї багатовікової історії розвитку мистецтва (1).

Зображенню портрету велику увагу приділяли імпресіоністи. В 1869 р. Бужевале К. Моне й О.Ренуар відкривають принцип поділу кольорів в атмосфері. Контурний малюнок, як і світлотінь, відсутні в



імпресіоністичних роботах, глибина передається через зм'якшенням колірних тонів. В зображенні перевага віддається живим кольорам сонячного спектра. Чорні, коричневі та сірі колірні тони ігноруються, не включаються в палітру. Чисті кольори часто кладуть на полотно без попереднього змішування на палітрі, що сприймається глядачем в відповідності до системи оптичного злиття (5).

Уява — це психічний процес створення нових образів, подань і думок на основі наявного досвіду, шляхом образотворчого відтворення. Уява тісно зв'язана з усіма іншими пізнавальними процесами і займає особливе місце в пізнавальній діяльності людини. Завдяки цьому процесу людина може передбачати хід подій, результати та наслідки (4).

Уява полегшує процес створення й реалізації програм самовиховання, дозволяє побачити результати відповідних дій і вчинків. І чим яскравіше образи уяви, тим сильніше емоції, тим сильніше їх мотивуюча та спонукаюча функція. Аналізуючи уяву як фактор поведінки, психолог Р.Г.Натадзе пише: "Уява переборює неясність, невизначеність, заповнює пробіли й деталі нашого неточного знання ... й, створюючи відповідні образи, впливає на наше поведіння, малюючи привабливість, або, навпаки, відштовхуючи моменти цього майбутнього" (4).

У живописі навчальні завдання невід'ємні від художньої творчості. Тому, здобуваючи практичні навички в зображенні людини в живописі, студенти повинні добре уявляти собі всю складність портретних завдань.

Виявлення характерних рис натури необхідно в роботі над кожним етюдом голови чи фігури. Удосконалювати професійні навички в живописі потрібно не тільки переконливо виявляючи форму, але й гостро передаючи характеристики різних людей, виразно вирішуючи композицію портретного етюду.

Портретні завдання складні й разом з тим надзвичайно цікаві, через те що людина по-різному проявляє себе в тих різних обставинах. Тому художник повинен мати велику проникливість, щоб передати засобами живопису психологію зображуваної людини.

Для навчання портретному живопису необхідно вивчати чудові зразки портретного мистецтва. При всіх стильових особливостях творчості великих художників їхні здобутки базувалися на реалістичній передачі дійсності. Більшість майстрів намагалися показувати людей у звичайних умовах. У створених ними портретах часто можна «прочитати» характеристику зображуваних людей.

Як правило, успіх в жанрі портрета, як і в інших видах мистецтва, приходить там, де зображення передає органічну цілісність змісту й форми.

На художньо-графічних факультетах портретному живопису надається велике значення. На старших курсах навчальна програма передбачає, поряд з виявленням характерної індивідуальності натури передачу певної професії портретуючих людей. Завдання із живопису голови й фігури спрямовані на ліплення форми й передачу її характеристики. Тут необхідно домогтися індивідуальної подібності портретуючих, передати їх вікові особливості, а також ті ознаки, які в якійсь мірі дають уявлення про їх професійну приналежність. До цієї роботи потрібно підійти творчо, продумавши загальне композиційне рішення, колорит постановки, рух натури, які допомогли б виявити найбільш яскраві характерні риси людини. Все це вимагає спостережливості при вивченні моделі.

Для більш ефективного навчання портретному живопису ми пропонуємо поряд із написанням академічних портретів виконувати короткочасні етюди голови в різних стилях видатних художників імпресіоністів. Це дає ефективність засвоєння умінь портретного живопису алла-пріма.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андронікова М.И. Портрет. От наскальных рисунков до звукового фильма. – М.: Искусство, 1980. – 424с., С.14;
2. Бергер Э., История развития техники масляной живописи, перевод с немецкого, М., 1961 – 342с.;
3. Ильенков Э. Личность и творчество. - М., 1999 – 261с.;
4. Р.Г.Натадзе Воображение как фактор поведения. Тбилиси, 1972.– 187с.;
5. Ревальд Дж. История импрессионизма. М., 1994 – 243с.

**Діна ГОЛОВКО**

### **ДО ПИТАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ І ПОТРЕБ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*(магістрантка мистецького факультету)*

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

В умовах рішучого повороту загальноосвітньої школи до гуманізації освіти значне місце займає естетичне виховання школярів, яке все більше стає важливим засобом і фактором виховання духовної культури і наукового світосприймання, творчого відношення до праці, творчої активності особистості. Пізнаючи прекрасне у праці, суспільних відносинах, природі, оточуючому світі, мистецтві, отримуючи і



закріплюючи чуттєво-емоційний досвід людства, особистість формує у своєму пізнанні суспільні ідеали, етико-естетичні норми загальнолюдської моралі, її кращих традицій; виробляє критерії у своєму естетичному відношенні до дійсності і мистецтва.

Вчення про інтерес посідало значне місце у всіх філософських системах, особливо в теоріях французьких матеріалістів. К.-А.Гельвецій пов'язував поняття «інтерес» з усім, що дає повне задоволення або позбавляє нас страждань. «Якщо фізичний світ, – писав він, – підлягає законам руху, то світ духовний не менше підлягає законів інтересу. На землі інтерес є всесильним чарівником, який змінює на очах усі істоти і вигляд всякого предмета» [1,186].

П.-А.-Д.Гольбах визначав інтерес як «єдиний мотив людських дій» [2,68]. Таким чином, французькі матеріалісти вже намагалися знайти основу інтересу в зовнішньому середовищі.

У марксистській філософії поняття «інтерес» тісно пов'язане з поняттям «потреби». Інтерес розглядається як форма вияву потреб, які є спонукальними силами людської діяльності. «Усе те, за що людина бореться, пов'язане з її інтересом», – писав К.Маркс [2]. «Люди звикли пояснювати свої дії із свого мислення, замість того, щоб пояснювати їх із своїх потреб», – зазначив Ф.Енгельс [3,460].

На думку багатьох видатних психологів і педагогів, інтерес тісно пов'язаний з усвідомленим сприйманням і активно впливає на нього. Інтерес має зв'язок з пам'яттю: те, що вивчається із задоволенням, із зацікавленням, – те запам'ятується швидко й надовго.

К.Д.Ушинський розглядав інтерес як засіб успішного навчання, наголошуючи на його ролі в моральному розвитку особистості. Він писав: «Збудіть у людини щиросердечний інтерес до всього корисного, вищого і морального, і ви можете бути певні, що вона збереже завжди людську гідність» [4,406].

Ставлення людини до певного предмета, як відомо, виявляється в увазі до нього. Якщо розглядати властивості уваги, неважко переконатися, що вони в своїй основі характеризують й інтерес. Людина уважна до того, що для неї не байдуже, що має важливе, життєве значення. Увагу викликає те, що відповідає нашим інтересам і в чому є потреба. Цікавість здатна викликати тривалу увагу, тоді як усі інші засоби можуть збудити її лише на короткий час.

Отже, інтерес може бути засобом посилення уваги, а увага, у свою чергу, постійно поряд з інтересом. Але, при цьому, необхідно пам'ятати про те, що не всі об'єкти, на які людина звертає увагу, цікавлять її чи викликають інтерес. Інтерес є причиною виникнення уважності людини до певних об'єктів.

У нашому сьогоденні велику тривогу викликають інтереси і потреби школярів. Аналіз їх ставлення до музики показує, що їх музичні інтереси залежать від різних факторів: засобів масової інформації, впливу моди, особистого музичного досвіду тощо.

Народна музика є сферою інтересів вузького кола слухачів, переважно старшого віку. Тому процес формування музично-естетичних інтересів і потреб набуває особливого значення в молодшому шкільному віці. З перших уроків музики необхідно завоювати любов дітей до народної музики, навчити їх активно її сприймати й розуміти.

Музично-естетичному вихованню школярів приділяли багато уваги видатні педагоги-музиканти (О.О.Апраксина, Н.Л.Гродзенська, В.М.Шацька, Д.Б.Кабалевський, Л.О.Баренбойм та інші).

Проблеми естетичного виховання школярів засобами музики, формування музично-естетичних інтересів, потреб, ідеалів, смаків, розвитку творчих здібностей висвітлювалися в працях сучасних українських музикантів-педагогів А. Болгарського, О.Дем'янчука, Л.Коваль, Т.Плесніної, В.Рагозіної, О.Рудницької, О.Щолокової та інших.

Урок музики у загальноосвітньому навчальному закладі повинен стати важливим чинником у формуванні музично-естетичних інтересів та потреб молодших школярів. На уроці музики дитина має розпочати знайомство з рідною культурою, а також пізнати культурні надбання інших народів.

Вивчення наукової літератури, аналіз передового педагогічного досвіду та стану проблеми музично-естетичного розвитку молодших школярів обумовили діяльність пошуку ефективних засобів та методів для вирішення нашої проблеми.

Значну роль відіграє інтерес і в розвитку творчої уяви, яка допомагає планувати свої дії, глибоко усвідомлювати і передбачати кінцевий результат діяльності, виявляти винахідливість, самостійність, ініціативу.

Роль дитячих інтересів досліджували російські та українські педагоги кінця XIX – початку XX століття А.І.Анастасієв, М.І.Демков, Т.Г.Лубенець, О.П.Нечаєв, В.Волжанін.

Зокрема, А.І.Анастасієв глибоко проникав в сутність інтересу, поглиблюючись в його психологічні основи. Він писав: «...інтерес – складний психологічний акт, який складається: по-перше, з діяльності розумових сил або пізнавальних; по-друге, у тих випадках, коли буває необхідна активна увага, інтерес обумовлений діяльністю волі. І, по-третє, він потребує постійної участі почуттів і не можливий при відсутності у людини симпатії до предмету думки; почуття в інтересі складають силу переважаючу, розум займає друге місце, а воля останнє» [5,120].



Музично-естетичне виховання та формування музично-естетичних інтересів і потреб у молодших школярів – складний процес, який повинен починатися якомога раніше. Видатний педагог В.О.Сухомлинський говорив: «...якщо в ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо в звуках дитина відчує багатогранні відтінки людських почуттів, вона підніметься на таку сходинку культури, яка не може бути досягнена ніякими іншими засобами» [6,52].

Радянська педагогічна наука більш ґрунтовно вивчала дитячі інтереси, висуваючи принцип поваги до особистості учня, завжди наголошувала на значенні інтересів у навчанні. Видатні педагоги Н.К.Крупська та С.Т.Щацький стверджували, що робота повинна захоплювати учнів та сприяти розвитку їхніх пізнавальних інтересів. С.Т.Щацький наголошував на тому, що тільки за таких умов можливе залучення дітей до творчої діяльності, можливе духовне зростання особистості.

Г.І.Щукіна визначає інтерес як складне ставлення до предметів і явищ навколишньої дійсності, прагнення людини до всебічного, глибокого вивчення та пізнання їх. Інтерес має не тільки інтелектуальне спрямування – він є стимулятором дії, спрямованої на пошук ефективних засобів розв'язання завдань. Тому, на думку автора, інтерес активно сприяє розвитку таких цінних якостей особистості, як цілеспрямованість, наполегливість у досягненні поставленої мети.

О.І.Киричук у своїй праці «Навчальні інтереси молодших школярів» пише, що інтерес, як форма вияву матеріальних і духовних потреб людини, відіграє істотну роль у будь-якій її діяльності. Пізнавальні потреби, що виявляються в інтересі, спонукають особистість активно відшукувати способи і засоби її задоволення, стимулюють пізнавальну активність у набутті знань, сприяють поглибленню світогляду, викликають прагнення трудитися. «Інтерес, – пише Киричук, – має складну психологічну структуру, чим і зумовлюється його сила впливу на розвиток особистості» [7,10]. Автор вважає, що інтерес не являє собою окремого психічного процесу, якими є, наприклад, мислення, сприймання, пам'ять, а є певною формою зв'язку між потребами особистості і об'єктами, що їх задовольняють.

Маючи завжди вибірковий характер, інтерес зумовлює загальну тенденцію: звертати увагу на певні об'єкти і явища навколишнього світу з метою їх пізнання або на виконання певного виду діяльності, вважає Киричук. Впливаючи на усі, без винятку, психічні процеси, інтерес спрямовує їх у потрібному руслі. Йдеться, насамперед, про увагу до об'єкта інтересу, яка з фізіологічного погляду пояснюється виникненням у корі великих півкуль головного мозку вогнища оптимальної збудливості, або домінантного вогнища оптимального збудження. Саме завдяки йому, на думку О.І.Киричук, у стані зацікавленості людина усе засвоює швидко й ґрунтовно.

Ставлення людини до певного предмета, як відомо, виявляється в увазі до нього. Якщо розглядати властивості уваги, неважко переконатися, що вони в своїй основі характеризують її інтерес. Людина уважна до того, що для неї не байдуже, що має важливе, життєве значення. Увагу викликає те, що відповідає нашим інтересам і в чому є потреба. Цікавість здатна викликати тривалу увагу, тоді як усі інші засоби можуть збудити її лише на короткий час.

Отже, інтерес може бути засобом посилення уваги, а увага, у свою чергу, постійно поряд з інтересом. Але, при цьому, необхідно пам'ятати про те, що не всі об'єкти, на які людина звертає увагу, цікавлять її чи викликають інтерес. Інтерес є причиною виникнення уважності людини до певних об'єктів.

Шарлотта Бюлер у своїй праці «розвиток інтересів дитини» розглядала інтерес, як феномен досі невизначений, комплекс, утворення, яке важко прослідкувати у зв'язку з його багатообразністю. Інтерес, вважає вона, означає не тільки сукупність різних актів, де цей інтерес проявляється, але й структуру, складену з потреб. Автор схиляється до думки, що в інтересі проявляється увага та схильність. При цьому поняття «інтерес» вона вважає необхідно замінити словом «зацікавленість». Зацікавленість, вважає Бюлер, спирається на вроджену чутливість, але її розвиток підлягає виховному впливу.

Розглядаючи джерело інтересів людини, більшість видатних педагогів і психологів вважає, що таким є навколишній світ (явища, середовище). Тому інтерес може виявлятися тільки через наше ставлення до певних предметів і явищ навколишнього світу, з якими особистість перебуває у взаємозв'язку і взаємодії. «У світі немає нічого, з чим би ми взаємодіяли безпосередньо чи опосередковано, і що не виявляло б для нас певної цінності, а отож – і певного інтересу» [7,15]. Тому інтерес ще можна розглядати як оцінне ставлення людини до явищ навколишнього світу (з предметами, речами, процесами, подіями), що мають певне значення для її життєдіяльності. Але далеко не все однаковою мірою захоплює людину. Тому ставлення її до предметів і явищ навколишнього середовища має вибіркоче спрямування. Інтерес людини, насамперед, пов'язаний з тим, у чому вона відчуває потребу, що для самої особистості має особливе значення. Лише тоді, коли той чи інший предмет, явище, подія, вид діяльності уявляються людині важливими, значними, вона з особливим захопленням пізнає його, або займається ним.

Інтереси людини – це не вроджені якості, а результат формування особистості. Поза зв'язком із суспільством, суспільним середовищем, поза діяльністю, інтерес людини не може розвинутися.

«Потреби – це динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність, спрямовану на зняття цієї залежності» [8,386]. Т.С.Кудріна вважає, що у



процесі діяльності відбувається як розвиток особистості, так і перетворення середовища, в якому живе людина. Потреби, на думку Т.С.Кудріної, – це рушійна сила розвитку особистості. Розглядаючи властивості потреб, психолог виділяє одну з них – їх пасивно-активний характер. «З одного боку, вони задаються людині умовами її біосоціального існування і пов'язані з виникненням дефіциту в нормальній життєдіяльності – соціальній або біологічній, а з іншого – потреби детермінують активність, спрямовану на усунення цього дефіциту [8,389].

Грунтовний внесок в розробку теорії потреб зробили В.С.Магун, А.В.Петровський, Л.І.Божович у своїх дослідженнях.

Г.С.Тарасов, досліджуючи психологію музичної потреби, розглядає її в контексті специфічних потреб особистісно-психологічного рівня. Музична потреба є особистісною за своєю природою, тобто відноситься до духовних потреб людини.

Г.С.Тарасов підкреслює, що музична потреба – це не статичне, а динамічне явище і в більшості випадків вона не задовольняється. Він вважає, що витoki формування музичної потреби ґрунтуються на музично-слуховій практиці людини, в якій взаємодіють емоційно-ціннісна сфера особистості та духовні цінності, які виражені в кращих зразках світової музичної культури. Г.С.Тарасов наполягає на тому, що музична потреба особистості формується тільки в процесі музично-слухової практики.

У системі загальних інтересів та потреб значне місце займають естетичні та музичні інтереси і потреби. У спеціальній літературі обґрунтовано те, що естетичні потреби та інтереси є переважно духовними. А.Н.Іліаді підкреслює, що естетична потреба – це «психологічна спрямованість до одержання духовної радості, виступає як певна установка на гармонію (її сприйняття та формування), а потім – як прагнення відчувати певні переживання, емоційно оцінюючи стан середовища та його зв'язок з людиною» [9,67].

**Висновки.** Музичне виховання є головним чинником у формуванні музично-естетичних інтересів та потреб у молодших школярів та позитивно впливає на всебічний розвиток особистості. Пізнання світу відчуттів неможливе без розуміння і переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику і отримувати насолоду від неї. Дитина, музично-естетичне виховання якої було на високому рівні, є більш освіченою, культурною, розвиненою духовно та інтелектуально.

Музична культура невід'ємна від культури народу, до якого вона належить. Вчитель має реалізувати концепцію музично-естетичного виховання школярів на основі української національної культури.

Успішне формування музично-естетичних інтересів та потреб в молодших школярів залежить від рівня музичного розвитку дітей, їх віку та музичного досвіду.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гельвецій К.-А. Твори. М., 1973, т.1. – С. 186.
2. Маркс К. Дебати про свободу друку. – Маркс К., Енгельс Ф. Твори, т.1, ст.68.
3. Енгельс Ф. Діалектика природи. – Маркс К., Енгельс Ф. Твори, т.20, ст.460.
4. Ушинський К.Д. Твори. М., 1950, т.10. – С. 406.
5. Анастасієв А.І. Нариси дидактики. Казань. 1903. – С. 120.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – С. 52.
7. Киричук О.І. Навчальні інтереси молодших школярів. К., 1982. – С. 10-13.
8. Кудріна Т.С. Потребнісно-мотиваційна підсистема. Р. VI в підр.: Психологія, Київ, 1999. – С. 386-387.
9. Іліаді А.Н. Естетичні потреби суспільства. Л., 1976. – С. 67.

Ірина ГРИГОРЕНКО

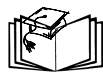
### ВИТИНАНКА НА ЗАНЯТТЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА У УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент В.М.Кардашов

Народне мистецтво в Україні є складником національного способу життя, виразником його етнічних ідеалів. Любов до рідної мови, обряду, традиційного рукомета і в цілому – до розуміння сутності національних плекає і формує любов до рідного краю, до своєї Батьківщини. Важливим, на думку М.О.Некрасової є засвоєння цілісності та різноманітності культурного досвіду й набутку народу, що дає розуміння закономірностей розвитку народного мистецтва. Звернення до життєдайних джерел народного мистецтва, до збереження та оновлення всіх його видів і жанрів – усвідомлення свого родоводу, духовних традицій, це відродження українського народу.

Доктор мистецтвознавства М.О.Некрасова виділила, що серед різноманітних видів народного мистецтва України особливе місце займають витинанки. Давні у своїх витоках, вони тісно пов'язані з буденним і святковим побутом народу. Папір і ножиці зробили цей вид творчості доступним виявом



почуттів людей, виявом їх творчих здібностей, живої уяви та влучно зафіксованої спостережливості. Разом з тим цей вид мистецтва зберіг до наших днів високу орнаментальну культуру колективної творчості (1, с. 63-64).

Давні мотиви і нові поєднуються в композиціях виразного ритму і силуетних зображень. Будучи звичними прикрасами української хати, витинанки, тематично оновлюючись, вдосконалюючись в техніці в наш час набули нового змісту – творів мистецтва.

Якщо вірити легенді, яку згадують Вербицька З.В., Калачник Н.М. силует, як вид образотворчого мистецтва зародився ще в VI ст. до н.е. у Давній Греції. За легендою дочка Дібутара накреслила на в тіні будинку тінь свого коханого. З тих пір чорні пласкі фігури прикрашали грецькі вази.

Ще одні з найдавніших знахідок – розкопки Пазирикських курганів датуються V – III ст. до н.е. Там, у могилах вождів племен збереглися вироби зі шкіри, хутра, повсті. Сідла коней були прикрашені аплікаціями з зображеннями битви двох крилатих чудовиськ. Крім того орнаментом з повсті прикрашено близько 30 кв. м. Білого намету.

Кочовики орнаментували одяг взуття і предмети побуту. Прадавні майстри, попри всю схематичність і умовність зображуваного, змогли передати характер людей, звірів, птахів. З особливою любов'ю створювали образи звірів, робили акценти на їхній силі, стрімкості рухів, грації.

В епоху Середньовіччя вирізані прикраси зі шкіри на тканині поширюються не тільки в Азії, але й у Європі, Італії, Іспанії, Німеччині, Франції. Особливою популярністю користувалися так звані вирізані сицилійські сукна та іспанські аплікації – витяті візерунки із оксамиту на фоні атласу. Справжнього розквіту такі роботи досягли в XVI ст. в Італії та Іспанії у церковному одязі, та поряд з поєднанням різних тканин застосовувалося і сполучення червоного, жовтого, зеленого кольорів.

Нове життя витинанкам дало виробництво паперу. На зміну ажурним візерункам зі шкіри і тканини приходять паперові прикраси, які виникли в Китаї у VII-XII ст. Готуючись до свята весни, китайські жінки виготовляли протягом зими графічно чіткі візерунки, на яких зображували квіти, виноград, метеликів, риб, птахів-феніксів. Усе це мало в дні свят прикрашати вікна оселі, звідси і походить назва „чуан-хуан” – „віконні візерунки”. Їх можна вважати аналогами традиційних витинанок в Україні. Краса витятих ножицями чи маленьким ножиком картин вражала філігранністю і простотою виготовлення, тому не дивно, що паперові прикраси стали популярними і в інших країнах [2, с.6-7].

Захоплення ажурними візерунками зі шкіри і тканини як прикрасами, поширилося в минулому майже по всій території України, але найбільше в Прикарпатті, на Поділлі, Подніпров'ї. На плечах і передніх полах гуцульських кожухів та кептарів із сап'янових витинанок створювали візерунки різних форм. Із того ж таки сап'яну і тканини витинали прикраси-аплікації для святкового одягу в центральних та східних областях України.

За Сидоровичем С.И. усі витинанки за технікою виготовлення можна поділити на три групи: одинарні, складні та комбіновані.

Одинарні витинанки виготовляють з одного аркуша паперу. Вони відзначаються узагальненістю орнаментальних мотивів, високою декоративністю форм. Переважна більшість з них має рапортну будову, отриману на основі симетрії та ритму. Аркуш паперу складають удвічі і більше разів. Складка від згину відповідає осям дзеркальної симетрії. Роблячи надрізи ножицями в головній складці, майстер отримує орнаментальний мотив, який повторюється на всіх інших складках паперу, і таким чином на осях симетрії завершується повний візерунок. Техніка виконання рапортних одинарних витинанок – своєрідне механічне розмноження окремих елементів та мотивів орнаменту. Що одночасно і стандартизують і полегшують роботу.

Одинарні витинанки в переважній більшості ажурні. Спосіб творення ажурного декору в них нагадує техніку вибійчаних тканин. В народних вибійчаних тканинах відомі два способи декорування. В одному випадку відбивають дошкою візерунок, у другому – дошка відтискає фон а орнамент залишається чистим полотном. Щось подібне можна прослідкувати у витинанках. З тією лише різницею, що тут характер і місце орнаменту вирішують ножиці чи ніж. В першому випадку витинальники видаляли частину фону, залишаючи орнамент у масиві (площині) паперу, в другому навпаки, масив паперу служив тлом а зображення переходило у проміжки між ним [3,с. 50-51].

До одинарних витинанок, крім ажурних, належать також несиметричні, витяги з паперу “фігурок” людей, тварин і птахів. При виготовленні витинанок-фігурок не використовують ні симетрію, ні рапорту, їх витинають по контуру, надаючи зображенню силуетного характеру.

Складні витинанки (аплікаційні) завжди поліхромні, оскільки, на противагу одинарним, їх виготовляли з кількох аркушів різнокольорового паперу. Це великомасштабні твори, орнаменти й зображення яких утворені з окремих елементів, гармонійно поєднаних між собою і складених в єдине ціле.

Складені витинанки мають спільні риси з народним розписом. Так, петриківські витинанки своїми художніми особливостями близькі до традиційних місцевих розписів. Твори, які виникли внаслідок використання кількох технік, мають багату художньо-образну мову й композиційне рішення (4,ст. 51-54).





Декоративне мистецтво займає значне місце в загальному процесі навчання дітей. В перших та в середніх класах учні, в процесі декоративного малювання користуються олівцем та пензлем, отримують технічні навички, які поступово ускладнюються з кожним роком в міру того, як діти оволодівають певною сумою навичок. Декоративне мистецтво при умові правильно організованої планомірної роботи розвиває наряду з технічними навичками, які мають, безумовно, велике значення в малюванні, і творчі здібності.

Використання узорів: узор в смужці, узор в прямокутнику, узор в колі розвиває почуття ритму - чергування однакових за формою та кольором елементів. Повторення однакових за формою та кольором елементів можливі за умовою уважної та точної роботи. Таким чином, декоративне мистецтво покликане розвивати творчі здібності учнів, почуття кольору, ритму і композиції – розміщення малюнку на площині, розвиток технічних навичок.

Діти поступово звикають до того, що потрібно зрівнювати та встановлювати схожість та різницю між повторюваними елементами узору, визначати правильність у формі елементів (наприклад: прямокутник, коло, риска визначеної довжини та інше). В силу цього витинання стає засобом тренування рук та очей; воно розвиває вміння координувати роботу руки та ока. Крім того, витинання узору потребує вдумливого відношення та акуратності в праці [5, 35-39].

Педагогічна цінність пізнання народного та декоративно-прикладного мистецтва пояснюється самими творами цих видів мистецтва, які дозволяють виховувати у школярах культуру сприйняття матеріального світу, сприяють формуванню естетичного відношення до дійсності, допомагають глибше пізнати художньо-виразні засоби зображувального мистецтва.

#### БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Некрасова М. Народное искусство как часть культуры. – М., 1983, с.63-64.
2. Вербицька З.В., Калачник Н.М. Витинанки. Уроки і заняття гуртка. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2007, с. 6-7.
3. Сидорович С.І. Художня тканина західних областей УРСР.- К., 1979, с. 50-51.
4. ДМЕ СРСР, № 4052-22, 4057-18; Широкий К. Очерки по истории декоративного искусства Украины, ст. 51-54.
5. Ростовцев Н.Н. "Методика викладання зображувального мистецтва в школі", М, Просвещение, 1980, 247 с., с. 35-39/

### Антон ЄФІМЕНКО

#### СТВОРЕННЯ КОМПОЗИЦІЙ В ТЕХНІЦІ БАТИКУ НА ЗАНЯТТЯХ З ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА СТУДЕНТАМИ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

*(магістрант мистецького факультету)*

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

Створення будь-якого твору мистецтва, чи то картини, чи прикраси, чи побутової речі або навіть оформлення навколишнього середовища вимагає обов'язкової роботи над композицією. Без знання основ композиції не можливо створити цільний художній твір. Тому, значення та роль композиції в образотворчому мистецтві завжди були і є актуальними. Адже правила, закони, принципи композиції єдині для всіх художніх творів. При цьому, певним технікам властиві свої особливості, від яких залежить загальне враження від художнього твору.

До дослідження основ, законів, принципів, правил та видів композиції звертались різні автори, такі як: Кириченко М.А. [2], Шорохов Є.В. [4], Кибрик Є.А. [1] та багато інших.

Студенти на заняттях з декоративно-прикладного мистецтва при роботі в техніці батику, враховуючи властивості техніки при композиційній побудові твору, виконують завдання з натури, за уявою та тематичні композиції, що дає їм можливість вдосконалювати вміння над розписом тканини, а також розвиває їх композиційне відчуття.

Як зазначає Нестеренко О., композиція - це побудова цілісного твору, всі елементи якого знаходяться у взаємній та гармонійній єдності [3].

Композиція - з однієї сторони, творчий процес створення витвору мистецтва від початку до кінця, від появи задуму до його завершення, з іншої сторони – своєрідний комплекс засобів розкриття змісту картини, заснований на законах правилах і прийомах, що слугують найбільш повному, цілісному і виразному вирішенню задуму. Формальні прийоми композиції у всіх художньо повноцінних творах стоять в тісному зв'язку з основним ідейним задумом художника, зі всією його художньою мовою, емоційним складом його натури. Робота над композицією полягає в свідомому знаходженні композиційних рішень у кожному окремому випадку залежно від поставлених художником задач [5].

Композиція має свої закони, правила і прийоми, які взаємопов'язані між собою. Вони направлені на досягнення виразності і цілісності художнього твору. Основними законами композиції слід назвати такі: закон цілісності, закон контрастів, закон новизни, закон підлеглості всіх засобів композиції ідейному



задуму. Основними правилами композиції є ритм, виділення сюжетно-композиційного центру, симетрія або асиметрія, розташування головного на другому просторовому плані [1, с. 3-8].

Беручи до уваги мету й завдання, художник використовує необхідні виражальні засоби, а саме: графічність (лінії, точки, плями, силуети та ін.), колір, формат, розмір, горизонт, точку зору, тон, фактуру, текстуру, пластичність, ажурність тощо [5, с. 30].

Через композицію художник виражає те, що його хвилює, цікавить. Задум народжується з розрізнених, часто хаотичних вражень. Цьому передують велика, іноді довготривала робота художника, який прикладає немало сил, розуму, волі, збираючи матеріал, спостерігаючи, вивчаючи життя.

Ознайомлення студентів з основами композиції передбачено програмою, згідно з якою розглядаються теоретичні питання композиції, пояснюється процес роботи художника над картиною, розкривається послідовність роботи над сюжетним малюнком на основі спостережень навколишньої дійсності та з уяви, а також над ілюстраціями до літературних творів [2, с. 104].

Мета цих завдань полягає в тому, щоб студенти створюючи композиції на заняттях з декоративно-прикладного мистецтва, могли удосконалювати свої вміння роботи в різних техніках батіку.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кибрик Е.А., Алехин А.Д. Композиция Серия: Библиотечка "Юного художника". Советы начинающим
2. Антология Издательство: Юный художник, 2006 г. Мягкая обложка, 32 стр.
3. Кириченко М.А., Кириченко І.М. Основи образотворчої грамоти: Навч. посіб. – 2-ге вид. перероб. І допов. – К.: Вища школа, 2002. – 190 с.: іл.
4. Нестеренко О. Краткая энциклопедия дизайна. Издательство: Молодая гвардия, 1994. – 336с.
5. Шорохов Е.В. Основы композиции: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2109 «Черчение, рисование и труд». – М.: Просвещение, 1979. – 303 с., ил.
6. Яремків Михайло. Композиція: творчі основи зображення. Навчальний посібник. – Тернопіль.: Підручники і посібники, 2005. – 112 с.

### Тетяна КОНСТАНТИНОВА

#### СИСТЕМА РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ ШКОЛЯРА У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАННІ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник — доктор педагогічних наук, професор А. М. Расстригіна

Культурна діяльність людини – це форма соціального життя, для якої характерні сталі засоби вирішення проблем, певні типи соціальних відносин, усталена поведінка, специфічне розуміння дійсності. Це складний, постійно мінливий спосіб існування і самовиявлення індивідуальності, унікальна форма існування дитини, підлітка в різноманітних і різностильових її просторах.

У цьому контексті треба зазначити, що культура — це не сфера дозвілля, яка зводиться до соціоцентристського підходу до культури взагалі. Вона має певні властивості. По-перше — це символізм, означеність та осмисленість артефактів, якими людина користується і які отримує в процесі діяльності. По-друге культура має особливий ціннісний характер взаємовідносин між людьми, який так чи інакше впливає на діяльність людини. І, нарешті, до поняття культури можна віднести особливі психологічні параметри культурної діяльності, такі як спрямованість на досконалість і досягнення найвищої якості, творчий характер, індивідуальна значимість тощо.

Педагогічна практика сьогодення свідчить, що становлення особистості в більшості випадків відбувається шляхом творення культурних цінностей, а не шляхом їх присвоєння. На це вказує М.О.Бердяєв: «культура не є відтворенням нового буття, вона – відтворення нових цінностей» [1,с.164]. Відтак, завданням педагога є створити такі умови, в яких би дитина відчувала потребу створювати культурні цінності, бо це є обов'язковою умовою становлення особистості у позашкільному педагогічному процесі.

Отже, для того, щоб процес розвитку особистісного становлення дитини відбувався на новому, якісно вищому рівні, у позашкільній навчальній діяльності впроваджуються нові технології, наприклад технологія «концентрованого навчання» (автор О.Остапенко). Ця технологія являє собою спеціально організований освітній процес, при якому відбувається отримання вихованцями більшої кількості корисної інформації без збільшення кількості навчальних годин, а за рахунок її систематизації. Пам'ятаючи, що позашкільна освіта має бути цікавою і приносити задоволення, педагогами позашкільних закладів були опановані різні моделі навчання, що входять до даної технології: тематичне «занурення» або «занурення» в образ, евристичне «занурення»; сучасні діти хочуть бути особливими, мислити самостійно, люблять змагатися, творити, «занурення» в культуру; вони вчать вести діалог, бути відповідальними, вільними у своєму виборі цінностей, гармонійними й органічними, красивими, потрібними і значимими для інших. Ці моделі спрямовані на самостійне створення вихованцями нових творчо-освітніх продуктів: проектів, анімаційного кіно, сценаріїв та спектаклів, різноманітних технічних



моделей, костюмів тощо. Обов'язковими компонентами цієї технології є групові та колективні форми діяльності, способи створення нових культурних цінностей, в основу яких покладено принципи взаємодії всіх учасників цієї діяльності (педагога з учнями і учнів між собою).

Як приклад таких дій можна розглянути роботу самодіяльного музично-театрального гуртка, який з 2004 року існує на базі ОДМШ №1 м. Олександрії в Кіровоградській області. Поштовхом до виникнення такої форми роботи в музичній школі було бажання самих дітей — учасників вокального ансамблю, яке співпало з бажанням керівника ансамблю. На першому етапі керівник ансамблю знаходила, або самостійно створювала сценарії театральних заходів, знайомила вихованців з сюжетом, музикою спектаклів, працювала над вокальними номерами. На другому етапі відбувалося безпосереднє включення учасників ансамблю до здійснення постановочної частини, створення костюмів, постановки хореографічних номерів (до цієї форми роботи було залучено педагога-хореографа). При цьому роль керівника цієї аматорської театральної групи зводилася до спрямування ідей вихованців у потрібне “русло”, яке диктувала загальна ідея сценарію, але при цьому не відкидалася можливість використання креативних ідей, що виникали у дітей відносно костюмів, декорацій, сценічного руху, образів діючих осіб тощо. Третім, заключним етапом роботи була безпосередньо сама театральна постановка, в якій діти демонстрували свої акторські, вокальні, хореографічні та інші здібності.

Позитивним у такій діяльності є те, що вона стає особистісно значимою для дитини. Вона сприяє формуванню у дитини навичок осмисленого підходу до того, що вона робить. Навчає її взаємодії та взаємопідтримці, а також відповідальності за кінцевий результат. Ця діяльність дає можливість звільнити дитину від внутрішньої замкнутості, подолати її комплекси. Спільна робота дітей над створенням нових продуктів культурної діяльності надихає на пізнання, розуміння та оцінювання культурних цінностей. Вихованці стають активними учасниками будь-якої ситуації, починають розуміти і поважати колективну діяльність, вчать продукувати власні ідеї та поважати ідеї і пропозиції інших учасників групи. Педагог-позашкільник, спостерігаючи за процесом такої взаємодії, у свою чергу має можливість виділити більш обдарованих дітей.

У процесі впровадження у практику технології «концентрованого навчання» педагогам доцільно звертати увагу на вікові особливості розвитку вихованців. Так, у початкових класах (6 — 8-річний вік) іде активне осмислення дитиною своєї особливості, і відбувається цей процес інтуїтивно через сприйняття всього зовнішнього культурного середовища як даності. На цьому етапі розвитку дитині властива культурна діяльність у наступних формах — мистецтві, рольових іграх, вільній фантазії, інтуїтивному засвоєнню норм і зразків поведінки та діяльності.

Приблизно до 12 років відбувається ситуативно образне засвоєння культурних норм, які з віком все більше відтісняються розвитком критичного відношення до навколишнього середовища, оточення, до самого себе. Змінюється потреба в автономності духовного життя та її збереженні. Це час, коли дитині життєво необхідний особистий культурний простір (своя кімната, свій стіл, своє визначене місце серед учасників гуртка тощо).

Коли підліток досягає 14 — 15-річного віку, на тлі більш інтенсивних процесів самовизначення й самовираження відбувається поглибленість автономності культурного саморозвитку, метою якого є отримання самостійності. Це інтенсивний етап зростання. У підлітків формується подвійне відношення до субкультур дорослих. З одного боку вони прагнуть наслідувати у дорослих деякі елементи їх культури (мову, норми спілкування, манери поведінки, звички, традиції), а з іншого — зберегти свою автономність.

Звісно, таке культурне становлення, культурний розвиток дитини неможливі без урахування її природних здібностей. У цьому контексті доречно звернути увагу на те, що саме у шкільному віці відбувається розвиток обдарованості й головним завданням педагога є не лише виявлення і сприяння розвитку здібностей дитини, а й спрямування цих здібностей на вирішення особистісних проблем адаптації обдарованої дитини у середовищі. Педагог має дбати про те, щоб стадія розвитку обдарованості у дитини пройшла якомога природніше, і щоб на цій стадії бажання бути “таким, як усі” не взяло гору над особистими проявами обдарованості.

З вищесказаного виникає питання, чи варто у шкільному віці, коли особистість дитини ще не стійка, не сформована, штучно прискорювати її спрямованість на розвиток обдарованості? Чи варто ставити дитину у ситуацію конфлікту з контактним оточенням у ті вікові періоди, де розвиток стилю спілкування, емоційної спрямованості, самоповаги і самооцінки не менш значимі, ніж розвиток здібностей до окремих видів діяльності? Розвивати здібності неможливо, не розвиваючи особистість. Для дитячого і підліткового віку це означає, що не можна розвивати здібності, не враховуючи соціальних процесів, які відбуваються у контактній групі. Інші діти, вчителі, батьки оцінюють успіхи і невдачі дитини у діяльності, а це зумовлює соціальне прийняття чи відторгнення, лідерство чи аутсайдерство дитини, зрештою її самопочуття, настрої, психологічну комфортність. Навряд чи можна отримати розвинену особистість за рахунок розвитку лише окремих її компонентів. Із розрізнених, нехай і розвинутих частин цілого не скласти.



Дослідження показують, що обдаровані люди мають високий, але зовсім не рівномірний розвиток окремих компонентів здібностей. Складність структури більшості здібностей визначає індивідуальний стиль діяльності кожної особистості. Педагог не може проконтролювати правильність розвитку кожного компонента діяльності, але може з успіхом створювати умови для того, щоб діяльність була ефективною. У процесі розвитку гармонійної особистості, знання, уміння і навички не є метою, а скоріше, засобами (в окремих випадках і побічними продуктами) діяльності. У сучасному світі знань дуже багато, і вони надто швидко змінюються, щоб намагатися встигнути за цими змінами. Вихід вбачається не в ранній спеціалізації здібностей дитини, а, навпаки у зорієнтованості на виявлення та розвиток різноманітних задатків і здібностей у різних сферах діяльності на основі творчих мислительних дій, які могли б бути перенесені на інші діяльності у відповідності з тенденціями розвитку суб'єкта і оточуючого світу.

Саме такі завдання постають перед педагогом позашкільного навчального закладу у процесі формування обдарованої особистості, а відтак, і формування її суб'єктності, бо саме за умови гармонійного розвитку дитини (розвитку її здібностей, суспільному самовизначенні, умінні застосовувати свої здібності в діяльності) вона зможе віднайти своє місце в майбутньому дорослому житті і не зраджуючи собі продуктивно займатися улюбленою справою.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бердяев Н.А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990. - с. 164
2. Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. - с. 412
3. Морен Е. Втрата парадигма. - К., 1995. - 200 с.
4. Растрюгина А.М. Суб'єктність як необхідна умова професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога-музиканта // The spread of spirituality in the reality of artistic education – Vilnius, Литва, 2008, 0,5 д.а.

**Сергій КУРЧЕВ**

### ДО ПИТАННЯ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК ОСНОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

*(магістрант мистецького факультету)*

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

**Постановка проблеми:** Культуротворення суспільства тісно пов'язане з гуманізацією та гуманітаризацією системи освіти, орієнтованої на формування сучасного стилю педагогічного мислення, яке сприяє осмисленню і відтворенню в реальній практиці нових парадигм педагогічного процесу в контексті «діалогізації» навчання, приверненню уваги до історії розвитку науки та її ідей, персоналізації наукового знання як результату творчого пошуку вчених-педагогів і психологів. Це вимагає значної переорієнтації системи освіти як ланки безперервного історичного розвитку суспільства. Саме вона може подолати розрив між культурою, наукою й освітою, що становлять триєдину сутність загальнолюдських цінностей. Це завдання належить здійснити висококваліфікованому спеціалісту-педагогу, що в свою чергу вимагає розгляду пріоритетних напрямків загальнокультурної і професійної підготовки спеціалістів (Г.Д. Авер'янов, Н.М. Гришанович, В.Є. Тамарін, Н.М. Тарасевич, Є.С. Сухарева, В.О. Сластьонін, Д.С. Яковлев та ін.).

Особливої значущості ця проблема набуває у системі підготовки спеціаліста музично-естетичного профілю вищого навчального закладу, тобто музиканта-педагога, яка «в концентрованому вигляді відображає цінності минулого і сучасного» (А.М. Сохор) [8, 75].

**Аналіз філософської, педагогічної і психологічної літератури** дає можливість розглядати проблему підготовки висококваліфікованих педагогів-музикантів, спеціалістів музично-естетичного профілю в ракурсі нового культурологічного, гуманістичного підходу до розробки національної системи підготовки педагогічних кадрів. Система спирається, передусім, на класичні засади формування особистості дитини (Я.А. Каменський, А. Дістервег, К.Д. Ушинський, Є.Я. Голант, А.С. Макаренко, І.Я. Лернер, В.О. Сухомлинський та ін.), критично осмислює практику навчально-виховної роботи, звільнюючи її від педагогічного формалізму, декларативності і догматизації постулатів (Л.С. Виготський, В.П. Зінченко, Б.Т. Неменський та ін.).

Творча діяльність, здійснена педагогами-практиками, ученими і музикознавцями (Б.В. Асаф'євим, О.О. Апраксіною, Н.О. Ветлугіною, Є.Я. Гембіцькою, Н.Л. Гродзенською, М.О. Румер, В.М. та С.Т. Шацькими, Б.М. Тепловим, Б.Л. Яворським та ін.) відображає складний, багатогранний шлях становлення основних професійних якостей вчителя-музиканта. Вони пов'язані із розумінням суті музично-естетичного розвитку школярів як специфічного напрямку навчально-виховного процесу, із створенням новаторської системи формування духовної культури підрастаючого покоління, що враховує професійні вимоги до спеціаліста музично-естетичного профілю. У сфері музичного мистецтва така система виховання передбачає розвиток у дітей елементарного ритмічного чуття, навичок слухового контролю (слухання



музики та аналіз особливостей музичної мови), набуття виконавського досвіду (спів, гра на музичних інструментах), що є основою музичного світогляду, який не тільки впливає на емоційну сферу дитини, а й активізує розумову діяльність людини взагалі.

Таким чином, професія педагога-музиканта набуває поліфункціональних рис, які узагальнюють інструментальну, вокально-хорову, музично-теоретичну та методичну підготовки. Кожна з них належить до окремого виду музичного мистецтва і вимагає спеціального підходу до навчання.

Пошуки шляхів розв'язання цієї проблеми у вищих навчальних закладах значною мірою розкривають дослідження Л.Г. Арчажникової, Ж.М. Дебелой, З.С. Квасниці, Є.В. Козлової, П.М. Ніколаєнко, Г.М. Падалки, О.П. Рудницької, Е.К. Сет, В.Л. Яконюка та ін., оскільки торкаються різних аспектів спеціальної музичної підготовки майбутніх педагогів (музично-теоретичної, інструментальної, диригентсько-хорової). Це дає нам змогу розглядати музичне мистецтво як складову педагогічного процесу, основу якого розробили А.М. Алексюк, Б.П. Ананьєв, Л.І. Божович, Я.І. Бурлауа, В.О. Гаєвська, І.Я. Зязюн, Л.Г. Коваль, Н.В. Кузьміна, В.О. Онищук, В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, В.О. Сластьонін. У цьому процесі педагогічний вплив вчителя на формування духовних цінностей підростаючого покоління залежить від професійних якостей вчителя, рівня його фахової підготовки.

Однак аналіз практики музично-педагогічних та мистецьких факультетів педагогічних вузів свідчить про те, що не всі складові спеціальності вчителя-музиканта здобули статус дисциплін, які можуть вирішити комплексні професійно-педагогічні питання. Важливою складовою диригентсько-хорових дисциплін є вокальна підготовка майбутнього вчителя музики. Її цільова установка передбачає знання і практичний досвід, пов'язані із співацькою діяльністю, тренуваністю і витривалістю голосового апарата, спроможного витримувати значні нервово-фізичні навантаження, а також уміння передавати ці знання іншим, володіти методикою вокального навчання, охорони і розвитку дитячого голосу. Досягти цієї мети можна лише шляхом спеціальної індивідуальної роботи над розвитком голосу студента, що потребує, в свою чергу, розроблення спеціальної програми з чіткою градацією вокальної і хорової (ансамблевої) сфер співацької діяльності.

У науково-методичній літературі проблема вокальної підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи розглядалася здебільшого в аспекті вокального виховання школярів і не торкалася аналізу цілісної структури вокальної підготовки та створення науково-методичної системи, призначеної для формування фахових якостей спеціалістів і їхньої практичної широкопрофільної діяльності.

**Мета статті** – дати теоретичне обґрунтування вокальної підготовки майбутнього вчителя музики в науковій та методичній літературі.

Незважаючи на переваги практики емпіричного досвіду, яка склалася в системі вокального розвитку у вітчизняній вокально-хоровій школі, просвітницькі тенденції XIX ст. сприяли значному розвитку наукових досліджень, що стосувалися природничих та фізико-математичних наук. Результати цих досліджень заклали науково-теоретичну базу вокальної педагогіки. В середині XIX ст. у Західній Європі почали розвиватися фізіологічні та акустичні методи вивчення функцій голосу людини. Тоді з'явилися праці П. Мюллера (1840), М. Гарсія-сина (1854), Маркеля, Клода Бернара (1913), Г. Гельмгольца (1913) та ін. Вони дали поштовх аналогічним дослідженням І.М. Сеченова, І.П. Павлова з фізіології, С.Н. Ржевкіна, Л.Д. Работнова, Д. Аспелунда, Е.О. Рудакова та інших з акустики і біофізики, В.Д. Зернова, А.В. Рабіновича, І.І. Левідова та інших з фоніатрії, а пізніше – праці В.П. Морозова, Л.Б. Дмитрієва, М.І. Жинкіна з проблем вокальної педагогіки. Настає нова просвітницька ера в історії вокальної педагогіки. Її основним завданням стає впровадження наукових досліджень суміжних наук у практику вокального навчання, що сприяло б удосконаленню методичних прийомів, які спираються на фізіологічні механізми голосотворення. Застосування наукових знань у вокальному навчанні, на думку спеціалістів-вокалістів, зробило б зайвим інтуїтивний пошук методичних прийомів розвитку співацьких навичок, бо «практикам вокально-музичного мистецтва важливо не тільки отримати деякі конкретні рекомендації щодо поліпшення педагогічного процесу і т.п., а й мати глибокі науково-теоретичні обґрунтування цих рекомендацій, мати теорію, на основі якої можна було б осмислено і цілеспрямовано розвивати практичну діяльність» [3.114]. Процитоване висловлювання орієнтує нас на рівень розвитку сучасної вокальної педагогіки та зосереджує увагу на тих науково-педагогічних проблемах учених та педагогів-практиків, що пов'язані з перспективами сучасних наукових досліджень функціональних можливостей голосу людини, її фізіологічної природи, які втілюють у практику вокального навчання.

Адже ще М.Г. Рубінштейн – композитор, громадський діяч – на початку XX ст. зазначав, що вокальна педагогіка конче потребує «єдиного» наукового метода вокального розвитку спеціалістів-вокалістів, до наукових пошуків якого «мають бути заангажовані компетентні особи – як теоретики, так і практики». На той час багатьма практиками-вокалістами і науковцями – Ю. Арнольдом (1892), О. Додоновим (1692), С. Сонкі (1885), І.Пряшниковим (1889), К.Мазуріним (1902), К. Крижановським (1909), В.Кареліним (1912) та ін. вже було зроблено перші спроби поєднати результати наукових досліджень XIX ст., пов'язаних з вивченням функцій голосу людини, з існуючою емпіричною вокальною практикою навчальних закладів.



Проте вони не дали позитивних результатів, оскільки їх не було завершено. Відмова радянської системи освіти від «буржуазного минулого» спричинилася, як вважають Я.Д.Ісаєвич, З.І.Хижняк, Я.І.Бурлака, Ю.Д.Руденко, М.Г.Стельмахович та ін. фактично, до втрати культурно-освітніх надбань народу, що дуже негативно позначилося на системі музично-естетичного виховання молодих людей, оскільки набутий віками емпіричний досвід народу у вихованні музичної культури втратив свято бережений «зв'язок поколінь». Це загальмувало процес інтеграції науки в практику у вокальній педагогіці. Найбільшою помилкою радянської системи музичної освіти, на думку вчених, є недооцінка чуттєво-емоційного чинника у формуванні духовної цілісності особистості, через що музично-естетичне виховання заформалізувалося, мало декларативний характер. Руйнування духовної цілісності особистості бодай в одному поколінні, за М.Г.Стельмаховичем, веде до духовної деградації і втрати інтелектуального потенціалу усього суспільства.

Розв'язання проблеми формування музичної культури спеціаліста-музиканта у вищому навчальному закладі потребує передусім чіткої визначеності сукупності професійних якостей його як фахівця, які б забезпечили культуротворчу місію духовного розвитку особистості. В педагогічній літературі цю сукупність об'єднують у поняття «педагогічна культура вчителя», яка набуває дещо глибшого розуміння. Традиційно в теорії і практиці педагогіки професійна кваліфікація вчителя характеризувалася через його педагогічну майстерність – синтез взаємопов'язаних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок та засобів мислення, що відповідають їм. Особистісні ж якості вчителя-людини, його характеру, поглядів тощо, які багато в чому забезпечують успіх педагогічної діяльності в це поняття не входили. Сучасне трактування культури вчителя передбачає комплексне поєднання двох понять: «загальна культура» і «професійна культура», оскільки звичайний для інших галузей діяльності розподіл культури на загальну і професійну є неперспективним «відносно вчителя». Якісну основу цього розподілу становить «сукупність сформованих особистісних якостей вчителя, які відображуються в педагогічних уміннях і виявляються в різних аспектах професійних відносин і діяльності» [6, 160].

Ще Б.М. Теплов у своїй праці «Психологія музичних здібностей» зазначав, що результативність занять музикою залежить не тільки від конкретних музичних здібностей учня, а й від рівня його особистих духовних (інтелектуальних і емоційних) якостей, які стосовно до вчителя-музиканта є невід'ємною частиною професійного удосконалення, а в педагогічній діяльності найміцнішим заслоном бездуховності і деформації інтересів підростаючого покоління. Тому відомий афоризм Б.М.Теплова про те, що визначним музикантом може бути тільки людина з великим духовним (інтелектуальним і емоційним) змістом, цілком стосується вчителя-музиканта. Саме він покликаний не стільки розвивати музичні здібності дітей, скільки через музичне мистецтво формувати загальну духовну культуру і потребу в спілкуванні з мистецтвом, здатним задовольнити духовні поривання особистості [9, 328].

У спеціальній літературі вокальний розвиток розглядається як багаторівневий процес, здатний активно впливати на формування духовних якостей людини через «цілеспрямовану передачу підростаючому поколінню соціально-історичного досвіду, цілісну сукупність суспільних вимог до особистості школяра» [7, 144].

Ця багаторівнева структура вокального виховання забезпечується сукупністю фізичного, біологічного, психологічного, соціального та естетичного аспектів. У взаємозв'язку вони утворюють цілісну систему педагогічного впливу на формування духовних якостей дитини, причому кожен з них реалізує певний обсяг навчально-виховного впливу через функціональні можливості голосу на властивому йому рівні інформації (теоретичному чи практичному). Так, фізичний аспект реалізується через акустичні властивості голосу як показника якості звучання; біологічний – через фізіологічні механізми звуковедення, тобто функціональну злагодженість роботи голосового апарату; психологічний – через усвідомлення процесу сприйняття і відтворення звука в контексті закономірностей функціонування людської психіки; соціальний – через розвиток суспільно-політичної свідомості, розуміння місця вокального мистецтва в конкретних соціальних умовах та його ролі в історичному прогресі суспільства; естетичний – через формування високого естетичного смаку у процесі спілкування з вокальним мистецтвом та естетичних ідеалів як ціннісних компонентів відображення дійсності. Сукупність аспектів вокального навчання стає, таким чином, складовою загально педагогічної підготовки у вузі, динаміка діяльної структури якої формує через набуті знання й уміння професійні світоглядні позиції, тобто професійну культуру спеціаліста (О.О. Апраксина, Н.О. Ветлугіна, Г.П. Стулова, Д.Л. Локшин та ін.) [1, 95].

Як показує практика, механізм впровадження структурного комплексу вокального виховання в підготовку спеціалістів-музикантів на мистецьких і музично-педагогічних факультетах нині перебуває на етапі теоретичної розробки основних положень і майже не реалізується в навчальному процесі вузів. Такий стан спричинено рядом суперечностей, пов'язаних передусім з браком відповідних важелів практичного втілення їх як на рівні Міністерства освіти, так і міжвузівських науково-практичних зв'язків, творчих контактів тощо. В цьому разі аналіз практики надто контрастує з науковими дослідженнями, присвяченими проблемам вокального мистецтва, в яких досить ґрунтовно розкрито роль вокальної культури в музично-естетичному вихованні підростаючого покоління і формуванні гармонійної цілісності особистості. Хоча в



навчальних посібниках для вчителів декларується надзвичайна важливість співацького процесу, його винятковий вплив на розвиток дитячого організму – дихання, серцево-судинної діяльності, зміцнення м'язів живота та діафрагми, стимулювання діяльності мозкових клітин тощо (Е.К.Сійрде, М.В.Сергієвський, А.І.Борисова, В.Г.Єрмолаєв, Н.І.Лебедева, Є.М.Томсінська, Г.П.Стулова та ін.), на практиці вокальні дисципліни і далі перебувають серед другорядних навчальних (і виховних) предметів. Це саме стосується і системи вищої освіти. Розроблено програмні вимоги, згідно з якими вокальна підготовка має спиратися на наукові дані про будову та функції голосового апарата, нейрохронаксихну та міоеластичну теорію голосотворення, формувати розуміння біофізичних механізмів співацького голосу, стійкі критерії якості співу і співацької майстерності, розвивати активний вокальний слух, виховувати уявлення про акустичне та художньо-повноцінне звучання співацького голосу, формувати й удосконалювати вокально-технічні та виконавські навички, добиватися свідомого володіння голосом. Проте, згадані вище якості, що цілком відповідають суті кваліфікаційної характеристики учителя музики, у реальній навчальній процес на музичних факультетах не впроваджено, і він використовує застарілу традиційно-емпіричну методику роботи. Пояснити це можна тим, що педагоги-вокалісти у вищих навчальних закладах, а таких більшість (87%), є випускниками вокальних відділень консерваторій та інститутів мистецтв, які, як відомо, дають лише виконавську освіту. Отже, педагоги мистецьких та музично-педагогічних факультетів відтворюють вокально-виконавські традиції цих вищих вокальних закладів, тому ні в одному вищому навчальному закладі на мистецькому чи музично-педагогічному факультеті не читають спеціального лекційного курсу з проблем вокальної педагогіки в повному обсязі (дитячі та дорослі голоси); його немає і в структурі навчального предмета «Методика музичного виховання школярів», ні як окремого курсу. Деякі питання з проблем дитячої вокальної педагогіки внесено до тематики спецкурсів та спецсеминарів. Проте через брак повного обсягу систематизованого навчального матеріалу з вокальної педагогіки не можна забезпечити кваліфікованої теоретичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, до того ж, такі курси читають за вибором студента, а отже, не всі студенти їх відвідують. Зміст індивідуальної вокальної роботи в обсязі навчальної дисципліни «Постановка голосу» також потребує значного вдосконалення, бо досягти високо-кваліфікованого розвитку вокальних можливостей студентів з різними вокальними даними і попередньою вокальною підготовкою неможливо, адже за навчальним планом виділено лише одну академічну годину на тиждень. Водночас кваліфікаційна характеристика вчителя музики становить «узагальнено-музично-виконавську здатність аналітичного, свідомого ставлення до звукоутворення і способів його організації, до будь-якого музичного виконання, як процесу емоційно-осмисленого інтонування» [10, 160].

Ідеальну модель цієї педагогічної системи сучасна наука розглядає як розвинену, гнучку й досконалу структуру, в якій можна виділити такі взаємопов'язані елементи, що утворюють її технологічну основу: мета підготовки спеціаліста (прогностичний етап функціонування конкретних засобів педагогічного впливу в обсязі певної дисципліни); зміст навчання і виховання (визначальний етап комплектації конкретного змісту навчальної дисципліни як орієнтовної основи професійної діяльності); дидактичні процеси (процесуальний етап розроблення дидактичних аспектів пізнавальних дій і способів керування ними для досягнення мети, тобто технологія навчання); організаційні форми (етап визначення організаційних форм навчання певної дисципліни (чи комплексу дисциплін), в яких має відбуватися пізнавальна діяльність студентів, причому в творчій співпраці з викладачем).

У спеціальних дослідженнях ця сукупність елементів розглядається у функціональному взаємозв'язку, оскільки «розкриття змісту кожного елемента педагогічної системи у вигляді однозначних і чітко відтворюваних описів їхньої суті, змісту, діагностуючих ознак і становить системно-методичне забезпечення процесу підготовки спеціалістів». За своєю суттю цей комплекс елементів педагогічної системи є, фактично, в кожній окремо взятій дисципліні, дидактичним завданням, діагностично сформульованим в елементі «Мета підготовки», що реалізується лише у разі застосування конкретно опрацьованої технології навчання, зафіксованої в елементах: «Зміст», «Дидактичні процеси» та «Організаційні форми», цілісність яких «дає змогу виразити у часі поетапний процес вирішення дидактичного завдання». Таким чином, нечіткість формулювання педагогічних завдань у будь-якому з цих елементів гальмуватиме якісний процес підготовки спеціалістів у вузі, через що й бракує нині, як вважають О.А. Абдулліна, В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур, Б.І. Коротяєв, Б.С. Гершунський та ін., системних теоретичних розробок, що стосуються фахових дисциплін, кваліфікованого підходу до розв'язання таких проблем у практичній педагогіці.

У навчальному процесі моторна природа співацької функції трансформує її у навчальну дію, яка, як і будь-яка інша дія, пов'язана з рухом, відіграє спрямовуючу, провідну роль у формуванні вокально-технічних умінь та навичок. У вокальній педагогіці процес формування вокальних навичок дістав назву «керування фонацією».

Вперше цей термін застосував французький вчений, фізик-акустик і фоніатр Рауль Юссон. Він досліджував голосотворення, науково обґрунтував теорію керування фонацією як педагогічну проблему. Спираючись на фізіологічну природу дій людини, які вона може виконати різними способами, що врешті-



решт і є керуванням, вчений дав визначення педагогічного керування фонацією. На його думку, це «сукупність систематизованих вказівок і порад, поступове засвоєння яких приводить до появи в будь-якої здорової людини певних співацьких навичок або вокальної техніки» [12, 262]. Наукова праця Р.Юссона започаткувала розвиток вокальної педагогіки як самостійної науки в першій половині ХХ століття. Вона ґрунтувалася на накопиченому багатому науковому потенціалі суміжних наук (фоніатрії, фізіології, акустики, біофізики, біології, психології), трансформованому у педагогічний процес розвитку вокальної культури співаків-виконавців. Широкий спектр наукових досліджень цих наук (як вітчизняних, так і зарубіжних) дав змогу педагогам-вокалістам та музикознавцям, фоніатрам та акустикам добрати оптимальний інформаційний науковий матеріал для вдосконалення практичної вокальної підготовки спеціалістів-виконавців.

**Висновок.** Так, проблему педагогічного обґрунтування акустичних характеристик голосу як якісного показника вокально-виконавської техніки співака опрацьовували В.Л.Морозов, С.Н.Ржевкін, Л.Б.Дмитрієв, В.Г.Єрмолаєв, М.І.Жинкін, Е.А.Рудаков та інші; фізіологічний аспект як функціональну основу навчально-виховного процесу досліджували О.В.Яковлев, Д.Д.Работнов, О.Н.Соколов, К.Б.Злобін та інші; орфоепічні норми звуковидобування та систематизацію фонематичного навчального матеріалу вивчали В.І.Садовников, О.В.Знаменська, М.В. Микиша та інші; психологічні основи інтонування розробляли В.Г.Єрмолаєв, Н.Ф.Лебедева, Л.Р.Зиндер, Л.А.Чистович та інші. Нагромаджена у такий спосіб наукова інформація, адаптована до практичних потреб навчального процесу, визначила місце й основний напрям розвитку вокальної педагогіки як науки, її концептуальну основу в структурі спеціальної педагогічної освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апраксина О.А. Методика развития детского голоса: Уч.пособие. – М.: МГПИ, 1983. - 95 с.
2. Арчажникова Л.Г., Рапацкая Л.А. Развитие теории высшего музыкально-педагогического образования. Педагогика. – 1989. - № 5. – С. 65-70.
3. Гарсия М. Полная школа пения. – М.: Музгиз, 1957.
4. Гершуни Г.В. Механизм слуха. – Л.: Наука, 1967. – С. 3-32.
5. Дюпре Ж. Школа пения. – М.: Музгиз, 1955.
6. Знаменська О.Е. Культура мови у співі: Посібник для консерваторій та музичних училищ. –К.: Держ. вид. образотворч. мистецтва і муз. літ., 1959. – 160 с.
7. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. – К.: Муз. Україна, 1982 – 144 с.
8. Сохор А. М. Воспитательная роль музыки - Л.: Музыка. Ленингр. Отд., 1975 – 75 с.
9. Теплов Б.М. Избранные труды в 2-х т.Т.І. Психология музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
10. Чередов И.М. Формы и методы учебной работы в средней школе. – М.: Просвещение. 1988 – 160 с.
11. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука. 1974.
12. Юссон Р. Певческий голос – М.: Музыка, 1974. – 262 с.

**Дмитро КУЧЕРОВ**

### ВИХОВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*(магістрант мистецького факультету)*

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

Проблема свободи людини є одною з найважливіших світоглядних проблем. Від того, як вона розв'язується, залежать погляди та практична діяльність окремої людини і цілих народів у галузі релігії, виховання молоді, політики і т. п.

Ми розглядаємо проблеми свободи в педагогічному аспекті. Сьогодні є всі підстави говорити про становлення системи особистісно-орієнтованої освіти. Причому йдеться не лише про розробку теоретичної моделі, проведення відповідних досліджень, але й про швидке впровадження досягнень науки в практику, а інколи навіть про випередження педагогічною практикою фундаментальних наукових досліджень особистісно-орієнтованого освітнього процесу.

Сьогодні, як ніколи, суспільство відчуває потребу в активній, творчій людині, внутрішньо вільній, зорієнтованій на загальнолюдські цінності, готовій до взаємовигідної співпраці з іншими людьми, здатній жити в умовах свободи, усвідомлювати свою самоцінність, унікальність і відчувати взаємозв'язок із світом в цілому. [5, 4-15]

В умовах розбудови незалежної української держави основні засади реформування системи освіти передбачають радикальне оновлення структури, форм і методів функціонування навчально-виховного процесу. Стратегічним напрямком реформування освіти згідно із Законом України «Про освіту», Державною національною програмою «Освіта (Україна ХХІ століття)», Концепцією художньо-естетичного виховання у навчальних закладах України є забезпечення творчого розвитку особи. Однією стороною саме





в розвитку активної, творчої особистості, готової до самовираження є мистецтво. Вагомим значенням набувають питання вдосконалення естетичного виховання підростаючого покоління, формування та розвитку естетичних почуттів, художніх уподобань та смаків.

Згідно сучасної моделі освіти, у більшості випадків, спостерігається здійснення навчального процесу на ідеях, принципах та концепціях педагогіки свободи, що стає ефективним шляхом навчання та розвитку творчої особистості.

Музичне мистецтво є однією з ланок розвитку естетичної свідомості, формування естетичних смаків та ідеалів. Актуальність нашого дослідження полягає у ефективності впровадження ідей та принципів педагогіки свободи для здійснення розкриття творчої особистості на уроках з музичного мистецтва. Це сприяє ефективності навчально-пізнавальної діяльності школярів, засвоєнню знань, умінь і навичок на більш високому, креативному рівні, сприяє розкриттю їх творчому «Я».

Із зазначеного вище випливає мета нашого дослідження: вивчити історію теорії вільного виховання на зарубіжній та вітчизняній ниві, накопичення теоретичних знань, умінь використовувати в майбутній професійно-педагогічній діяльності ідей та концепцій педагогіки свободи, спрямованої на виховання підростаючого покоління, членів суспільства в контексті особистісно зорієнтованої освіти як фундаментального напрямку сучасної педагогічної науки, заснованої на ідеалах свободи й саморозвитку особистості.

Теоретична складова педагогіки свободи являє собою сукупність певною мірою автономних концепцій, об'єднаних ідейним інваріантом. Інваріантність – властивість деяких суттєвих для системи співвідношень не змінюватися при її певних перетвореннях [6, с. 205].

Аналіз педагогічних концепцій представників течії вільного виховання свідчить, що в основні інваріантних принципів лежать біполярні конструкти, які репрезентують протилежні виховні підходи і визначають різні способи розуміння природи дитини та її розвитку. Внаслідок факторного аналізу конструктивів виділено два головні параметри („свобода – залежність” і „активність – пасивність”), а також локалізовано в їхньому просторі педагогічні концепції, які тією чи іншою мірою орієнтуються на цінності свободи.

Внаслідок комбінування виділених факторів виділено чотири базові типи виховного середовища: "догматичний", спрямований на розвиток пасивності та залежності дитини; "директивний", зорієнтований на розвиток активності вихованців в умовах контролю і зовнішнього тиску, обмеження можливостей для вияву власної ініціативи та творчості; "потураючий", зорієнтований на розвиток особистості в умовах цілковитої відсутності зовнішньої стимуляції, будь-яких обмежень і контролю; "творчий", що забезпечує вільний розвиток активної, зрілої особистості, здатної до самоорганізації та відповідального вибору.

З'ясовано, що концепції вільного виховання належать до творчого типу, оскільки обґрунтовують необхідність забезпечення зовнішньої свободи у виховному процесі і водночас орієнтують на стимуляцію активності вихованців, формування у них відповідальності за свої дії. [5, с. 337-340]

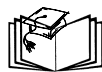
Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив з'ясувати психолого-педагогічні умови розвитку внутрішньої свободи особистості: розширення меж усвідомлення людиною своїх фізичних, психічних і духовних сил, пізнання себе та оточуючої дійсності; забезпечення особистості “простору, вільного від спостереження”; створення у педагогічному процесі ситуацій невизначеності, які спонукають вихованців до самовизначення, самостійного вибору; орієнтація педагогічного процесу на розвиток індивідуальних задатків і нахилів вихованців, сприяння їх творчій самореалізації; максимальне збагачення (ампліфікація) змісту, форм і методів специфічно дитячих видів діяльності та спілкування, реалізація потенційних можливостей розвитку, які відкриваються у період дитинства; формування емоційно комфортного виховного середовища, яке стимулює вияв спонтанності, ініціативи та суб'єктної активності особистості; гуманізація педагогічного процесу на основі принципів діалогізації, проблематизації, персоналізації та індивідуалізації.

Дж. Бентос вважає, що «мистецтво є найбільш людській природі й надзвичайно важливим для людини, бо дає можливість пізнати внутрішній світ почуттів, думок, а також вивчити особливості навколишнього світу». При цьому вчений акцентує увагу на таких значеннях та функціях мистецтва у виховному процесі, як:

- людинотворча (перетворення простої природи дитини у багатогранну особистість);
- квазітерапевтична (можливість виявляти почуття, емоції)
- контрольно-регулююча (здійснення контролю над формою й засобами самовираження) [7, с. 145]

Для авторитарної традиції, що довгий час панувала у вітчизняній педагогіці, характерною була недооцінка творчого потенціалу дитини, її самоцінності та індивідуальності.

Не можна побудувати на ґрунті насильства виховання естетичного, морального і релігійного. Не заторкнувши живих струн душі, самими лише холодними нотаціями і тим більш лише зовнішньою дисципліною не можна зробити вихованця моральним, а тим більше не можна прищепити йому тонкого естетичного смаку або високих релігійних відчуттів.



Лише авторитарним способом не можна виховати в людині характеру. Основною рисою характерної, вольової людини є здатність ставити перед собою чітко визначені завдання і здійснювати їх, незважаючи на всякі перепони.

Аналіз методичних шляхів та умов організації виховання в школах, де реалізуються ідеї вільного виховання, наповнені новим змістом, адаптовані до сучасних умов. Зокрема, в них практикуються такі методичні шляхи реалізації принципів вільного виховання: наявність у школі “простору неконтрольованості”, який створюється завдяки стимулюванню самостійності дітей (самовизначення в ситуаціях вибору діяльності, стосунків, позицій, соціальних ролей; застосування у навчальній діяльності самостійних, індивідуальних або групових творчих і проблемних завдань – проєктів, творів, доповідей, рефератів тощо); “право на помилку”, яке виявляється у відсутності страху перед оцінкою навчальних досягнень, у відсутності порівняння дитини з іншими дітьми, а тільки з її власними попередніми досягненнями; стимулювання особистої творчості кожного вчителя через забезпечення йому можливостей для самовизначення; відкритість школи соціальному середовищу; організація рефлексії дітьми й учителями не тільки свого особистісного розвитку, але й розвитку виховної системи в цілому через участь педагогів та учнів у дослідній роботі. Отже, досвід діяльності сучасних інноваційних закладів освіти свідчить про інваріантність гуманістичних принципів вільного виховання, їхню життєздатність і перспективність.

Без свободи не може бути й творчості ні в галузі науки, ні в галузі мистецтва.

Творча діяльність стає формою життєдіяльності людини, способом її існування у навколишньому середовищі. Тому людина потребує таких умов праці, які б відповідали її людській, творчій сутності. Це відчуття суспільної значущості й корисності праці, можливість продемонструвати свої вміння, свої здібності свою достатність (тобто можливість само реалізуватися через творчу, натхненну діяльність); задоволення процесом і результатом праці. Відомо, що трудовий процес, його змістове наповнення для людини є не менш важливим, аніж кінцевий, практичний результат, до того ж творчий зміст діяльності певною мірою знімає і її практично-улітарні аспекти.

Мистецтво можна назвати акумулятором творчої енергії, який генерує естетичне з подвоєною силою. Художня діяльність – це вираження естетичного ставлення до життя, створення на цій основі нових естетичних цінностей у формі художнього образу.

Для нашого часу характерне посилення уваги до ідей вільного виховання. Формування, розвиток та виховання творчої, внутрішньо вільної особистості дитини можливо і на уроках з музичного мистецтва.

Саме творча особистість дитини в повному обсязі буде розкриватися через вільний вибір. У чому? У всьому, де є для цього можливість і доцільність.

Наприклад, як саме треба виконувати той чи інший твір? Учителеві не слід нав'язувати свого трактування (темп, динамічні відтінки, виконавські штрихи). Можна запропонувати дітям кілька варіантів інтерпретації. Нехай вони обґрунтують свій вибір і з допомогою вчителя знайдуть найпереконливіший варіант.

Для розучування репертуару й розкриття тієї чи іншої теми можна запропонувати учням одну з кількох рівноцінних пісень. Наприклад, Міжнародному жіночому дню 8 Березня присвячена кубинська народна пісня «про Маму» й пісня «Найкраща» (музика В. Іванникова, слова О. Фадєєвої). Діти можуть послухати їх у виконанні вчителя й вибрати одну з них для розучування. Завдяки вільному вибору дитина зростає як особистість, почувається дорослішою. Крім того, так учитися цікавіше: адже розучуватимуть пісні, яку обрали самі. І труднощі в роботі буде легше подолати. Така психологія людини, що росте.

Закріплювати навчальний матеріал можна здебільшого в процесі різних видів діяльності: співів, слухання музики, дидактичної гри. У кожному класі закріплення організовують по-різному, з переважанням того виду музичної практики, який оберуть діти. Варіантність структури уроку може виявитися й тому, що вчитель відступає від задуманого плану, враховуючи побажання дітей послухати той або інший твір.

Іноді в середині уроку хтось із учнів несподівано ставить нестандартне запитання. Бажано, щоб учитель зорієнтувався й допоміг дитині знайти відповідь на нього, змінивши напрям уроку, якщо потрібно. У будь-якому випадку вчитель має бути готовий швидко перебудувати урок відповідно до педагогічної ситуації, що виникла.

Чимало вчителів музики дає дітям таке домашнє завдання: щось намалювати під враженнями прослуханої музики. Це корисний вид діяльності, але іноді ним зловживають. Було б доцільно й у творчих завданнях надавати учням можливість для вільного вибору: одні люблять малювати, інші писати – вірші чи казки. Хтось може створювати акомпанемент до знайомої музики (на дитячих музичних інструментах). Нехай діти спробують свої сили в різних видах художньо-творчої діяльності.[4, 140 - 141]

На уроках музики в початковій школі широко використовується інструментальне музикування: включення найпростіших інструментів у процесі музичного виконання.

При цьому вчитель вирішує такі завдання: формування інтересу до музичних занять; розвиток музикальності, емоційного відгуку на виконання творів, осмислення їхньої жанрової приналежності;



розвиток ритмічного та тематичного слуху, почуття ансамблю; формування “диференційованого” слухання – виокремлення характерних інтонацій, елементів форм, прийомів розвитку; набуття навичок гри на простих інструментах; розвиток координації простих рухів при грі; засвоєння елементів музичної грамоти.

Інструментальне музикування – це передусім форма творчого самовираження дитини.

Цікаве і корисне творче завдання – супроводжувати на дитячих музичних інструментах пісню або твір під час слухання музики. Створюючи колективними зусиллями партитуру акомпанементу, бажано врахувати таке:

а) сильні долі виконувати яскравіше, слабкі – тихіше (якщо на них не передбачено акцент);

б) іноді можна заповнити акомпанемент паузу в мелодії;

в) коли музика розвивається й наближається до кульмінації, доцільно не лише посилити звучання, а й ускладнити супровід;

г) змінюючи супровід у кожній частині твору, можна показати його форму.

У виконанні подібних завдань учителю допоможуть художній смак і почуття міри.

У зв'язку з теорією свободи творчості постає питання: чи можливо такі вправи виконувати спонтанно? Ймовірно талановита дитина змогла б справитися з ними завдяки інтуїції. Але, як показує досвід, без опори на знання, тобто без навчання, якість виконання подібних завдань невисока. Чим більше у дітей знань, досвіду, чим сформованіші виконавські навички, тим кращий результат у цьому виді діяльності.

Отже, аналіз основних тенденцій розвитку сучасної педагогіки дав змогу зробити висновок про її переорієнтацію з традиційної, пізнавально-орієнтованої системи освіти на особистісну, яка переносить центр уваги з когнітивного на емоційно-вольовий розвиток дітей і основною цінністю проголошує становлення особистості, здатної до самовизначення й самореалізації. Такий підхід ґрунтується на цінностях свободи, взаємозалежності, співробітництва, рівності, довіри і відкидає відносини диктату, конкуренції, ієрархії та контролю над іншими людьми. Вихованець при цьому розглядається як особистість, здатна самостійно обрати індивідуальну траєкторію розвитку, що забезпечує найбільш повну реалізацію творчих можливостей і нахилів. Функція педагога вбачається в уважному спостереженні за особистісним становленням дітей, постійному врахуванні їхніх індивідуальних інтересів і проблем, визначенні на цій основі виховних завдань, шляхів і засобів їх реалізації.

Завдяки застосування ідей, принципів, концепцій педагогіки свободи, що створює умови, які не суперечать вільному вибору, дитина зростає як особистість, почувається дорослішою. Крім того, так учитися цікавіше і дітям, адже вони мають право вибору діяльності, труднощі в роботі буде легше подолати і вчителю вести свій урок буде одне задоволення, адже діти займаються своєю улюбленою справою (улюбленим видом діяльності на уроці).

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вашенко, Григорій Твори. Том 4. Праці з педагогіки та психології. – К.: “Школяр” – “Фада” ЛТД, 2000. – 416 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1982. – 204 с.
3. Корчак Я. Как любить детей. – Минск, 1980. – 428 с.
4. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. – Київ: Либідь, 2001. – 272 с.
5. Растрігіна А.М. Педагогіка свободи: Методичні та соціально-педагогічні основи [Монографія] / Кіровоград, Поліграфічно-видавничий центр ТОВ “Імекс ЛТД”, 2002. – 260 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 794 с.
7. Человек в мире художественной культуры: Приобщение к искусству: процесс и управление. – М.: Наука, 1982. – 336 с.

**Вікторія МАЛАШЕВИЧ**

### **МЕТОД ІНТЕРПРЕТАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

*(магістрантка мистецького факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Т.Б. Стратан*

**Постановка проблеми.** Сучасний розвиток української держави і суспільства супроводжуються процесами модернізації системи освіти в цілому, до стратегічних завдань якої належить формування освіченої, творчої особистості. У зв'язку з цим актуальною постає проблема професійної підготовки майбутніх учителів, які спроможні виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні, підходити нестандартно і в найбільш ефективний спосіб до вирішення завдань розвитку творчого потенціалу учнів.

З огляду на це, методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є фактором вирішення проблеми підготовки фахівців музично-педагогічної діяльності, здатних забезпечити сучасні реформування та системні перетворення шкільної мистецької освіти. Крім того, наближення майбутнього вчителя до розуміння й належного сприйняття високохудожніх інструментальних творів



забезпечується сформованістю вміння художньої інтерпретації, що є одним з завдань методики музично-теоретичного навчання в вузі.

**Аналіз останніх досліджень** показує, що сучасною музичною педагогікою накопичено багато наукових знань, які безпосередньо чи опосередковано стосуються питань дослідження шляхів і методів розвитку творчої особистості в умовах естетичної діяльності (І. Зязюн, Л. Коваль, Г. Падалка, В. Сластьонін); формування готовності майбутніх учителів музики до професійної діяльності (Л. Ананьева, І. Богданова, І. Бойчев, І. Курбатова, Ю. Пассов, О. Полат, В. Сафонова, Н. Сегада та ін.).

Суттєвим внеском у розвиток педагогічних досліджень у галузі музично-виконавської підготовки фахівців стали дослідження в психології (Л. Бочкарьов, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Костюк, Є. Назайкінський, С. Рубінштейн, Н. Талізін, Б. Теплов та ін.), дидактики вищої та середньої школи (О. Абдуліна, А. Алексюк, С. Архангельський, С. Гончаренко та ін.), теорії інтерпретації (Є. Бодіна, Є. Гуренко, Г. Драговець, Н. Корихалова, Ю. Кочнев, І. Кузнєцова, В. Москаленко, С. Раппопорт, Г. Тараєва, С. Хвошнянська та ін.), музикознавстві (Б. Асаф'єв, В. Бобровський, В. Медушевський, Є. Назайкінський, А. Сохор та ін.), теорії музичного виконавства (Ф. Бузоні, М. Давидов, Г. Коган, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, С. Фейнберг та ін.).

Водночас, як засвідчує аналіз літературних джерел, у педагогіці відсутні системні дослідження, присвячені методам інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Тому **метою статті** є розкрити зміст методу інтерпретаційно-педагогічного аналізу у системі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Відомо, що інструментально-виконавська підготовка відрізняється від теоретичного навчання. Так, основним завданням теоретичного навчання є передача знань, систематизованих відповідно до логіки певної науки. Інструментально-виконавська ж підготовка ґрунтується на роботі з музичними творами, в процесі якої засвоюються необхідні для вирішення художніх завдань знання, формуються вміння та навички. У цьому зв'язку особливого значення набуває методичне забезпечення навчального процесу.

Специфіка інструментально-виконавської підготовки потребує й специфічних методів. Метод, як відомо, безпосередньо пов'язаний зі змістом предмета вивчення.

У сучасній виконавській підготовці використовується широкий спектр найрізноманітніших методів та прийомів. Однак вони, як правило, зорієнтовані на вирішення часткових завдань, зокрема на розвиток слухових уявлень, аналітичних здібностей, активізацію асоціативного фонду тощо. Відтак існує відчутна нагальна потреба у знаходженні методу, який би забезпечував цілісність навчального процесу.

У сучасній музичній педагогіці (Л. Арчажнікова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) спостерігається стійка тенденція до об'єднання за певними ознаками різноманітних методів у методичні комплекси чи групи з виділенням їх ключових ланок як визначальних [4; 5].

У нашому дослідженні під методом ми розуміли спосіб, що свідомо застосовується в досягненні мети, якою він і визначається. У зв'язку з цим, на нашу думку, основною ланкою в художньо-творчому розвитку майбутніх учителів музики у інструментально-виконавській підготовці є інтерпретаційно-педагогічний аналіз. Як відомо, метод можна вважати ефективним тоді, коли він, будучи мінімально залежним від особистості викладача, закономірно приводить до досягнення поставленої мети. А для цього він повинен бути зорієнтованим на досягнення мети педагогічної діяльності, відбивати основний зміст предмета спрямування спільної діяльності викладача і студента, об'єднувати в собі й реалізуватись через загальнодидактичні методи та спиратись на систему педагогічних правил та принципів. Таким інтегруючим методом, що забезпечує цілісність навчання та художньо-творчого розвитку студентів у виконавській підготовці, визначається метод інтерпретаційно-педагогічного аналізу.

Зміст педагогічної діяльності в інструментально-виконавській підготовці охоплює собою два основних елементи – художньо-творчий та дидактичний. Художньо-творчий – оскільки є творчою роботою із художнім матеріалом, з орієнтацією на створення повноцінного художньо-естетичного продукту. Дидактичний – оскільки є передачею певних знань, формуванням умінь та навичок, розвитком художньо-творчого потенціалу майбутніх учителів музики, реалізується з урахуванням їх музичного розвитку, виконавських можливостей та завдань навчання [3, с.127].

У художньо-творчому аспекті інтерпретаційно-педагогічний аналіз полягає в аналізі-інтерпретації музичного твору як об'єкта художнього тлумачення. У дидактичному аспекті інтерпретаційно-педагогічний аналіз виявляється в аналізі-інтерпретації системи дій, що становлять змістовну сутність способу музично-виконавської діяльності.

Інтерпретаційно-педагогічний аналіз об'єднує ці елементи і означає педагогічну діяльність, що зорієнтована на роз'яснення (розкриття, тлумачення) смислу предмета спрямування діяльності, способу діяльності та її результату.

Предметом діяльності в процесі інструментально-виконавської підготовки є музичний твір. Для виконавця він виступає в двох якостях – як предмет осягнення та як предмет матеріально-звукового



втілення, тобто виконання. Відтак у навчальному процесі основним завданням викладача є аналіз-інтерпретація художньо-змістовної сутності музичного твору та аналіз-інтерпретація виконання.

Аналіз-інтерпретація художньо-змістовної сутності музичного твору полягає в тлумаченні інформації, необхідної для його осягнення: історичних умов створення твору, авторського стилю, засобів художньої виразності, художньо-образної структури, логіки художньої драматургії тощо.

Реалізується інтерпретаційний аналіз у процесі осягнення музичного твору за допомогою різних форм та конкретних методів навчання. Так, при аналізі історичних умов створення твору, особливостей авторського стилю можуть бути використані методи, спрямовані на актуалізацію знань студентів. Тут буде доречним виділення характерних особливостей стилю епохи й авторського стилю, порівняння їх із близькими та далекими тощо. При аналізі засобів художньої виразності, художньої образності, розвитку змістовних процесів у творі доречнішими будуть методи творчо-продуктивного характеру. Це можуть бути методи моделювання, наведення та спостереження, аналогії та контрасту тощо. Тут важливою є орієнтованість не на формальний аналіз, а на тлумачення художнього смислу засобів виразності, використаних автором, розгляд їх у первинних та контекстних значеннях, драматургії розвитку художньої цілісності. Застосування інтерпретаційного аналізу при осягненні музичних творів активізує знання студентів, їх художній та життєвий досвід, сприяє розвитку художньо-творчої уяви, збагачує художньо-виконавський тезаурус.

Аналіз-інтерпретація звукового втілення полягає у тлумаченні засобів виконавської виразності, доцільності їх застосування, роз'ясненні технічних прийомів.

Підготовка музичного твору до виконання вимагає від виконавця пошуку засобів виконавської виразності, вирішення технічних проблем виконання. Пошук цих засобів – це продуктивний процес, адже нотний текст є носієм художнього змісту для осягнення його виконавцем і контуром, каркасом, орієнтиром для виконання. Нотний текст не відбиває всіх виконавських особливостей, необхідних для передачі художньої сутності твору. Тому від виконавця вимагається самостійний пошук специфічних художньо-виконавських засобів виразності, технічних прийомів виконання.

Основне завдання інтерпретаційно-педагогічного аналізу у пошуку виконавських засобів та способів їх втілення полягає у роз'ясненні їх художнього смислу та вибору технічних прийомів для досягнення професійно досконалого втілення.

При реалізації інтерпретаційно-педагогічного аналізу в процесі пошуку художніх засобів виконавської виразності можуть бути ефективно використані такі методи як пояснення, показ, зіставлення, порівняння. Особливо ефективним можна вважати ілюстрацію виконавських засобів чи технічних прийомів шляхом їх порівняння. Коли для досягнення певної художньої мети викладачем пропонується декілька варіантів виконавських засобів, а у вирішенні технічних задач – декілька варіантів технічних прийомів. Аналіз, коментування, роз'яснення смислу кожного із варіантів проілюстрованих виконавських засобів та технічних прийомів, порівняння результатів активізує творчий пошук студентів. Так формується усвідомлене ставлення до вибору виконавських засобів, за допомогою яких може бути переданий художній задум, досягнуто художній результат, вирішені технічні проблеми.

Як показує аналіз педагогічних праць з професійної підготовки майбутніх учителів музики [1; 3; 4], способом діяльності, який під час навчання необхідно сформувати у студентів, є комплекс узагальнених прийомів та дій, що відбивають операційну та змістовну сутність цілісного процесу роботи з музичним твором з метою його художньо-виконавської інтерпретації. Основними видами такої діяльності є осягнення художньо-змістовної сутності музичного твору та втілення результату осягнення у виконанні. Кожен із видів діяльності охоплює собою певну систему операцій та прийомів, які повинні бути засвоєні студентами як алгоритм і, врешті, стати способом художньо-інтерпретаційного процесу музично-виконавської діяльності. Виходячи із цього, основне завдання інтерпретаційно-педагогічного аналізу полягає в аналізі та розкритті логіки та змісту дій художньо-виконавського процесу в його змістовній цілісності – проникнення в художню сутність музичного твору та адекватному художньому задуму матеріально-звуковому втіленню.

Для формування способу інтерпретаційно-виконавської діяльності можуть бути використані різноманітні методи репродуктивного та продуктивного характеру. Так, при формуванні дій розпізнавання та осмислення художньо-сміслових елементів, художньої образності, розгортанні змістовних процесів у творі переважно використовуються методи аналізу та синтезу, наведення та спостереження, ефективним може бути метод моделювання. При формуванні дій пошуку засобів виконавської виразності доцільнішими будуть методи порівняння та зіставлення, аналогії та контрасту, при формуванні дій у вирішенні технічних проблем – методи показу, ілюстрації в поєднанні із поясненням та аналізом.

При формуванні способів дій важливим є індивідуально-диференційований підхід. Педагогічні прийоми та методи повинні відбиратись із урахуванням уже сформованих дій, їх цілісності та системності. Тут часто негативно спрацьовує стереотип уже сформованих неправильних дій. Необхідно враховувати також психологічні установки студентів, гнучкість та динамічність їх мислення.



Результатом виконавської діяльності є художньо-естетичний продукт, створений музично-виконавськими засобами. Інтерпретаційно-педагогічний аналіз результату виконавської діяльності полягає в аналізі-інтерпретації музичного твору в його художньо-виконавській завершеності. Інтерпретаційний аналіз повинен здійснюватись в двох напрямках – художньо-естетичному та виконавському. Основне завдання інтерпретаційного аналізу результату виконавської діяльності полягає в аналізі, роз'ясненні, коментуванні виконання художніх творів під кутом зору основних критеріїв оцінки художнього виконання – художньої достовірності, відповідності засобів виконавської виразності художній доцільності, ступеня технічної досконалості. Провідними тут повинні стати методи, зорієнтовані на якісну оцінку художнього виконання за виділеними критеріями. З цією метою можуть бути використані такі методи як бесіда, обговорення, спілкування. Аналіз-інтерпретація результату виконавської діяльності сприяє розвитку самооцінки, самокритичності, уваги, контролю.

**Висновки.** Підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що метод інтерпретаційно-педагогічного аналізу є інтегруючим методом інструментально-виконавської підготовки. Реалізується він через різноманітні методи репродуктивного та продуктивного характеру. Цей метод органічно витікає із основного змісту художньої та педагогічної діяльності, характерної для виконавської підготовки, зорієнтований на розвиток художньо-творчого потенціалу майбутніх учителів музики, забезпечує цілісність навчально-виховного процесу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учеб. пособие. – М.: Изд-во “Прометей” МПГУ, 1990. – 188 с.
2. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации (проблема анализа): Исследование. – К.: Изд-во Киев. гос. конц. 1994. – 157 с.
3. Падалка Г.Н. Основные направления исследования проблем музыкально-педагогической подготовки учителя музыки. – К.: КГПИ, 1981. – С. 165.
4. Ростовський О. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. посібник. – К.: ГЗМН, 1997. – 248 с.
5. Рудницька О. Інтерпретація музики як педагогічна проблема // Дослідження проблем професійної підготовки учителя музики. – К.: КДКІ, 1981. – С. 93 – 101.

**Людмила МАНДРИК**

### ВПЛИВ ТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

*(магістрантка мистецького факультету)*

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

Декоративно-прикладне мистецтво, як зазначає Тетяна Кара-Васильєва, це особлива галузь художньої творчості, яка підпорядкована своїм законам розвитку, має свою особливу художньо-образну мову. Основна його мета — естетичне освоєння матеріального світу, художнє оформлення довкілля. Митці своїми творами намагаються естетично прикрасити побут людини, її життєдіяльність, сповідуючи основний принцип єдності краси і доцільності. Водночас декоративне мистецтво стає образною основою життя, формує естетичні погляди людини, активно впливає на її емоції, думки й почуття [1, с.7].

Найчастіше для визначення суті декоративно-прикладного мистецтва вживається назва – народне мистецтво. Бо декоративно-прикладне мистецтво – це мистецтво широких мас. Воно виникло в процесі трудової діяльності народу і нерозривно пов'язане з його життям і побутом [3, с.10].

Народне ужиткове мистецтво України налічує в собі чимало видів, це і гончарство, кераміка, і килимарство, ткацтво, народне малярство, деревообробництво, ковальство, вибійка, обробка металу, гучно славиться українська вишивка, писанкарство, витинанки, художня обробка каменю, шкіри, дерева.

В Україні з писанками чинили магічні дії, також вони служили об'єктом забави для дітей та молоді. Протягом віків формувалися школи декоративно-прикладного мистецтва, складався характер орнаментальних мотивів та живописний стиль, у створенні якого брали участь тисячі майстрів. Художнім витинанням з паперу прикрашали оселі, воно зацікавить людей будь-якого віку усіх, хто хоче долучитися до мистецтва. А ось із глини виготовляли статуетки і посуд для домашнього вжитку, таке ремесло звалось гончарством.

Виготовляли тканину, килими, де мовою орнаменту народні художники відображали своє ставлення до навколишньої дійсності, своє уявлення про прекрасне. Тому в кожному виробі глибоко відчутна велика творча індивідуальність.

Вишивка – найпоширеніший вид народного декоративно-прикладного мистецтва. Українські вишиті сорочки та рушники, обрядові та для домашнього вжитку, вишиті художньою гладдю, хрестиком чи



прикрашені мереживом, прикрашені багатою орнаментикою, це все тісно пов'язане з історією та культурою народу.

Ознайомлення з предметами декоративно-прикладного мистецтва сприяє формуванню в дітей „почуття декоративності”, уміння „читати” візерунки, збагаченню асоціативних зв'язків (порівнянню образів з реальними предметами, об'єктами). Дитина – це художник-чарівник, вона повинна відчувати, розповідати про мистецтво фарбами та олівцем, просто пальцями на папері, у глині, витинанках.

Образотворча діяльність за творами декоративно-прикладного мистецтва відкриває дітям чарівний світ почуттів людини, що прагне у барвах, лініях, кольорі, рухах пензля; у звуках, інтонаціях, темпі, у виразних зворушливих висловах поділитись своїми переживаннями, радістю, захопленням від почутого, побаченого у реальному житті.

«Творчість дітей - глибоко своєрідна сфера їхнього духовного життя, самовираження і самоутвердження, в якому яскраво виявляється індивідуальна самобутність кожної дитини.» [5, с. 54].

Кожен із нас певен: усі діти мають творчий потенціал. Звідси головне завдання для вчителя, створити умови для його розвитку.

Специфіка такого предмета, як декоративно-прикладне мистецтво, дозволяє вчителю широко використовувати інтерактивні методи та нестандартні форми організації уроку, які дають змогу підвищити ефективність засвоєння знань, поліпшити контроль над виконанням завдань, викликати у дітей інтерес до навчання.

Художньо-творчий розвиток безпосередньо залежить від методів викладання, які використовуються вчителем на уроці, з урахуванням вікових особливостей кожної дитини. Традиційна методика викладання образотворчого мистецтва, як відомо, зробити це неспроможна. Педагогічні умови, які можуть забезпечити ефективний вплив процесу використання обраних нами методів на образотворчу діяльність дітей, спроможні розвинути їх художньо-творчі здібності до рівня, необхідного, щоб подолати підліткову кризу у художньому розвитку [2, с. 116].

Отже, учитель має широкі можливості використання різних засобів мистецтва, якими варто користуватися, але при цьому важливо не забувати, що уроки мають бути ефективними.

Дитяча творчість найкраще розвивається на основі проникнення у зміст і характер різноманітних видів народної творчості. Пізнаючи і продовжуючи традиції свого народу, діти засвоюють матеріалізоване в них народне творче мислення.

Оволодіваючи декоративно-прикладним мистецтвом (вишиванням, килимарством, різьбярством та ін.), народними ремеслами діти засвоюють духовність, ідейність, моральність, естетику рідного народу.

Яскрава народна іграшка, барвіста вишиванка, красива писанка, ажурна витинанка не залишать байдужою жодну дитину, викличуть в неї позитивні емоції та переживання. Почуття, переживання - це „ворота” пізнання. Позитивні емоції - могутній стимул здобуття знань про рідний край, мистецтво, природу, життя наших предків.

Під час творчої діяльності, пов'язаної з декоративним мистецтвом у дітей розвивається окомір, тактильні відчуття; діти засвоюють досвід використання простих знарядь праці, знайомляться з їх специфікою, окрім того, пізнають властивості різноманітних матеріалів: фарби, тканини, глини, дерева, шкіри, паперу, можливості та особливості роботи з ними.

В процесі вивчення творів українського народного декоративно-прикладного мистецтва у дітей формуються практичні навички, які в подальшому житті будуть потрібні для виконання різноманітних робіт, вони набувають ручної вправності, яка дозволяє їм почувати себе самостійними. Сакуліна Н.П. зазначає: „Засвоєння трудових умінь і навичок пов'язане з розвитком таких вольових якостей особистості, як увага, наполегливість, витримка. В дітей виховується вміння трудитися, добиватися одержання бажаного результату. Виховний процес з ознайомлення з народною декоративною творчістю можна і потрібно широко використовувати для виготовлення корисних предметів: атрибутів для ігор, подарунків для рідних і товаришів, виробів для прикрашення інтер'єру школи, своєї кімнати” [4, с. 85].

Яскравість, виразність образів викликають естетичні переживання, допомагають дітям глибше і повніше сприймати явища життя, розуміти і наслідувати мистецькі та культурні традиції народу а також знаходити образні вияви своїх вражень в малюнках, ліпленні, аплікації, творах самостійної творчої діяльності. Поступово у дітей розвивається художній смак.

В малюнок, аплікацію, виріб з глини, соломи, лози, у свою вишиванку чи писанку дитина не просто переносить те, що запам'ятала: у неї виникають якісь переживання пов'язані з цим твором, певне ставлення до нього. В одне уявлення включається те, що сприймалося в різний час, за різних обставин. З усіх цих компонентів уява дитини створює новий образ, який втілюється за допомогою засобів виразності.

Формування знань, умінь і навичок художньої діяльності відбувається не лише в процесі практичної діяльності дитини, але і на підготовчому етапі, який пов'язаний з сприйманням творів декоративно-прикладного мистецтва, в результаті обговорення дитячих робіт, а також в процесі сприймання способів роботи різними художніми матеріалами, які демонструє вихователь під час заняття.



Потрібно також пам'ятати, що формування досвіду художньої творчої діяльності дитини має перебувати під пильною опікою вихователів і батьків. Якщо в процесі виконання роботи у дитини виникають труднощі, треба порадити дитині як їх подолати. Дитині потрібна також і оцінка результатів її роботи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кара-Васильєва Т. В., Чегусова З. А. Декоративне мистецтво України ХХ століття. У пошуках 'великого стилю'. / Київ. Либідь, 2005. 280с, з іл.) (с. 7)
2. Кардашов В. М. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. -К.: Видавничий Дім «Слово», 2007.-296с. (116-117)
3. Кириченко М.А. Український народний декоративний розпис: Навч. посіб. – К.: Знання-Прес, 2006. – 228 с. (ст.10)
4. Сакулина Н.П., Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. пособ.для воспитателей. изд.2-е исправ.,дополн. с ил. М Просвещение 1982г. 208с, (с. 85)
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К.: Рад. школа, 1977. – 670с. (с 54)

**Катерина ПАШИНА**

### **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З РОЗУМОВИМИ ВАДАМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

*(магістрантка мистецького факультету)*

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

Образотворче мистецтво відіграє важливу роль у встановленні особистості дитини, в розвитку її творчих здібностей. Особливо заняття з малювання корисні дітям з розумовими відхиленнями. Зокрема, важливість застосування образотворчого мистецтва в корекційно-виховному процесі допоміжної школи з метою забезпечення розвитку інтелектуальної діяльності та емоційної сфери розумово відсталих учнів, формування їхніх моральних позицій, розширення соціального та естетичного досвіду неодноразово підкреслювали вітчизняні та зарубіжні автори (Алієва Е.Г. [1], Кіселева М.В. [2], Копитін А.І. [3], Сизова А.В. [7] та ін.).

Проте проблема використання образотворчого мистецтва для корекції відхилень розвитку та формування творчих здібностей у розумово відсталих дітей не знайшла ще належного вирішення. Основний принцип олігофренопедагогіки – принцип корекційної спрямованості навчально-виховного процесу у допоміжній школі стосовно роботи з творами образотворчого мистецтва [5].

Результати безпосереднього вивчення стану роботи з творами образотворчого мистецтва свідчать, що у допоміжній школі резерви продуктивного вирішення корекційно-розвивальних та виховних завдань використовуються неповною мірою. Актуальними залишаються питання про особливості сприймання розумово відсталими дітьми творів живопису, їх розуміння, методики проведення уроків з образотворчого мистецтва з метою формування і корекції художнього сприймання школярів, розвитку їх творчих здібностей та загального рівня розвитку.

Образотворче мистецтво покликане своїми засобами розвивати особистість дитини, створювати сприятливу атмосферу. Дитина поринає у світ мистецтва, через малюнки вона самовиражається, розкриває свій внутрішній світ [3, 132-134]. Діти з розумовими вадами не менш талановиті ніж решта дітей, хіба, що вони вимагають трохи більше уваги, детального пояснення.

Корекція рівня розвитку і творчих здібностей дітей з розумовими вадами може бути в індивідуальній так і в груповій формі. Вона включає в себе: аналіз готових творів мистецтва та мотивацію до самостійної творчої діяльності. Малювання широко використовується для корекції розвитку так як через малюнок проектується емоційна сфера, настрої дитини.

Постає задача виділити в дитячому малюнку ті його особливості, які відображають ступінь оволодіння дитиною технікою малювання, з одного боку і індивідуальні здібності з іншого.

Копитін А.І. визначає три принципових відмінності корекційного малювання від звичайних уроків малювання:

- перша пов'язана з метою і задачами корекційного малювання – це самовираження в малюнку і моделювання конфліктної ситуації;
- друга відмінність стосується продуктів образотворчої діяльності: в корекційному малюванні якість малюнка не виступає важливим критерієм його оцінки (малюнок володіє власною цінністю, пов'язаною з послідовністю відображення етапів особистих проблем дитини);
- третя відмінність полягає у відмінності функцій звичайного і терапевтичного малювання. На учбових заняттях ці функції зводяться до передачі дитині нових способів і засобів зображення. В корекційному малюванні – педагог допомагає дітям усвідомити і вирішити проблемну ситуацію, зовні її виразити в малюнку чм ліплення і визначити вихід з неї [3].





Саме такі відмінності дозволяють проводити корегуючу роботу з дітьми шляхом зображення на папері. В цьому важлива відповідна тематика, та засоби створення зображення. Забезпечення педагогічних умов, які спрямовані на корекцію і розвиток інтелектуальної та емоційної сфери особистості дитини в їх системній єдності забезпечать процес відображення сигналів естетичної інформації розумово відсталими дітьми в образотворчих роботах [7].

Загальна концепція занять з образотворчого мистецтва повинна включати в себе ряд уроків, що об'єднані однією темою, наприклад, казкою: «Курочка-Ряба», що є добре знайомою дітям. Дана тематика проходить через ряд занять. Дітям пропонується виконати завдання в різних техніках об'єднаних однією темою. Запропонована казка – це старослов'янський міф, відображений в «Валесовій книзі», що трактує походження світу з яйця [4].

Таким чином до дітей доносяться стародавні вірування про походження світу, розширюється світогляд, через прості, знайомі речі.

Використання різних технік зображення дає змогу учням працювати з різними матеріалами: малювання олівцями, фарбами, робота з пластиліном. Пластилін – дає змогу побачити об'ємний предмет, відчути його форму власними руками виліпивши її, що сприяє кращому засвоєнню, усвідомленню зображуваного. В подальшому дітям буде легше відобразити раніше зліплений предмет на площині. Аплікація – дає змогу працювати з папером, діти вчаться планувати роботу, обмірковують послідовність виконання її. Зайняття аплікацією покращують сприймання форми, фактури, кольору, розвивають увагу, увагу, моторику.

Учням пропонується групова робота, яка покращить вміння, дасть дітям змогу працювати разом, спілкуватися, вони набудуть досвіду в розподіленні обов'язків, завдань.

Виконання дітьми одного завдання в різних техніках полегшує зображення предмету на папері, так як учні малюють вже знайому форму. На таких заняттях розвивається пам'ять, увага, асоціативне та образне мислення, сприйняття простору, кольору, форми, що підвищує загальний рівень розвитку дитини.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алієва Е.Г. Творча обдарованість і умови її розвитку // Психологічний аналіз учбової діяльності М.: ІП РАН. 1991.
2. Киселева, М.В. Арт-терапія в роботі с дітьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми/ М.В.Киселева. – СПб.: Речь, 2007. – 160с.
3. Копитін, А.І. Теория и практика арт-терапии/ А.И.Копитін – СПб.: Питер, 2002. – 368с.
4. Лозко Галина. Велесова книга як пам'ятка праукраїнської культури // Дивослово. – 1991. – № 11. – С. 55-62.
5. Лебедева, Л.Д. Педагогические основы арт-терапии/ Л.Д.Лебедева. – СПб.: ЛОИРО, 2000. – 200с.
6. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий/ Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256с.
7. Сизова, А.В. Арт-терапия как направление психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии/ А.В.Сизова// научно-методический журнал «Коррекционная педагогика» – 2005. – №3(9). – С.76-80.

## Ярослава САДОВА

### ТВОРЧИСТЬ, ЯК РІВЕНЬ ПІЗНАННЯ

(магістрантка мистецького факультету)

Науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент О.Г.Босий

Завдання та виховання зумовили звернення педагогічної теорії і практики до проблеми формування творчої уяви особистості. Важливим чинником у формуванні творчої особистості виступає декоративно-ужиткове мистецтво, що виконує специфічну функцію розкриття реальної краси, яка приносить естетичну насолоду. Естетико-виховні можливості декоративно-ужиткового мистецтва реалізуються і використовуються на всіх етапах становлення особистості. У кожний віковий період дитини художні цінності спроможні передавати естетичний досвід, забезпечуючи тим самим необхідні умови для розвитку її почуттів, ціннісних орієнтацій, духовних потреб.

Як справедливо вказує Б.М.Тимків, педагогічна робота вчителя з декоративно-ужиткового мистецтва повинна бути спрямована на розв'язання багатьох важливих завдань навчання та естетичного виховання засобами народного й сучасного декоративно-ужиткового мистецтва [3; 25].

З огляду на те, що "сучасна освіта має набути й реалізувати нову функцію - стимулювати та активізувати внутрішнє життя учнів і самобутність їх духовного світу" [4; 14], вчитель художніх дисциплін нарешті починає наближатися до статусу важливої постаті у галузі мистецької освіти та естетичного виховання підростаючого покоління.

Проблема творчих можливостей школярів, за словами В.О.Сухомлинського, - "одна з ділянок педагогічної цілини", - особливо специфічне та мало досліджене явище, а дитяча творчість - "глибоко своєрідна сфера духовного життя". [2; 100]. Творчі можливості закладені у кожній людині природою, на



певному етапі мають бути педагогічно керованими, оскільки саме вчитель може значною мірою професійно створити підґрунтя естетичного розвитку особистості та визначити сталий напрямок цього процесу.

Творчість є продуктом розвинутого мислення, уяви та інтелекту, це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей, найвищий рівень пізнання. Творчість - психологічно складний процес. У центрі його - уява, навколо неї задіяні інші психічні процеси: увага, пам'ять, мислення, які виявляються в тих знаннях, що є в людини. Уява доповнюється здібностями і вміннями, мотивами цілеспрямованої діяльності. І, безумовно, процес творчості може відбуватися лише за умови відповідного емоційного тла. Адже творчість не є суцільним і безперервним процесом. У ній чергуються підйоми, застої і спади. Але в ній виявляється і стан найвищого підйому, під час якого пізнавальна й емоційна сфери зливаються в єдиному пориві і спрямовуються на розв'язання творчої задачі; стан, за якого досягається найвищий результат, - стан натхнення.

Інтерес до проблеми розкриття механізмів творчості в усьому цивілізованому світі надзвичайно великий. Навчання й виховання дітей є актуальним завданням освіти. На даний момент світовою психологією були здійснені фундаментальні дослідження з вивчення механізмів творчості. Цим питанням займалися такі психологи: Я.Пономарьов, О.Матюшкін, Д.Богоевленська. Творчість - це завжди творення нового оригінального продукту.

Повноцінну творчу діяльність може здійснювати людина, що володіє оптимально розвиненим загальним інтелектом. Оптиміальний інтелектуально-мотиваційний розвиток - необхідна умова успіху творчої діяльності.

Для творчої особистості властива орієнтація не на результат, а на процес. Для неї характерне пізнання заради пізнання. Якщо пізнавальна діяльність мотивована іншими потребами - матеріальним добробутом, самоствердженням, схваленням то пізнавальна активність припиняється після досягнення результату.

У 80-х роках О.Матюшкіним була розроблена оригінальна модель творчої особистості. Вона містила в собі наступні структурні компоненти: пізнавальна мотивація, що виражається в дослідницькій, пошуковій активності; здатність переборювати сформовані настанови, звичні підходи, стереотипи; оригінальність; швидке виявлення рішення, зумовлене мірою прогнозування; розумова здатність; сенситивність до новизни стимулу.

Одним із важливих елементів творчого процесу є оригінальність і нестандартність сприйняття навколишньої реальності. За даними ряду авторів взаємозв'язок компонентів когнітивного блоку визначається розумовою здатністю, що виявляється в процесі пошуку істотних значеннєвих зв'язків і впливає на здатність до прогнозування та можливості роботи з інформацією в умовах її невизначеності.

Пошук нової інформації залежить від широти і структурованості семантичного поля, у той же час можливості перебору інформації визначаються такою властивістю нервової системи, як варіативність. Тому творча особистість, з одного боку, залежить від біологічних якостей, а з іншого боку - від багатства здобутих знань та навичок.

Закономірності й механізми творчого процесу сьогодні проаналізовані далеко не повністю, відповідні дослідження тривають. Центральну ланку психологічного механізму творчості визначено Я.О.Пономарьовим [1; 10]. Згідно з його підходом, ця ланка характеризується єдністю логічного (що розуміється як дії зі знаковими моделями) та інтуїтивного (що в даному разі розуміється як дії з оригіналами). Функціонування механізму творчості проходить в кілька фаз, а саме:

- логічного аналізу проблеми - використання наявних знань, виникнення потреби в новому;
- інтуїтивного розв'язування проблеми - задоволення потреби в новому;
- вербалізації інтуїтивного рішення - набуття нового знання;
- формалізації нового знання - формулювання логічного рішення.

Ми бачимо, що творчість - це сукупність психічної активності, де уява виконує головну роль. Творчість може привести до великих відкриттів, винаходів.

Мистецька освіта та естетичне виховання мають сприяти розкриттю у дітей творчих задатків і готувати їх до майбутньої художньо-творчої діяльності. Особливого значення у цій ситуації набувають методи викладання образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, які спрямовані на віру у власні творчі можливості, на естетичне задоволення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пономарев Я.А. Состояние, тенденции и перспективы развития психологии творчества // Психологический журнал.-1986.- №2.-Т.7.-С.3-12.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 6 т.-К., 1979.
3. Тимків Б.М. Шляхи вдосконалення занять з декоративно-ужиткового мистецтва в школі. - Івано-Франківськ, 1996.-50с.
4. Ткач С. Уроки образотворчого мистецтва. 3 клас. Посібник для вчителя.- Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2004р.-104с.



Андрій СМОЛКІН

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ***(магістрант мистецького факультету)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Т. Б. Стратан*

**Постановка проблеми.** У Державній національній доктрині розвитку освіти України одним із стратегічних напрямків є створення умов для формування творчої особистості майбутнього вчителя, реалізації й самореалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі. У зв'язку з цим нагальною потребою є необхідність виховання нової генерації педагогічних кадрів і розробки комплексу теоретичних та методичних основ забезпечення педагогічного процесу. Зростання сучасних вимог до фахової підготовки працівників музично – педагогічної сфери зумовлює необхідність розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музики, одним із вагомих чинників якого є цілеспрямоване формування музично – виконавських умінь.

Ураховуючи актуальність та недостатній стан розробки зазначеної проблеми основна **мета статті** полягає в розкритті сутності поняття «музично – виконавські вміння» та проблеми формування досліджуваного феномена в професійній підготовці майбутніх учителів музики.

**Вклад основного матеріалу.** Професійна підготовка вчителів музики передбачає надбання теоретичних знань з різних видів мистецтв, формування різноманітних узагальнених умінь. Навчатися й навчати концентрації знань і вмінь такого виду – завдання складне. Воно потребує як від педагога, так і від студента великого напруження й зусиль, оскільки передбачає знання текстуального аналізу, будови мистецьких творів, трактування художніх образів у різних стилях і жанрах, розуміння специфічної мови різних видів мистецтв, уміння доповнити й збагатити музичний образ, скласти різні типи вербальних інтерпретацій, стимулювати діяльність учнів, створювати педагогічні взаємодії, установлювати діалогічне спілкування з аудиторією.

Такі знання і вміння в кінцевому підсумку дають змогу студенту інтерпретувати музичний твір, комплексно осмислити, поєднати твори різних видів мистецтв (музики, літератури й живопису), насичуючи компоненти музичної мови словесною характеристикою літературного твору або емоційно – образним змістом твору живопису й донести його до слухача.

У сучасних педагогічних, методичних, музикознавчих дослідженнях склались досить чіткі уявлення про професійні вміння, якими повинен володіти музикант – педагог. Провідними виступають такі вміння: художньо – творчі, музично – аналітичні та виконавські.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури виявив, що визначення сутності понять «уміння», «музичні вміння», «виконавські вміння», «музично – виконавські вміння» хоча й займає вагомe місце в працях педагогів і психологів, але до цього часу не існує єдиного погляду на зміст цих понять.

На наш погляд, відсутність єдиної думки у визначенні поняття «уміння» пов'язане з його багатозначністю й зв'язками з багатьма підструктурами особистості – її спрямованістю, особливостями психічних процесів (увагою, волею, почуттями, сприйняттям, мисленням, емоціями, пам'яттю), знаннями, навичками, біопсихічними властивостями (темпераментом, віковими особливостями).

Так, у публікаціях Л. Лаврової, Н. Левітова, А. Линди сутність уміння розглядається як володіння більш чи менш складною системою дій та операцій, які підпорядковані єдиній усвідомленій цілі, і використовуються людиною в нових для неї умовах на основі набутих знань і навичок. У дослідженнях Ф. Гоноболіна, Н. Кузьміної, К. Платонова, уміння визначаються як здатність виконувати певну діяльність або дії в нових умовах, котра утворилась на основі раніше набутих знань і навичок А.Матюшкін підкреслює, що вміння функціонує у вигляді розумової дії, розумового процесу. Широке наукове обґрунтування поняття «уміння» дає Є. Мілерян з позицій психолого-педагогічних закономірностей формування вмінь. Дослідник трактує вміння як складне структурне поєднання емоційно-почуттєвих, інтелектуальних, якостей особистості, що формуються і виявляються у свідомому, доцільному, успішному здійсненні дій, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в умовах, котрі змінюються. Автор виокремлює такі характеристики уміння, як різнобічність, гнучкість, якість, швидкість функціонування.

У «Короткому словнику» за редакцією К. Платонова, зазначається, що вміння – це вид досвіду особистості, набутий як сукупність знань і гнучких навичок.

У педагогічній енциклопедії «уміння» визначається як можливість ефективно виконувати дії (діяльність відповідно до цілей та умов, у яких доводиться діяти); при цьому воно може бути як практичним, так і теоретичним.

Дослідники зазначають, що вміння потенційно виражене в людини у вигляді готовності до дії і являє собою певну систему, «сплав» знань і навичок, тобто продукт їхнього функціонального поєднання.



Науковці вказують, що вміння – це «компоновання знань у будь-якій комбінації, використання їх на практиці в умовах, обставинах, що відрізняються від тих, у яких вони формувалися; уміння неможливе без знань, уміння є процесом творчого вміння» [3]. М. Дяченко та Л. Кандибович зазначають, що вміння найбільш яскраво виявляється в успішному використанні знань і навичок, застосуванні їх у нових і складних обставинах; автори вказують, що на відміну від навички, уміння передбачає чіткий самоконтроль, активність свідомості, оволодіння узагальненими способами виконання дій. Дослідники визначають такі властивості уміння: більшу, порівняно з навичками рухомість; узагальненість, яка дає змогу успішно розв'язувати поставлене завдання в мінливих умовах діяльності; свідомий характер виконання дії з можливістю переходу у творчість.

Отже, спираючись на дані теоретичного аналізу, визначаємо поняття «уміння» таким чином: уміння – це синтетична властивість особистості володіти гнучкою системою усвідомлених, цілеспрямованих, узагальнених взаємопов'язаних розумових і практичних дій, що ґрунтуються на здібностях, знаннях та навичках, і сприяють успішному виконанню діяльності у змінних умовах.

У педагогічній науці та практиці навчання, досить проблематичним залишається питання формування вмінь. У сучасній педагогіці можна вважати традиційним шлях, коли набуття знань та формування вмінь відокремлені між собою як за змістом, так і в часі. Спочатку нагромаджується певний обсяг знань, і вже на цій основі формуються уміння. На сьогодні такий шлях формування вмінь деякі вчені вважають малопродуктивним. У цьому зв'язку Н. Тимошенко, аналізуючи співвідношення знань, вмінь у навчанні і, зокрема, способів їхнього формування, зазначає, що знання повинні не протиставлятися умінням, а розглядатися як їхня складова частина. «Для навчання замість двох проблем – передати знання та сформувати вміння й навички їхнього застосування – стоїть одна: сформувати такі види діяльності, які із самого початку містять у собі задану систему знань та забезпечують її використання у передбачених межах» [6, 11].

Для нашого дослідження важливим є визначити особливості музичних та виконавських вмінь. Над розробкою цього питання працювали вчені Е.Абдулін, О. Хлебнікова, Л. Арчажнікова, Р. Тельчарова, Е. Ткач, Г. Падалка та інші.

Так, Е. Абдулін звертає увагу на те, що на уроках музики музична діяльність особлива, оскільки зумовлена нерозривним зв'язком сприймання музики із засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських вмінь і навичок. До музичних вмінь він відносить: набуття досвіду сприймання музичного мистецтва; розуміння зв'язків музичної інтонації; досвід сприйняття характерних особливостей народної музики. Досвід практичного використання знань Е. Абдулін називає «частковими музичними вміннями». До їхнього складу входять: уміння, пов'язані із знаннями окремих елементів музичної мови; уміння, пов'язані з використанням музичних знань про композиторів, інструменти тощо; уміння, пов'язані із знанням нотної грамоти [1, 30-31].

Окремо дослідженнями музично-виконавської діяльності займалася О.Хлебнікова. Вона на основі діяльнісного підходу визначила й науково обґрунтувала структуру досвіду музично-виконавської діяльності, до якої увела такі складові: рівень музично-теоретичного й виконавського аналізу музичного твору; рівень освоєння технології виконання музичного твору; психологічна готовність до його виконання; рівень володіння вміннями аналізувати, контролювати й коригувати виконання музичного твору; якість відтворення виконавської інтерпретації музичного твору [7, 1].

За визначенням Л. Арчажнікової і Р. Тельчарової, до основних якостей професійної культури майбутнього вчителя музики належать музичні вміння, які поділяються за видами музичної діяльності на музично-теоретичні, диригентсько-хорові, вокально-хорові, інструментальні й методичні [2, 11; 5, 59].

Аналізуючи зміст музично-виконавських вмінь і навичок, Е. Ткач до них відносить артистизм, музично-художній смак, володіння процесом виконання, відчуття цілого, матеріалізацію художнього образу, сформованість і відпрацьованість різних видів техніки, навички читання з листа, транспонування, супровід й ансамблюву гру.

Сформовані музичні уміння є професійно значущою якістю і для майбутнього виконавця, і для майбутнього вчителя музики, але «питома вага» цього вміння для останнього значно зростає, адже, як підкреслює Г.Падалка: «Шкільний учитель – це музикант не другого гатунку, а іншого плану. Поблажливість до музичної культури учителя може обернутись непоправними наслідками в естетичному вихованні підростаючого покоління» [4, 42].

Музичні вміння є необхідною умовою для процесу музичного мислення композитора, виконавця, слухача, учасників музичної комунікації, теоретика, інтерпретатора, вчителя музики – всіх, хто вербалізує музичний зміст, спираючись на загально визнані еталони оцінки та індивідуальне ставлення. «Подвійне» навантаження несуть музичні вміння як професійно значуща якість вчителя музики, оскільки їхня несформованість тягне за собою негативні педагогічні наслідки: викладання «спрощеного» мистецтва або його «спрощене» викладання.



Здатність майбутніх учителів музики застосовувати теоретичні знання в процесі інструментальної діяльності виявляється у формуванні виконавських умінь. Виконавські вміння виступають практичною основою для формування творчих умінь. Виконавські вміння, перебуваючи в безпосередньому зв'язку з музичними знаннями, становлять пізнавальну основу навчальної діяльності, вони використовуються як безпосередньо на уроках, так і поза ними

Розвиваючи наявні положення стосовно виконавської майстерності й специфіки її формування в галузі фахової підготовки, вважаємо, що виконавські вміння – це характеристика високого рівня виконавської діяльності музиканта, що передбачає здатність до глибокого осягнення змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні.

З огляду на викладене вище, поняття «музично-виконавські вміння» визначаємо як володіння системою усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов'язаних, розумових і практичних дій, які дають змогу особистості успішно виконувати музично-аналітичні та музично-виконавські функції в процесі музично-педагогічної діяльності. Вони виступають найважливішим компонентом професійної підготовки майбутніх учителів музики, оскільки рівень їхнього розвитку зумовлює ступінь майстерності педагогічної діяльності.

Узагальнення концептуальних підходів уможливує вирішення основних груп музично-виконавських умінь: 1) сприйняття музичної інформації; 2) аналітичне перетворення виразно-сміслового значення музичної мови; 3) естетичну оцінку та власну інтерпретацію художнього змісту музичного твору; 4) виконання музичного твору та його аналізу. Слід звернути увагу на те, що виділення цих груп є досить умовним, оскільки музично-виконавські вміння – це комплекс взаємопов'язаних компонентів, що формуються в музичній діяльності.

Формування музично-виконавських умінь у майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки здійснюється в специфічній формі. Тут виділяються такі етапи:

1) набуття музичного досвіду, необхідного для формування уміння (програма з музики сприяє цьому завдяки взаємозв'язку наступних тем з попередніми);

2) уведення в знання (на перше місце тут виступає організація пошукової ситуації на уроці: ставиться завдання, здійснюється його розв'язання, робиться висновок);

3) подальший процес формування уміння (його закріплення й поглиблення) здійснюється у всіх видах музичної діяльності.

У цілому ефективність формування музично-виконавських умінь багато в чому залежить від здатності проникнути в художній задум твору, використовуючи музичні знання й навички.

**Висновки.** Аналіз сучасних наукових позицій показав, що в структурі професійної підготовки майбутніх учителів музики одне із чільних місць посідає проблема формування музично-виконавських умінь.

Це явище ми визначимо як володіння системою усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов'язаних розумових і практичних дій, які допоможуть особистості успішно виконувати музично-аналітичні та музично-виконавські функції в процесі музично-педагогічної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдулин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1983. – 111 с.
2. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 110 с.
3. Крутецкий В. А., Баласова Е. Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. – М.: Прометей, 1991. – 109 с.
4. Падалка Г. М. Учитель, музыка, діти. – К.: Муз. Україна, 1982. – 144 с.
5. Тельчарова Р. А. Уроки музыкальной культуры (Из опыта работы). – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
6. Тимошенко Н. П. Формирование педагогических учений и навыков у студентов музыкально-педагогических факультетов. Автореф. дисс. канд. пед. наук. – К., 1991. – 20 с.
7. Хлебникова О. В. Досвід музично-виконавської діяльності і діагностика його сформованості у студентів вузів культури. – К., 1998. – 18 с.

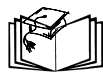
**Віктор ФІЛЮКОВ**

### ІНТЕГРАЦІЯ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА - МУЗИКАНТА

(студента мистецького факультету)

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

У статті йдеться про необхідність інтеграції мистецьких знань у процесі професійної підготовки студентів мистецьких факультетів, визначаються умови формування їхніх інтегрованих художньо-творчих компетенцій, як провідного чинника у розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця.



Інтеграційні процеси, що відбуваються сьогодні в освіті на всіх її рівнях є частиною складного й неоднозначного процесу, що є характерним для сучасного суспільного розвитку. Інтеграція в педагогічній освіті має свої відмінності, динаміку, мету та засоби її впровадження. Одним із основних завдань інтеграційних процесів в педагогічній освіті є об'єднання педагогічної громади у вихованні людини з холистським поглядом на світ, здатної до вирішення глобальних проблем людства [1,8]. Отже, реалії сьогодення потребують переосмислення освітніх стратегій в Україні з метою розвитку конкурентоспроможної особистості, здатної до творчого самовираження та самореалізації.

*Постановка проблеми.* Загальновідомо, що творчий потенціал особистості яскраво виявляється у спілкуванні з мистецтвом. З цієї позиції функція мистецтва у становленні й розвитку людини є досить вагомим й потребує пильної уваги щодо реконструкції мистецької освіти і виховання. Усвідомлення й осмислення такої необхідності широким колом зарубіжних та вітчизняних учених, педагогів, митців стають підґрунтям для виділення нової – науково-мистецької парадигми освіти [2], одним із напрямків якої є інтеграція різних видів мистецтва в процесі художньо-творчого розвитку особистості.

*Аналіз актуальних досліджень.* Ідею комплексного впливу мистецтва обґрунтовували такі відомі педагоги та діячі культури ХХ сторіччя, як П.П.Блонський, М.Д.Леонтович, С.Т.Шацький, Б.Л.Яворський та ін. Вона дістала втілення у працях Д.Б.Кабалевського, Є.В.Квятковського, Б.М.Неменського, Т.Й.Рейзенкінд, Г.П.Шевченко.

Розгляду проблеми інтеграції знань в освіті присвячено значну кількість наукових робіт. Базуючись на психологічній теорії цілісного пізнання (О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Ю.Самарін), теорії розвитку мислення особистості в процесі навчання (В.Давидов, В.Кравецький, І.Лернер), сучасні учені досліджують теоретико-методологічні засади інтеграції знань у вищій школі (М.Берулава, І.Козловська, М.Чапаєв, І.Яковлев), інтеграцію форм і змісту професійного навчання майбутніх фахівців (А.Вербицький, В.Безрукова, В.Гінециньський, М.Костюков, В.Сидоренко, В.Харитонов) тощо.

Впровадження нових освітніх технологій вимагає відповідної підготовки вчителів, професійне становлення яких відбувається в органічному взаємозв'язку з особистісним розвитком. Видатні діячі освіти (В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, С.Т. Шацький) відзначали, що важливим для педагога є поєднання знань, педагогічних здібностей, умінь, професіоналізму і високої культури особистості. Досліджуючи процес формування художньо-аналітичних умінь у майбутніх учителів музики, слід зазначити, що суттєвий внесок у дослідження проблеми формування професійних умінь та навичок в учнів і студентів зробили вчені С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Т.А. Ільїна, Є.М. Кабанова-Меллер, О.М. Леонтьєв, М.І. Махмутов, Н.О. Менчинська, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, М.М. Скаткін, Н.Ф. Талізіна та інші. У психолого-педагогічних дослідженнях уміння найчастіше розглядають як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, що забезпечує здатність їх ефективного використання відповідно до поставленої мети та умов.

В галузі мистецької освіти проблема формування інтегративних знань у підготовці майбутніх учителів також знайшла своє відображення у працях науковців. Так, ідеї цілісного пізнання мистецтва простежуються в дослідженнях методологічних проблем сучасного мистецтвознавства (Ю.Афанасьєв, В.Біблер, А.Зись, В.Михальов, М.Каган, Л.Столович, В.Тасалов, І.Тен); психології художнього сприйняття (Б.Ананьєв, Л.Виготський, О.Леонтьєв, С.Раппопорт, П.Якобсон); теорії формування художньої та педагогічної культури вчителя музики (Є.Абдуллін, Л.Рапацька, А. Растрігіна, О.Рудницька, Г.Падалка, О.Щолокова).

На пошук шляхів удосконалення навчально-виховного процесу на музично-педагогічних факультетах педагогічних ВНЗ спрямовані дослідження Т.Г. Маріупольської, Л.М. Масол, О.П. Рудницької, О.Л. Шевнюк, О.П. Щолокової та інших. Ідея необхідності взаємозв'язку спеціальних та загально-педагогічних знань і умінь у професійній підготовці майбутніх учителів музики обґрунтована в працях О.О. Апраксіної, Л.Г. Арчажнікової, Н.А. Ветлугіної, Г.М. Падалки, В.Г. Ражнікова, О.П. Рудницької, Г.М. Ципіна, В.М. Шацької. Зокрема, О.О. Апраксіна наголошує на важливості впливу комплексу мистецтв на уроці музики, який має повне право називатися уроком мистецтва, на єдності емоційного і свідомого, художнього і технічного, теорії і практики у процесі навчання.

Таким чином, у науково-методичній літературі проблема інтеграції мистецьких знань розглядається в різних аспектах, а саме: акцентується значний педагогічно-виховний потенціал інтеграції мистецтв (Ю.Фохт-Бабушкін, В.Ражніков, О.Рудницька, О.Ценко); досліджуються питання взаємодії різних видів мистецтва у педагогічному процесі (Л.Вашенко, Н.Карпова, Т.Крижанівська, Л.Масол, О.Мелік-Пашаєв, Т.Пеня, Г.Рижова); осмислюються завдання професійної художньо-естетичної підготовки вчителів (Т.Рейзенкінд, Л.Рапацька, О.Щолокова, О.Шевнюк); розкриваються шляхи впровадження інтегративних процесів у системи викладання окремих мистецьких дисциплін (Г.Падалка, М.Бонфельд); класифікуються рівні інтегративних зв'язків між предметами художнього циклу (Г.Шевченко, В.Неверов).



Дослідження науковців глибоко висвітлюють теоретичні і практичні аспекти інтегративного мистецького навчання, проте методичні основи формування цілісних мистецьких знань в умовах підготовки вчителів, що отримують кваліфікацію “учитель музики і художньої культури”, розглянуто недостатньо.

Дослідження педагогічних умов формування інтегративних мистецьких компетенцій майбутнього фахівця музиканта складає тему нашого магістерського дослідження, а визначення основних умов формування інтегрованих художньо-творчих компетенцій, як провідного чинника творчої активності особистості в процесі виконавської діяльності є *метою* даної статті.

*Виклад основного матеріалу.* Зміст педагогічних інновацій у вищій школі є відбитком гуманістичних тенденцій розвитку сучасної освіти, які акцентують прилучення до універсальних цінностей культури, цілісний розвиток особистості, її духовних і пізнавальних здібностей. Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття) (1994р.) та Національною доктриною розвитку освіти України (2001р.) перед учителями ставиться завдання постійного підвищення свого професійного рівня, педагогічної майстерності й загальної культури. У зв’язку з цим актуальною стає проблема удосконалення професійної підготовки вчителів, розробки цілісно-вітоглядної моделі фахівця, який за стилем мислення і мірою загальнокультурної і професійної компетентності відповідав би рівню розвитку сучасного знання і був здатний до творчого і самостійного розв’язання професійних проблем в різних галузях педагогічної діяльності.[4]

В умовах постійного зростання обсягу наукової інформації, інформаційної перенасиченості навчання, а також спрямованості сучасної освіти на формування системи знань не за предметами, а за проблемами, становлення професійних якостей особистості вчителя тісно пов’язано із впровадженням у навчальний процес ідей інтеграції знань.

Необхідність інтеграції мистецьких знань учителів у процесі художнього навчання зумовлена цілісним характером художньо-пізнавальної діяльності суб’єктів мистецької освіти та їх майбутньої фахової роботи.

Цільова установка на формування інтегративних мистецьких знань учителів художнього профілю передбачає орієнтацію на взаємодію і взаємопроникнення знань різних художніх структур в єдиному естетичному середовищі, синтез знаково-символічних елементів художньої мови різних видів мистецтва в процесі їх сприймання і переживання.

Аналіз змісту та організації мистецького навчання на факультетах показав, що інтеграції мистецьких знань заважає предметно-ізолюваний підхід до підготовки фахівців, який не передбачає розвитку їх загально-мистецької ерудиції, формування цілісно-чуттєвого сприйняття художніх явищ. Доцільно зауважити, що механічне поєднання різних видів мистецтв не сприяє ефективному розвитку творчих здібностей та реалізації творчого потенціалу особистості. На наш погляд, для цього необхідно створювати спеціальні умови, використовувати нові методи роботи.

Існуючій системі професійної підготовки педагогів-музикантів, як правило, властивий поопераційний процес передавання і засвоєння мистецьких знань, внаслідок чого не вирішуються проблеми їх поглиблення, оновлення та універсалізації, розширення предметно-діяльничої сфери їх творчого застосування відтак, гальмується формування й розвиток художньо-професійних якостей фахівців, становлення їх ціліснохудожнього світогляду.

На наш погляд, ефективність формування інтегративних мистецьких знань майбутніх учителів музики і художньої культури підвищиться за умови розвитку в студентів здатності до полічуттєвого сприйняття і цілісного осмислення різних видів мистецтва. У навчанні не можна обмежуватися рамками тільки одного предмета, оскільки мислення студентів розвивається лише у процесі взаємодії і взаємозв’язку різних галузей знань. Це твердження безпосередньо стосується професійної підготовки вчителя музики, адже вона передбачає надбання теоретичних знань з різних видів мистецтв, формування різноманітних узагальнених умінь.

Навчатися і навчати концентрації знань і вмінь такого виду – завдання складне. Воно вимагає як від педагога, так і від студента великого напруження і зусиль, оскільки передбачає знання текстуального аналізу, будови мистецьких творів, трактування художніх образів у різних стилях і жанрах, розуміння специфічної мови різних видів мистецтв, уміння доповнити і збагатити музичний образ, скласти різні типи вербальних інтерпретацій, стимулювати діяльність учнів, створювати педагогічні взаємодії, установлювати діалогічне спілкування з аудиторією[7].

Відсутність творчої спрямованості особистості призводить до репродуктивності, шаблонності у самостійній педагогічній діяльності, підміні творчого пошуку стереотипними наборами готових педагогічних рішень. Тому потрібні радикальні зміни з урахуванням виявлених недоліків професійної освіти майбутніх учителів музики.

Шляхи вдосконалення професіоналізму вчителів можуть бути віднайдені в використанні нових технологій, зокрема, інтегрованого викладання мистецьких дисциплін у вищих закладах освіти, що призводить до створення та впровадження ефективних методик індивідуально-особистісного творчого



розвитку майбутнього педагога, подолання обмежень у поетапному оволодінні технологією самовдосконалення особистості фахівця.

Художньо-педагогічна діяльність майбутніх учителів музики вимагає виняткової компетентності в галузі мистецтва, практичних умінь і навичок, фундаментальних знань із педагогіки й психології, високого рівня загальної і художньо-педагогічної культури.[6]

Спеціалізація майбутніх фахівців відбувається на рівні методики викладання обраного предмета професійного спрямування і вимагає певної підготовки, яка має суттєві відмінності, наприклад, при підготовці вчителя музики і підготовці вчителя хореографії чи образотворчого мистецтва. На відміну від професійної підготовки, професійне становлення фахівця художньо-естетичних дисциплін, яке відбувається у вищому навчальному закладі, має спільну мету, форми, чинники (внутрішні й зовнішні) та засоби. І чим краще студент розуміється на різних видах мистецтва, тим вищих результатів досягає в процесі професійного становлення, яке покликане забезпечити розвиток професійної свідомості, вищий рівень професіоналізму, інтеграцію фахової мистецької та психолого-професійної підготовки, праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність майбутнього педагога-музиканта.[5]

*Висновок.* Вивчення існуючого стану музичної освіти й виховання та його зіставлення з сучасними вимогами дали змогу визначити, що у практиці навчання є можливість урізноманітнити зміст, структуру і методику навчальних занять, відбираючи те, що відповідає завданням професійно-педагогічного розвитку особистості студента. Якісно новий зміст таких занять передбачає формування інтегрованих художньо-творчих компетенцій як провідного чинника творчої активності особистості в процесі виконавської діяльності.

Формування і функціонування вмінь здійснюється на основі активного, свідомого та цілеспрямованого практичного використання представленого в знаннях і навичках досвіду людини. Цей досвід – підґрунтя організації певної системи розумових і практичних дій, реалізація яких і забезпечує досягнення заздалегідь поставлених цілей діяльності. Коли умови діяльності змінюються, висуваючи до людини нові, більш складні вимоги, вміння вдосконалюються, стають засобом досягнення нових цілей, подальшого розвитку здібностей і збагачення існуючого досвіду, а також набуття нового.

Недостатність спілкування з прекрасним як у житті, так і в мистецтві призводить до нерозуміння справжнього високого мистецтва. Певною мірою цей досвід набувається і під час сприйняття, аналізу, інтерпретації, і під час практичної художньої діяльності. Розвиток художньо-практичного та аналітико-теоретичного мислення у професійній підготовці майбутніх учителів музики дозволяє досягти єдності навчання, виховання і розвитку.[3]

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лиферов А.П. Интеграционные тенденции в мировом образовании // Педагогика. - № 6 – 2009. =С.3-10
2. Растрюгина А.М. Фундаментализация высшей музыкально-педагогической освіти в контексте современного цивилизационного развития: до постановки проблемы // Научные записки. Серия: Педагогические науки. – Кировоград -2007
3. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2004
4. Шевнюк, О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя // Мистецтво та освіта №3, Київ.- 2003г.- С.2-6
5. Семашко, О. Соціологія естетичного виховання // Мистецтво та освіта: №3, Київ.- 2003г.- С.7
6. Комаровська О. А. Інтеграція мистецтв у вихованні талантів // Обдарована дитина :№8, - 2005. - С. 38-47
7. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Просвещение, 1985. – 379 с.

**Наталя ЦИЦЕНКО**

### **ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ НАВИЧОК УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*(студентка IV курсу мистецького факультету)*

*Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент В.Ф.Черкасов*

На сучасному етапі розвитку музично-педагогічної освіти актуальною є проблема художньо-естетичного виховання молоді засобами вокально-хорової діяльності. Хоровий спів виховує у дітей художній смак і творче ставлення до музики. Він розвиває музичні здібності дітей, сприйняття, пам'ять, мислення, мовлення та інші психічні процеси. Вокальна робота в хорі є обов'язковою умовою його успішної діяльності. У зв'язку з цим, вироблення вокально-хорових навичок у дітей являється однією з актуальних проблем у вокальній педагогіці.

Проблему розвитку вокально-хорових навичок в учнів на уроках музики в загальноосвітніх навчальних закладах в своїх працях розглядали такі російські та українські педагоги, як Ю.Алієв, В.Белобородова, С.Гладка, Н.Добровольська, Л.Кузнєцова, Я.Кушка, Т.Овчинникова, Н.Орлова, О.Пастушенко, О.Равінов, Р.Скалецький, Г.Стулова, Г.Струве.





Мета статті полягає у формуванні вокально-хорових навичок учнів в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

Так, відомий радянський методист Н.Добровольська вважає «хоровий спів складним мистецтвом, яке потребує автоматизації співацьких прийомів і рухів голосового апарату. Чим досконаліше співак володіє технікою, тим більше творчості він може внести у своє виконання» [2, 7].

Із всіх видів музичної діяльності на уроці музики в загальноосвітньому навчальному закладі, провідне місце займає хоровий спів. На уроках музики учні оволодівають вокально-хоровим мистецтвом, набувають основних вокально-технічних навичок, розвивають музичний слух, почуття ритму, музична пам'ять. Головною особливістю хорового співу є якісна звукова основа, без якої неможливо домогтись строю і художнього ансамблю. Тому цілеспрямована систематична робота по вихованню вокально-хорових навичок повинна проводитись на кожному уроці без винятку. Урок, як правило, повинен починатися з розспівування. Воно найкраще сприяє організації класу: налаштовує учнів на хоровий спів, сольфеджування, готує голосовий апарат, створює творчу атмосферу, мобілізує увагу і дисциплінує учнів. Набуття навичок співацького дихання, правильного звукоутворення, артикуляції вирішується протягом всього уроку. В процесі хорового співу в учнів працюють органи мислення, слуховий і голосовий апарати.

В процесі проходження педагогічної практики ми враховували вікові особливості учнів, ступінь їхнього художнього сприймання. Пісні для дітей обирали зрозумілі, доступні щодо змісту, поетичних образів і музичної мови. Твори мають бути доступними як за своїм обсягом, так і за вокальною фактурою (тисетура, гармонійна та інтонаційна будова, темп, ритм, динаміка).

Підбір репертуару ми здійснювали за принципом – від легкого до складнішого. Він має бути різним за тематикою й жанрами, також ми враховували вміння дітей виразно виконувати твори, різні за змістом і складністю. На початку ми вивчали ті, які ближчі розумінню дітей: жартівливі, дитячі пісні. Поступово репертуар ускладнювався.

Оволодіння учнями комплексом вокально-хорових умінь і навичок ми здійснювали в такій послідовності:

- виховання наспівного, плавного і м'якого звучання голосів, правильної співочої постави, чіткої і вільної артикуляції, вирівнювання, округлення звучання голосних, прищеплення навичок співочого дихання;
- робота над строем та ансамблем під час одноголосного хорового співу;
- робота над дикцією, вироблення навичок короткої, енергійної вимови приголосних і закріплення навичок чіткого рівного формування голосних;
- робота над єдністю тембрового звучання, поглиблення і закріплення навичок хорового ансамблю;
- вироблення рухливості голосу, чіткого і легкого виконання складних за ритмічним малюнком мелодій;
- вироблення навичок двоголосого співу на основі досягнення унісону в кожній партії та співвідношення між голосовими партіями;
- робота над виробленням енергійного повного форте і м'якого звучного піано, під час руху голосу півтонами.

Проведене нами дослідження довело, що вокально-хорові навички учасники хору набували у процесі систематичних занять на спеціальних вправах, що вимагали зосередженої уваги і зусиль з боку учнів. Ми намагалися, щоб учні розуміли мету вправ, уміли критично ставитися до помилок.

«Вокально-хорові навички – це комплекс автоматизованих дій різних частин голосо-дихального апарату, які відбуваються під час співу і підкоряються волі співака, його виконавським бажанням, узгодженого співу в колективі» [7, 21]. До вокально-хорових навичок відносяться: співоча постава, дихання, звукоутворення і звуковедення, дикція, атака звука, стрій, ансамбль. Суть їх полягає у наступному:

1. *Співоча постава.* Стояти чи сидіти під час співу потрібно прямо, не напружуючись, але й не розслаблюючись, плечі розпрямлені, трохи відведені назад, шия розслаблена, голову слід тримати прямо. Потрібно стежити за правильною поставою дітей під час співу. Доцільним є чергування співу сидячи і стоячи.

2. *Звукоутворення.* З самого початку навчання ми звертали увагу учнів на формування співацького звуку. В основі звукоутворення лежать: спів на legato, активна подача звуку, вироблення високого, головного звучання та грудного регістра.

3. *Дихання.* Навчання дітей ми починали з простих вказівок на шкідливість піднімання плечей і на необхідність брати дихання нижньою частиною грудної клітки. Тренувати дихальні мускули дітей слід поступово і на пісенному матеріалі. Потрібно, щоб учні вміли користуватися відносно спокійним вдихом, виконуючи пісні помірного, повільного темпу і коротким, енергійним вдихом у піснях швидкого чи помірного темпу.



4. *Дикція*. В процесі роботи над вокальною дикцією, ми пропонували учням взяти до уваги значення слова, як головного засобу спілкування. Головний недолік дитячої дикції – це в'ялість артикуляційних рухів. Активна, не напружена робота артикуляційного апарату забезпечує якісну дикцію.

5. *Звуковедення*. При співі legato ми намагалися досягти максимального зв'язку – плавного співу, коли один склад ніби переливається в інший. При співі non legato (буквально «не з'єднано») вказували на підкреслення кожного звуку, але також слід уникати розчленованого звучання, надмірного «виштовхування» звуку, форсованого співу. Staccato – уривчасте звучання, яке передбачає паузи між звуками, в дитячому співі майже не використовується.

6. *Атака звуку*. У вокально-хоровому навчанні молодших школярів використовується переважно м'яка атака. При навчанні дітей навичкам м'якої атаки, ми намагалися прививати художньо-виконавські навички та розвивати музично-естетичні смаки.

7. *Стрій*. Сприйняти висоту звуку означає почути звук і зафіксувати його в пам'яті. Для вироблення внутрішнього слуху учнів, ми прагнули навчити їх свідомому ритмічному та висотному інтонуванню, для цього використовували спів по нотах.

8. *Ансамбль* – це спільне і злагоджене виконання твору. Для досягнення ансамблю ми намагалися працювати над всіма його складовими: інтонаційною злагодженістю, одноманітним манером звучання, ритмічним, темповим та агогічним злиттям, динамічною єдністю, одночасним початком та закінченням співу в цілому творі та окремих його частинах (куплетах, фразах).

Практика доводить, що значне місце в удосконаленні вокально-хорової майстерності посідають вокально-хорові вправи. Вони можуть бути загальнорозвиваючі і спеціальні (придумані, взяті з різних збірок, пристосовані до пісні, що вивчається, використані як фрагменти майбутньої пісні тощо). При виконанні вправ, увагу учнів ми зосереджували на виконанні поставленої мети, на виробленні певної навички (звукоутворення, звуковедення, дикція, стрій). При формуванні вокально-хорових навичок у процесі виконання вправ ми дотримувалися наступних методичних принципів: підтримання у дітей інтересу, активності та емоційного тону в процесі виконання вправ, розвиток слуху учнів.

Вправи для розспівування ми проводили на кожному уроці, перед початком роботи над піснею. Дуже важливо, щоб розспівування мало систематичний, послідовний характер. Вибір матеріалу визначається ступенем підготовленості класу, завданнями даного уроку і плануванням усієї вокально-хорової роботи в класі. У зв'язку з цим, основними вимогами до вибору цього матеріалу були доступність і доцільність. Ми намагалися підібрати такі вправи, які б зацікавили учнів, викликали бажання досягати поставленої мети.

Досвід доводить, що вправи бажано виконувати на малій динаміці, в помірному темпі, на дихальній опорі, протяжно, наспівно. Активно сприяє формуванню звука і водночас стимулює роботу дихального апарату чітка артикуляція, особливо у дітей молодшого віку. Запропоновані вправи ми поділили наступним чином:

- для тренування дихання і одноманітного звуковідтворення та звуковедення;
- для тренування артикуляційного апарату;
- для вироблення навички співу із закритим ротом;
- для розвитку рухливості голосу (висхідні та нисхідні мелодії);
- на вміння збирати звук і чисто інтонувати певні інтервали;
- на вміння інтонаційно точно долати стрибки в мелодії, поступенево заповнювати їх;
- на інтонування тризвуків (мажор, мінор) на legato, а пізніше на staccato;
- на виховання навичок багатоголосся, починаючи з епізодичних розходжень у терцію;

Таким чином, процес формування вокально-хорових навичок в учнів загальноосвітніх навчальних закладів ефективно здійснювати завдяки запровадженню сталих методів і прийомів навчання. Володіння вокально-хоровими навичками насамперед необхідно для виразної осмисленої передачі ідейно-художнього змісту пісні, її характеру, настрою, для художньо-естетичного розвитку молоді.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аліев Ю.Б. Пение на уроках музыки: методическое пособие для учителей начальной школы. – М.: Просвещение, 1978. – 175 с.
2. Добровольская Н.Н. Вокальные упражнения в хоре подростков / Под ред. Румер М.А. – М.: Академия педагогических наук, 1959. – 110 с.
3. Добровольская Н., Орлова Н. Что надо знать учитель о детском голосе. – М.: Музыка, 1972. – 30 с.
4. Кузнецова Л. Методика викладання співів у 5 – 6 класах. – К.: Музична-Україна, 1969. – 290 с.
5. Кушка Я.С. Методика музичного виховання дітей. Частина 1. – Вінниця.: «Нова книга», 2007. – 216 с.
6. Орлова Н., Аліев Ю. Методические рекомендации к урокам музыки в общеобразовательной школе. – М.: Музыка, 1971. – 290 с.
7. Пастушенко О.З., Скалецький Р.А. Методичний посібник до викладання співів у V – VIII класах восьмирічної школи. – К.: «Радянська школа», 1963. – 150 с.
8. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: навчально-методичний посібник. – Тернопіль.: Богдан, 2001. – 272 с.



Ольга ЦЮПКА

**НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ОЛІЙНОГО ЖИВОПИСУ НАТЮРМОРТУ***(магістрантка мистецького факультету)**Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент В.М.Кардашов*

«Натюрморт - одна з гострих бесід живописця з природою» (4,с.215). У роботі над натюрмортом ніхто не відволікає художника, змушуючи його зосередитися на власному живописі, бо від краси, глибини і виразності живописної мови залежить в натюрморті краса і глибина виразного образу, гострота тих асоціацій, які цей образ породжує у глядача. Осмислення простих предметів як частка реальності робить таким цей чудовий жанр живопису (4, с.215-219).

Навчання живопису, як правило, починається з роботи саме над натюрмортами, з оволодіння роботою фарбами, знайомством з різними технологічними особливостями.

Завдання живописця - створити реальний зоровий образ того, що він зображує. Найважливішим складовим моментом живописно вихованого ока художника є здатність точно визначати тонові і колірні відношення. Створюючи живописне зображення, художник має справу з пропорційними відношеннями предметів за розміром, тоном і кольором. У межах картинної площини він намагається зберегти величини, тонові і колірні відмінності образу природи.

Одне з найбільш важливих завдань у живописі, є необхідність об'єднання численних фарб природи в гармонійну кольорову та світлотональну палітру. Як зазначає Недошивин Г.А. - колір - душа живопису, без кольору живопис не існує, колір - це життя живопису (3, с.49).

Світлотінь і колір - елементи, завдяки яким ми сприймаємо зором об'ємну форму, матеріал, просторове положення предметів, відображаючи в свідомості їх індивідуальні особливості. На картинній площині ці предмети, об'єкти чи явища теж передаються світлотінню і кольором. (1, с.100).

Беда Г.В казав: «Мальовниче зображення природи, ліплення об'ємної форми, передача матеріалу, простору, досягаються кольором, який висловлює подібні природі тонові і колірні відношення з урахуванням загального тонового і колірнього стану освітлення колористичної єдності фарб зображуваного моменту. Однак, щоб вміти правильно відображати на картинній площині всі ці колірні відношення, необхідно навчитися їх «бачити» стосовно до живопису. Здатність визначати тонові і колірні відношення природи є одним з основних якостей професійного ока живописця» (1, с.141).

У процесі навчання студентам необхідно навчитися бачити, логічно осмислювати побачене, аналізувати та порівнювати, уміти визначити засоби вираження природи. В натурних постановках натюрморту, необхідно дати студентам розуміння законів образотворчої грамоти, закономірності передачі кольором світла і тіні, розвивати у них почуття форми, пластики, спроможність розуміння колірнього середовища, гармонії кольору (2).

Процес живописного зображення з природи має свої закономірності і передбачає особливий порядок ведення роботи – зазначає Беда Г.В. Розуміння цих закономірностей, послідовність процесу зображення є важливою умовою успіху в роботі. Необхідно знати, що треба робити спочатку, які завдання вирішувати в середині роботи і як її завершити (1, с.157).

Основною формою вивчення живопису є етюд з природи. Постійна робота з природи - головне джерело творчості будь-якого художника. Студенти при виконанні етюдів вивчають закономірності кольору в конкретному життєвому середовищі, техніку і технологію олійного живопису; опановують практичні навички рішення пластичних, просторових кольоросвітлових завдань живопису.

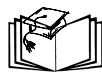
Процес вивчення природи повинен будуватися на нерозривному зв'язку усіх елементів образотворчої мови: композиції, малюнка, кольоротональних, пластичних, просторових та світлотіньових відношень.

У короткостроковому етюді переслідуються мета пошуку – вирішення композиції, колірних і пластичних завдань постановки. Цей етап роботи розвиває в студента цілісне бачення природи, яке дозволяє відчувати всі кольори відразу в їх взаємозв'язку та природному стані по тону і кольору.

В вирішенні завдання по живопису натюрморту студенти повинні вміти визначити зоровий центр, підпорядкувати другорядне головному, використовуючи взаємозв'язок світла і тіні.

Вивчаючи природу студенти розвивають почуття ритму, як лінійного, так і ритму основних мас тону і кольору, вирішують складні пластичні, просторові кольоросвітлові завдання.

В результаті мальовничий етюд повинний передати характер, розкрити поставлену мету, наслідуючи головні принципи мальовничої майстерності в основі яких: вміння бачити природу в цілому, постійно порівнювати колірні та тонові відношення. На основі засвоєння знань законів живопису оволодіння культурою використання кольору і форми студенти набувають навичок, які дають їм можливість кваліфіковано вирішувати творчі завдання.



**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Беда Г.В Основы изобразительной грамоты: Рисунок, жи-вопись, композиция. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2109 «Черчение, рисование и труд».—2-е изд., перераб. и доп.—М.: Просвеще-ние, 1981.—239 с., ил.
2. Г.О.Сорохан, С.М.Довгань, К.О.Стеценко, робоча програма з дисципліни: академічний живопис, - 2009.
3. Недошивин Г. А. Беседы о живописи. - М.: Молодая гвардия, 1959. 164 с., илл.
4. Філонович І.М. Натюрморт. - М.: Просвещение, 1975. 438 с.