

З позицій системно-функціонального підходу всі ланки музично-педагогічної освіти, що передбачені стандартами підготовки майбутнього фахівця-музиканта, мають чинити актуалізуючий вплив на формування професійної мобільності студента, втім наявність цілеспрямованих впливів усередині навіть одного із компонентів системи приводить до руху всі її складові [6].

На базі кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання, в рамках існуючої наукової програми щодо розробки й впровадження в навчальний процес інноваційних технологій, нами була розроблена технологія формування професійної мобільності майбутнього фахівця-музиканта, дієвість якої ми презентуємо на прикладі однієї з профільюючих дисциплін „Сольний (естрадний) спів”, що дає змогу прослідкувати послідовність етапів становлення досліджуваної якості.

На першому етапі домінує активне пристосування студента до нових умов діяльності й усвідомлення цілей і завдань вокальної підготовки для професії вчителя-музиканта.

Другий етап спрямовано на активне засвоєння інноваційної діяльності, де поряд з традиційними методами постановки голосу, студент набуває умінь працювати у супроводі фонограми, аналізувати з професійної точки зору манеру того чи іншого виконавця, оволодівати навичками роботи з мікрофоном, використовувати електронні ефекти та інші сучасні технічні засоби передачі звуку тощо.

Третій етап полягає в цілеспрямованому забезпеченні орієнтації виконавської діяльності на формування професійної мобільності як альтернативи вузько професійній підготовці учителя-музиканта.

Сутність четвертого етапу визначається проявом суб'єктної активності студента щодо досягнення певного рівня професійної компетентності в класі естрадного співу, усвідомлення менеджерської складової у змісті дисципліни, що необхідно для мобільного здійснення професійної діяльності.

Таким чином, ми можемо зробити *висновок* про те, що удосконалення змісту підготовки педагога-музиканта з орієнтацією на вирішення соціально й особистісно значущих для майбутньої професійної діяльності завдань забезпечить підготовку фахівців нової якості, що так необхідні сьогодні нашому суспільству, й які при цьому будуть відчувати себе впевнено й захищено у світі постійних змін.

Література:

1. Растрігіна А.М. Фундаменталізація вищої музично-педагогічної освіти в контексті сучасного цивілізаційного розвитку: до постановки проблеми// Наукові записки.Серія Педагогічні науки – Кіровоград – 2007 – С. 86-90
2. Семенова А. Концепція системи парадигмального моделювання професійної підготовки майбутніх вчителів// Вища школа. № 11 -2008, 52-63
3. Игошев Б. М. Развитие профессиональной мобильности специалистов – перспективное направление деятельности педагогического университета – М.: Педагогическое образование и наука. Научно-педагогический журнал. 2008. № 6
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ ”Перун”, 2001. – 1440 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М., Политиздат. – 1990

УДК 371.134:7

Стась М.І.

ОСОБЛИВОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. У статті розглядаються творчі здібності майбутніх учителів, особливості їхньої художньої творчості та можливості впливу образотворчого мистецтва на формування окреслених здібностей.

Аннотация. В статье рассматриваются творческие способности будущих учителей, особенности их художественного творчества и возможности влияния изобразительного искусства на формирование указанных способностей.

Annotation. The article deals with the creative abilities of the future teachers and particular features of their artistic works. It shows how fine art influences on the formation of the definite abilities.

Інтеграція України у світовий простір вимагає створення нової системи освіти, спрямованої на формування творчої особистості, надаючи їй можливості підготовки до життя у швидко змінних сучасних умовах.

Враховуючи окреслене вище, ми вважаємо, що процес формування творчої особистості майбутнього вчителя в сучасних умовах передбачає не стільки передачу професійних знань і умінь, скільки формування їхніх творчих здібностей.

У процесі аналізу сутності поняття „творчі здібності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва” виникла необхідність характеристики основних складових елементів цього поняття. За нашим висновком цими складовими елементами є творчий склад мислення, який відіграє вирішальну роль у трансформації матеріалу дійсності в художній твір, забезпечує здійснення творчого процесу на всіх його етапах і створення, за цих умов, твору мистецтва; сміливість уяви і фантазії, що спонукає до перевтілення в життя творчих сил особистості, спрямованих на перетворення реальної дійсності, створюючи щось нове; емпатія – здатність співпереживати; натхнення – стан високого духовного піднесення, супроводжувачись яким, особистість знаходить вираження у художній творчості; інтуїція, як сфера прояву осяяння у процесі художньої творчості; оригінальність, відхід від шаблону, що забезпечує відхід від стереотипів, шаблонів, застарілих поглядів, спонукаючи до неповторності. Суттєвим є той феномен, що ці складові елементи знаходять своє виявлення в уміннях зображення і вираження, оскільки саме від сформованості останніх і їх розвитку, поряд з іншими чинниками й умовами, залежить ефективність процесів формування такого особистісного утворення як творчі здібності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Мета роботи полягає у визначенні особливостей та педагогічних можливостей образотворчого мистецтва з позицій його впливу на формування творчих здібностей майбутніх учителів.

Враховуючи те, що професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва зорієнтована на їхню художню творчість, слід зазначити, що в педагогічній теорії та практиці за сучасних умов художня творчість окремої особистості розглядається як сукупність її індивідуальних якостей і як діяльність певного характеру. Відтак, індивідуальність кожної особистості, за переконанням Л. Собчик, є інтегративною якістю особистості, що зумовлено її психічними особливостями, здібностями й задатками і проявляється у власному стилі особистості [13].

Доповнюючи окреслене вище, ми акцентуємо увагу на тому, що вагомий внесок у розробку сучасних методологічних засад з проблеми формування творчої індивідуальності зробили А. Горнфельд, І. Лапшин, Д. Овсяннико-Куликовський та Т. Райнов, що викладено у їхній наукових працях. Вони переконані в тому, що одним із зовнішніх проявів творчої індивідуальності особистості є оригінальність її мислення [9, 31]. Загальний зміст індивідуальності визначає внутрішній світ особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

У контексті останнього, на основі аналізу наукової літератури з означеної проблеми, можемо виокремити основні особистісні утворення, які у нашому дослідженні ми відносимо до творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, зокрема, емпатію, яка сприяє формуванню та розвитку професійної усталеності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, забезпечуючи оптимальну активність його особистості, регуляцію психічної напруженості та самоволодіння [14, 37-41]. Водночас, у процесі формування творчої особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва А.Горнфельдом, І.Лапшиним, Д.Овсянниково-Куликовським, Т.Райновим, Смирновим, Гончаренком, В.Потаповою, З.Курлянд, О.Галіцаном та ін. відзначається важливість і функціональна роль таких здібностей, як: прагнення до творчої самореалізації, гнучкість думки (реалізація функцій художнього мислення через здатність переключатися з однієї ідеї на іншу), швидкість думки (кількість художніх ідей та миттєве включення усіх компонентів художнього мислення, що виникають за певний час), оригінальність (здатність до синтезу логічних та чуттєвих

елементів художнього мислення), художня уява, фантазія, інтуїція (як компонент відображувального процесу) тощо [6; 8; 9; 10; 14].

Визначаючи особливості та педагогічні можливості образотворчого мистецтва з позицій його впливу на формування творчих здібностей майбутніх учителів було здійснено аналіз результатів їхньої художньо-творчої діяльності. Відтак, ми можемо констатувати, що для художньої творчості майбутніх учителів характерними є примітивні та пошукові види зображення. Під примітивними зображеннями ми розуміємо будь-яке зображення, у якому головне місце займає перелік окремих деталей зображуваного. Умовно під пошуковим зображенням ми розуміємо таке зображення, в якому основне образотворче завдання вирішується, насамперед, у процесі знаходження точної й адекватної об'єкту форми зображуваного.

Також, формуючи творчі здібності та вміння майбутніх учителів, ми враховували якість виконання художньо-творчої роботи. Це впливає із „внутрішнього переконання, що істинно хороший твір мистецтва дає терапевтичний ефект, якого не можна досягти меншими зусиллями. Насамперед якість безпосередньо пов'язана з дійсно справжнім мистецтвом” [1, 276].

Крім того, нами було враховано й те, що, відповідно до законів композиції, структура візуального простору у художньому творі знаходиться на каркасі із вертикальних, горизонтальних та діагональних напрямів, які здатні виражати той чи інший емоційно-почуттєвий стан особистості. Вертикальні напрями більшою мірою підкреслюють постійну зміну емоційності людини та відчуття простору догори, горизонтальні – тишу, спокій, урівноваженість характеру та відчуття простору в ширину, діагональні напрями засвідчують наявність відчуття зовнішнього та внутрішнього руху в композиції художнього твору. У контексті останнього Л. Дорфман акцентує увагу на тому, що з вертикальними зображеннями в малюнках співвідносяться уявлення радості, страху, гніву. Емоційні уявлення можуть відрізнитись одне від одного за тим, як саме використовуються зони малюнку по висоті. Малюнки, які викликають у нас відчуття радості, демонструють найбільшу кількість випадків використання верхньої зони формату картини, а малюнки, які викликають відчуття страху – нижньої зони формату картини. Емоційні уявлення радості у малюнку спрямовані вгору, а страху, смутку – вниз. Щодо горизонтальних напрямів у малюнку, то при емоційних уявленнях радості спостерігається відчуття руху вправо, а смутку чи страху – вліво [4, 287-289]. Таким чином, ми дійшли висновку, що у параметрах вертикальних і горизонтальних напрямів у малюнках майбутніх учителів спостерігаються відмінності між їхніми емоційними уявленнями.

Міра сформованості творчих здібностей майбутніх учителів також може проявлятися у малюнках через різні виражальні засоби образотворчого мистецтва. З цього приводу Л. Виготський свого часу вказував на те, що лінія однією властивістю своєї побудови може стати безпосереднім вираженням настрою і хвилювання душі [2, 321].

Доповнюючи зазначене вище, ми акцентуємо увагу на тому, що характер ліній і їх комбінації в малюнках майбутніх учителів підкреслюють індивідуальність емоційно-почуттєвого втілення та своєрідність вираження їхньої внутрішньої суті. І якщо взяти до уваги думку А. Матісса про те, що штрихові малюнки є більш змістовними ніж штрихові начерки [7, 48], то є всі підстави для висновку, що складність малюнку значною мірою характеризує більш складний, невизначений і заплутаний внутрішній світ майбутніх учителів, аніж простота ліній і форм у ньому, за умови, що виражальні лінії і характер зображення вибираються майбутніми вчителями вільно (у навчально-творчій діяльності вільного характеру).

Вільний вибір майбутніми вчителями виражальних засобів, надання ними переваги певним живописним чи графічним способам у значній мірі свідчить про певний рівень сформованості творчих здібностей особистості. У цьому контексті Л. Виготський вказував на те, що „графіка на протигагу живопису користується враженнями дисгармонії, жаху, огидливості...” [2, 290]. Водночас, кожному кольору властива певна виразність, яка є його якісною характеристикою. Ця виразність, на нашу думку, пов'язана з установкою і метою майбутнього вчителя під час створення художнього твору.

„Кожний колір, – за висловом С. Рубінштейна, – певним чином впливає на людину. Дія кольорів зумовлена, з одного боку, безпосереднім фізіологічним впливом їх на організм, а з

другого – асоціаціями, які кольори викликають на основі попереднього досвіду” [11, 262-263].

Отже, продовжуючи думку С. Рубінштейна, можна зробити висновок, що деякі кольори, які використовують у своїх творчих роботах майбутні вчителі, діють заспокійливо на нервову систему, а інші, навпаки, збуджують [12]. У цьому контексті ще І. Гете відзначав дію кольорів на настрої і розділяв з цієї точки зору кольори на: а) збуджуючі, оживляючі, підбадьорюючі і б) такі, що викликають смуток і неспокійний настрої. До перших він відносив червоно-жовті, до других – синьо-фіолетові. Проміжне місце у його конструкції займав зелений колір, який сприяє стану спокійного умиротворення [3, 273].

Аналіз творчих робіт майбутніх учителів доводить правильність нашого висновку про те, що вагому роль у визначенні впливу образотворчого мистецтва на формування їхніх творчих здібностей та умінь відіграють асоціації: блакитний колір асоціюється з кольором неба, зелений – із зеленню, блакитно-зелений – з водою, жовтогарячий – з полум'ям і т.д. Відповідно до судження І. Гете, ми переконані в тому, що червоний колір збуджує, зігріває, оживляє, активізує, є енергійним і дуже багатим асоціаціями; жовтогарячий – веселий, життєрадісний, палкий, об'єднуючий радість жовтого зі збудженням червоного; жовтий – теплий, підбадьорюючий, веселий, привабливий, трохи кокетливий; зелений – спокійний, сприяє створенню приємного (затишного) настрою, дуже багатий асоціаціями; синій – спокійний, серйозний, ніжний, сумний, мирний, сентиментальний; фіолетовий колір об'єднує емоційний ефект червоного й синього кольорів – одночасно притягуючий і відштовхуючий, наповнений життям і збуджуючий тугу і смуток [3, 285].

Так Л. Дорфман вважав, що респонденти у своїх малюнках найчастіше використовують червоний колір для зображення радості й гніву, синій – смутку, чорний – страху, сірий – смутку і страху. У малюнку домінуючі кольори у сполученні з „верхом” використовуються у більшості для зображення радості, а у сполученні з „низом” – смутку. Контрастні кольори у сполученні з „верхом” використовуються здебільшого у процесі зображення страху і гніву, а у сполученні з „низом” – радості. Відповідно до домінуючих контрастних кольорів у малюнках виражаються відмінності між різними емоційними уявленнями. Домінуючі кольори у сполученні з „верхом” переважно використовуються для зображення радості, а у сполученні з „низом” – смутку [4, 289-291].

Трапляються випадки, коли у майбутнього вчителя, у зв'язку з тими реальними умовами, за яких він спостерігав природу, складається конкретний її образ і йому необхідно більш складне вираження у кольорі ніж просто зелена фарба. Фарба – це ще не колір, тому виражальні засоби в малюнку можуть не співпадати з назвами фарб. У цьому контексті ми вважаємо, що необхідне враження у художньому творі майбутніх учителів досягається багатством колірних сполучень. У такому художньому творі багатство „складних” колірних відношень та їх гармонізація свідчать про більш високий рівень розвитку почуттів майбутнього вчителя та глибинність його внутрішнього світу.

Враховуючи зазначене вище, ми дійшли висновку, що першоджерелом усіх колірних асоціацій майбутніх учителів є їх індивідуальне ставлення до різних об'єктів і явищ природи. Усі сторони колірної символіки використовуються ними в залежності від світосприйняття, пов'язаного із властивим їм світом настроїв, почуттів, переживань. Тому для об'єктивності аналізу художньої творчості майбутніх учителів ми спиралися не лише на виражальні властивості кольорів, а й на індивідуальні асоціювання цих кольорів кожним майбутнім учителем, залученим до експерименту.

Під час аналізу творчих робіт майбутніх учителів ми спиралися також на дослідження Л. Дорфмана стосовно зв'язку емоційності уявлень і форми їх вираження, який вважає, що переважна більшість респондентів для вираження гніву обирає зображення людей і предметів, для вираження смутку – предмети та об'єкти неживої природи, для вираження страху – тварини або об'єкти неживої природи, а для вираження радості – більшою мірою об'єкти неживої природи, рідше – предмети [4, 292].

Отже, у кожному кольорі, лінії чи їх сполученні закріплене естетичне ставлення майбутнього вчителя до оточуючої його живої і неживої природи, а також до власної людської природи. Відтак, красу можна визначити в якості ключової цінності естетичної свідомості майбутнього вчителя, тому що естетичний образ будується ним, передусім, за законами краси.

Зміст естетичного образу виявляє у майбутніх учителів їхнє ставлення до життя, яке вони виражають у творі мистецтва через адекватну естетичну форму. У цьому контексті, естетичний настрій художнього твору свідчить про наявність у майбутніх учителів естетичного смаку, тобто вміння оцінити явища дійсності з позицій прекрасного чи огидного. В силу того, що кожний майбутній учитель у суспільстві визначається неповторністю, індивідуальністю, він має право на свій естетичний смак до тієї міри, коли особиста інтерпретація естетичного образу не руйнує інтереси інших людей. За цих умов естетичний настрій творчої роботи майбутнього вчителя, що виражається символічно-образно, дає певну інформацію про відповідність її нашому ідеалу, з яким ми, аналізуючи їхні твори, зіставляємо свої сприймання, коли говоримо про щось: „це прекрасно” чи „це огидно”. Таким чином, зроблена нами естетична оцінка художньо-творчих робіт майбутніх учителів є цілком суб’єктивною.

Відтак, важливим чинником прояву творчих умінь, в яких знаходять своє виявлення творчі здібності майбутніх учителів, є залучення їх до процесу виконання творчих завдань, передбачених розробленими нами навчальними програмами. Це дає нам змогу виявити цінність, якість, рівень розвитку індивідуального потенціалу майбутнього вчителя. Завдання обумовлюють можливості та реальну творчу результативність індивідуально-особистісного потенціалу майбутнього вчителя. Розв’язуючи завдання, він тим самим проявляє індивідуальні творчі потенції, які визначаються через зв’язок ідеального з реальним [5, 31].

У процесі аналізу художньо-творчої діяльності респондентів ми застосовували методи здобуття висхідних даних, такі як самоспостереження майбутніх учителів за ходом власної творчості; вивчення їх біографічних даних, безпосередньо пов’язаних із процесами творчості; анкетування; інтерв’ювання; тестування та ін.

Основний зміст методів аналізу продуктів творчої діяльності майбутніх учителів полягає у співставленні окремих проміжних ескізів, етюдів, начерків між собою та кінцевим результатом творчого процесу – картиною. Це передує встановленню фактичної послідовності етюдів, ескізів, начерків. Їх доцільна послідовність, за нашим висновком, є тим фундаментом, на якому можливо побудувати вивчення закономірностей творчого процесу.

Отже, на основі здійсненого науково-теоретичного аналізу, вивчення сутності досліджуваного явища, керуючись виділеними нами критеріями для визначення рівнів сформованості творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва: мотиваційно-ціннісним (чинники, які спонукають до потреби у самовираженні шляхом художньо-творчої інтерпретації дійсності), особистісно-оцінним (адекватність самооцінки через аналіз результату власної художньої творчості), креативно-експресивним (емоційно-почуттєва трансформація матеріалу дійсності у художній твір), діяльнісно-творчим (зв’язок інтуїтивних процесів з нешаблонним розв’язанням нових завдань) – ми можемо зробити висновок про те, що образотворче мистецтво має вагомі педагогічні можливості і значною мірою впливає на формування творчих здібностей майбутніх учителів.

Література:

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. – 392с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства: Анализ эстетической реакции. – М.: Лабиринт, 1997. – 416с.
3. Гете И.В. Об искусстве. – М.: Искусство, 1975. – 623с.
4. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве: Теоретические подходы и эмпирические исследования. – М.: Смысл, 1997. – 424с.
5. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Творчі резерви особи. Курс практичної філософії: Навч.посібник для студ.вищ.навч.закладів. – К.: Вища школа, 1995. – 163с.
6. Маковецький А.М. Література і мистецтво у художній культурі суспільства. – Чернівці: Рута, 2004. – 80с.
7. Матисс А.: Сборник статей о творчестве/ Под ред. А. Владимирского. – М.: Иностранная литература, 1958. – 124с.
8. Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Сер.14. Теорія і методика мистецької освіти/ За ред. В.Андрущенко. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004.
9. Отич О.М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: Навч.-метод. посібник. – Полтава: Інтер Графіка, 2005. – 198с.

10. Потапова В.Д. Функціональна система психологічних механізмів інтуїтивно-почуттєвого відображення. – Донецьк: Юго-Восток, 2005. – 334с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В2т. – Т.1./АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 486с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В2т. – Т.2./АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 324с.
13. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. – М.: ИПП-ИСП, 2000. – С. 21.
14. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 143с.

УДК 371.4

Степанова Т.М.

СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА „ПЕРЕДШКІЛЬНА ОСВІТА” В СУЧАСНІЙ ДОШКІЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

***Анотація.** У статті розкривається суть поняття „Передшкільна освіта”, дається стислий аналіз вітчизняного досвіду з проблеми передшкільної освіти, коротке висвітлення наукових основ модернізації дошкільної і початкової ланок освіти.*

***Аннотация.** В статье раскрывается сущность понятия „предшкольное образование”, дается сжатый анализ отечественного опыта по проблеме предшкольного образования, краткое освещение научных основ модернизации дошкольного и начального звеньев образования.*

***Annotation.** The article revealed the essence of the notion of „preschool education”, gives a succinct analysis of national experiences on the issue of preschool education, brief scientific foundations of the modernization of preschool and primary levels of education.*

На зламі двох епох, в період започаткування державотворчих процесів в Україні відбулася руйнація однієї з найкращих у світі систем дошкільного виховання, за якої близько 90 % дітей було охоплено дошкільною освітою. В останні роки кількість вихованців дошкільних закладів з-посеред загальної кількості дітей знизилася до 30 %. Причини полягають у суттєвому зменшенні кількості державних дошкільних закладів, що не дозволяє охопити всіх бажаючих там навчатися; зuboжінні сімей, що не дозволяє їм оплачувати перебування дитини у приватному дошкільному закладі.

Відтак, не кожна дитина отримує відповідну підготовку до навчання в школі. І як наслідок – до школи діти приходять з різним ступенем готовності до здійснення навчальної діяльності. Крім того, діти різних соціальних груп і прошарків населення мають різні стартові можливості для навчання у школі. Натомість система початкового навчання не зорієнтована на різномірне навчання першокласників, що й підвищує поріг напруги до максимальної позначки у дітей і вчителів у адаптаційний період перебування в школі.

Усі ці реалії сьогодення й визначають проблему підготовки дітей до навчання у школі як одну з найактуальніших у дошкільній педагогіці.

Проте, необхідно звернутись до вітчизняного і зарубіжного досвіду організації передшкільної підготовки дітей. Його аналіз дозволив визначити основний характер підходу – орієнтація на гуманізацію даного етапу освіти. Коротко висвітливо роботу окремих держав у цьому напрямі.

У Кубі з 1959 року реалізовувалась система програм освіти дітей дошкільного і передшкільного віку в денних групах „Навчай свою дитину”. За цими програмами діти віком 6 – 7 років, які жили в сільській місцевості, повинні були один – два рази на тиждень відвідувати початкові школи разом із батьками, де з ними проводили заняття і бесіди.

Із 1965 року в США функціонує національна програма Head Start, у рамках якої надаються всебічні послуги у сфері розвитку дітей від трьох до п’яти років.

А з 1994 року ЮНІСЕФ (Дитячий Фонд ООН – UNICEF) розпочав сумісну роботу з урядами різних держав по створенню системи програм розвитку дітей дошкільного і передшкільного віку на сімейному і комунікативному рівні в якості альтернативи більш дорогим закладам дошкільної освіти. Розгорнута в 24 провінціях Туреччини програма