

СТЕШЕНКО Б. В. Взаимосвязь между стадиями развития организационной культуры и этапами развития коллектива.

В статье рассмотрены соотношения стадий развития организационной культуры и этапов развития педагогического коллектива, что дало возможность обнаружить ряд несоответствий между ними. Внесенные уточнения в систему взаимосвязи развития организационной культуры и развития коллектива, которые станут основой последующей разработки технологии полного активизирования организационной культуры в педагогическом коллективе.

Ключевые слова: культура, коллектив, взаимосвязь, процесс, организация.

STESHENKO B. V. Intercommunication between the stages of development of organizational culture and stages of development of collective.

In the article of rassmotrenny correlation of the stages of development of organizational culture and stages of development of pedagogical collective, that enabled to find out the row of disparities between them. Borne clarifications in the system of intercommunication of development of organizational culture and development of collective, which will become basis of subsequent development of technology of complete activation of organizational culture in a pedagogical collective.

Keywords: culture, collective, intercommunication, process, organization.

УДК 37.013.31:504]:159.955

Сухенко В. А.
Національна академія образотворчого
мистецтва і архітектури,
Засипкін О. В.
Мелітопольська дитяча художня школа

МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ І СТАНОВЛЕННЯ ПЕРСПЕКТИВНОГО МИСЛЕННЯ ТА БАЧЕННЯ ШКОЛЯРА

Авторами статті надається унікальна методологія з побудови перспективного мислення та бачення школяра, заснована на важливому аспекті сучасної художньої школи – екологізації освітнього простору. Одночасно, критиці піддаються методи прямої перспективи як рудимента радянської державної ідеології в галузі художньої педагогіки. В основі статті лежать питання, пов'язані з проблемою створення основного методу в побудові умовного простору картинної площини. Це є формотворчим принципом у визначенні змісту методів здійснення художньої освіти. Вирішити питання, як вчити мистецтва, дуже складно вже через строкатість сучасних художніх напрямів. Питання про те, яка школа, яка система навчання відповідає сучасності, загальним виховним завданням молодого покоління є глибоко принциповим питанням. У центрі уваги авторів “зона найближчого розвитку”, яка охоплює три основних періоди становлення та формування особистості, – дитинство, підлітковий вік і юність.

У статті розкривається механізм природного, властивого дітям і школярам, сприйняття предметів навколишнього світу та їх вікова специфіка розуміння законів прямої перспективи при графічному зображенні на площині. Автори вибудовують методологію формування перспективного мислення та бачення школяра на базі адресності у навчанні.

Ключові слова: екологічно “чисті” навчальні методи, сенситивність, сенситивні періоди школяра, система ортогональної і аксонометричної проекції, “живе бачення”, перспективне мислення та бачення.

Екологізація освітнього простору є провідним аспектом уваги сучасної освіти, в тому числі й художньої. Сьогодні можна бачити, як із зникненням держави СРСР та її державної ідеології, рівень і якість методологічного мислення на пострадянському просторі багато в чому залишилися колишніми. Одним із найяскравіших проявів ідеологічного рудимента в художній педагогіці є методи з формування перспективного мислення та бачення школяра.

Пошуки та створення основного методу в побудові умовного простору картинної площини в усі часи для художньої педагогіки було формотворчим принципом у визначенні змісту методів здійснення художньої освіти. Характерною рисою радянської художньої педагогіки було використання методу прямої перспективи як безальтернативного на всіх рівнях художніх інституцій. Незважаючи на те, що в радянський період був зроблений серйозний внесок у розвиток художньої педагогіки, подолати ідеологічний бар'єр вона не змогла.

Сьогодні можна бачити, як через всю вертикаль шкільної вікової періодизації, починаючи з молодшого шкільного і закінчуючи юнацьким віком, проходить глибоко протоптана колія методологічного мислення про верховенство методу прямої перспективи. Це сприймається нами, як грубе порушення важливого дидактичного принципу – адресності в навчанні. Порушена нами проблема і полеміка навколо неї, на наш погляд, повинна бути зоною особливої уваги не тільки шкільних педагогів, а й вищої художньої школи, оскільки генезис становлення перспективного мислення та бачення, як у школяра, так і у дорослої особистості, багато в чому дуже схожі. Спробуємо розібратися глибше в цьому питанні.

Закони прямої перспективи, сформовані ще в епоху Відродження в Італії, призначалися для архітекторів в їх проектній графіці. Одночасно принципи прямої перспективи були взяті на “озброєння” живописцями і адаптовані до їх практики. З часом закони прямої перспективи були сформульовані в окремий навчальний предмет, що вивчається на всіх рівнях художніх інституцій як графічний спосіб з організації умовного простору картинної площини, і який найбільше відповідав нашому зоровому сприйняттю.

Перша критика на адресу принципів прямої перспективи і її негативних “побічних” ефектів застосування в практиці художника пролунала від П. Чистякова, де він протиставляє “перспективу природну” перспективі “наочній” [1, с. 107] і необхідності виправляти її. Тоді з'явилася і його теорія про рухому картинну площину як доповнення до законів прямої

перспективи.

Потрібно сказати, що про необхідність “виправляти” пряму перспективу в практиці художника говорив і сам Леонардо да Вінчі – один з головних її наукових дослідників: “Божественна наука живопису... вчить перспективістів..., а око радить усім людським мистецтвам і виправляє їх” [2, с. 108].

Більш ґрунтовна критика на адресу застосування прямої перспективи в образотворчій діяльності художників та художньої педагогіки пролунала на початку ХХ століття з вуст видатного дослідника мистецтва, педагога А. В. Бакушинського. Він позначив цю проблему як “Криза просторового вираження в сучасному мистецтві” у своїй теоретичній роботі “Лінійна перспектива в мистецтві та зоровому сприйнятті реального простору” [3, с. 45].

У радянський період принципи прямої перспективи стали ідеологічною зброєю за матеріалістичне розуміння світу в художній педагогіці. Боротьба ця була жорсткою, відлуння якої ми досі відчуваємо на всіх рівнях нашої художньої освіти. Проте, вже на початку 50-х років ХХ століття тихий гомін інакомислення пройшовся по деяким періодичним виданням, у тому числі й в монографії В. С. Щербакова “Навчання та творчість” під загальною редакцією Г. В. Лабунської і Б. П. Юсова, де досвідчений педагог (керівник ізостудії при Московському палаці піонерів) пише: “Так, тлумачення перспективних явищ неминуче відсувається на більш вищій ступені навчання. Як же йде справа з перспективними явищами на цих перших щаблях навчання? Вони виключаються з кола спостереження. “Як? – заперечать нам – отже, ви хочете вчити неправильному зображенню? Ви робите поступку “дитячому рисунку” ! А далі висувають звинувачення в недооцінці ролі вчителя”. І тут же, як би злякавшись крамоли своєї думки, В. С. Щербаков пише: “Тривалість цього періоду (“доперспективного” – редакція наша) визначається не віком, а кількістю вправ... Ломка колишніх уявлень повинна бути рішучою і наполегливою” [4, с. 88] – так це і було в реальності. У жертву “партійності” мистецтва було віддано ціле покоління художників 30, 40, 50-х років. Насильство над природою школяра на догоду “правильному світогляду” неминуче призводило педагога до використання догматичних методів і помилкової опедагогізації принципів прямої перспективи. У підсумку знання, набуті школярами, були вкрай хиткими та нестійкими.

З масовим виникненням на початку 70-х років ДХШ по всій країні увага до питань методики навчання образотворчого мистецтва значно зросла. Одночасно і критика на адресу прямої перспективи, як основного методу в побудові умовного простору, стала більш наполегливою і обґрунтованою, проте вона ніяк не впливала на загальну методологічну лінію мистецьких

інституцій – та залишалася незмінною.

На початку 80-х років вийшла монографія відомого художника та педагога Бориса Неменського “Мудрість краси”, котра є по суті маніфестом-закликом до шкільного вчителя працювати по-новому. У своїй монографії він піддає критиці натурне рисування як провідну художню діяльність в роботі зі школярами (а разом з цим і принципи прямої перспективи як невід’ємної частини натурального рисування), кажучи про те, що “оволодіння ремісничою стороною мистецтва заважає сприйняттю його духовної сторони”.

Ідеями Б. М. Неменського було захоплено величезну кількість педагогів-новаторів, що викликало певний переляк і заздрість у представників офіційної педагогіки. У масовому і популярному журналі “Художник” № 9 за 1986 рік [5, с. 35] був організований “круглий стіл”, метою якого було висловити обурення радянського педагога з приводу “неможливості” вчити за методикою Неменського. Особливо “гостро” виступила заступник голови науково-методичної ради з естетичного виховання та художньої освіти школярів Академії мистецтв СРСР А. Жукова. У своєму традиційному стилі вона сказала: “Ми переживаємо в даний час свого роду другий виток наступу буржуазної педагогіки на нашу художню школу. Ми не можемо закривати на це очі” і так далі в такому ж дусі. Однак ця критика вже не мала значних сумних наслідків. Для педагогів-новаторів наступали часи перебудови.

Однак, педагогічні технології, побудовані на принципах прямої перспективи в побудові умовного простору як універсального методу на всіх рівнях художнього виховання й освіти, і в даний час є нормативними й обов’язковими до виконання.

У підручнику Н. П. Костеріна “Навчальне рисування” [6] для студентів педагогічних училищ за фахом “Дошкільне виховання” видання 1984 року, на сторінці 173 поміщено розділ “Лінійна перспектива”. Суть цього розділу – навчити дітей дошкільного віку (!) зображенню предметів і умовного простору на основі законів лінійної перспективи, починаючи від зображення простих об’єктів до більш складних. При зовнішній правильності методологічної побудови навчального матеріалу, діти цей навчальний матеріал не здатні освоїти в принципі. На сьогодні це вже доведений факт, проте пропонується екологічно “брудний” освітній метод, який абсолютно не відповідає фізіологічним і художнім можливостям дошкільника.

Подібну полеміку можна продовжити та поглибити і вона може бути великою і корисною, оскільки не втратила своєї актуальності й в наші дні. Однак, широка критика не є завданням цього дослідження, вона потрібна лише для того, щоб обґрунтувати необхідність формування нової методологічної ідеї, заснованої на екологічно “чистих” освітніх методах

художньої педагогіки – адекватних фізіологічним і художнім можливостям школяра.

Узагальнюючи критику на адресу використання методів прямої перспективи на ранньому етапі навчання, спробуємо її коротенько конкретизувати: діти нездатні до абстрактного мислення, оскільки їм абсолютно незрозумілим є феномен візуального скорочення паралельних площин до крапки сходу, тоді як вони знають, що сторони, припустимо, кришки столу завжди паралельні одна одній. Іншим суттєвим фактором є необхідність подання картинної площини, як посередника між глядачем і реальним світом, на яку проектується цей світ. Сюди ж можна віднести і необхідність уявити лінію горизонту (залежно від точки зору – високої, низької), до якої прагнуть перспективні лінії, а також багато інших “побічних” ефектів, які нездатні подолати молодші школярі.

Водночас, у зв’язку з обґрунтованою критикою методів прямої перспективи в освітньому середовищі, склалася парадоксальна ситуація – критикуючи, натомість нічого не пропонується. На сьогодні можна знайти кілька приватних альтернативних методик з побудови умовного простору, однак загальної методології, заснованої на принципах адресності та доступності, не існує.

Школярам пропонується зобразити об’єм і простір в доступних і зрозумілих для них формах, на основі так званої “спостережної” перспективи, тобто на основі їх емпіричного досвіду. Наприклад, професор Павло Павлинов пропонує використовувати принцип “вікна в природу”, де передній край картинної площини є початком точки відліку глибинного простору. “Перший план є початком, від якого йде весь рахунок і міра в глибину” [7, с. 54].

Професором Львівської академії декоративно-прикладного мистецтва Альфредом Максименко розроблено метод так званого “абстрагованого методу формоутворення в академічному рисунку”, побудованого на принципах аксонометричної проекції “Принципово іншим способом дослідження тривимірних форм у рисунку є метод конструювання в умовній системі просторового зображення – аксонометрії” [8] та деякі інші.

Запропонована нами методологічна модель в побудові умовного простору полягає в тому, що ми розглядаємо закони прямої перспективи як частковий метод і принципи, які можуть бути сприйняті школярами, а також бути ефективними в побудові перспективного образу тільки в певному віковому діапазоні. Наше завдання полягає в тому, щоб сформувати цілісну картину становлення об’ємно-просторового мислення і бачення школяра, починаючи від дитячого та закінчуючи юнацьким віком, яка заснована на використанні часткових методів, до яких школяр сенситивний на певному віковому етапі.

Далі спробуємо схематично обґрунтувати свою педагогічну ідею, оскільки рамки статті обмежують нас. Спираючись на систему шкільної вікової періодизації в загальному русі від незнання до знань, ми бачимо три об'єкта навчання. Це вікові періоди: дитинство – з 6 до 10 років; підлітковий вік – з 10 до 14 років; юнацький вік – з 14 до 18 років.

Визначаючи загальну методологію навчання перспективної організації умовного простору, нам необхідно визначитись із вже відомими системами. З цією метою ми звернемося до докторської дисертації відомого фахівця в галузі художньої освіти та дитячої творчості І. П. Глинської. У своєму авторефераті “Формування способів оволодіння просторовою інформацією на площині у молодших школярів” вона подає визначення класифікації відомих методів. Це “...упорядкування на основі знання реальних форм предметів, що призвело до паралельних проєкцій. І упорядкування на основі особливостей сітчастого образу, що призвело до створення перспективи” [9, с. 175].

Таким чином, існує дві можливі форми графічного вираження умовного простору – на основі методів ортогональної й аксонометричної проєкцій і на основі методів прямої перспективи. Існуюча система зворотної перспективи нами не береться до уваги, оскільки вона переважно використовується в культовому зображенні. Водночас, кожна з перерахованих вище систем з погляду образотворчості має свої переваги та недоліки. Так, наприклад:

- система ортогональних проєкцій – візуально інформативна тільки в разі її трьох проєкцій, що є неефективним в художній практиці;
- система аксонометричних проєкцій – не враховує візуального скорочення об'єкта у міру його віддалення від краю картинної площини;
- система прямої перспективи – одна з найбільш оптимальних і достовірних у передачі реального світу, тоді як в практиці художника не враховує особливості “живого бачення”.

Початком формування об'ємно-просторового мислення та бачення школяра на картинній площині, згідно з шкільною віковою періодизацією, є період дитинства (6-10 років). У нашому дослідженні ми даємо визначення цьому віковому періоду в образотворчій діяльності школяра, як “площинне бачення”. Це визначення можна вважати законним, тому що школяр в цьому віковому діапазоні, зважаючи на свої фізіологічні особливості, зображує світ площинно.

Рисунок молодшого школяра являє собою композицію – дію, яка розвивається, як би паралельно картинній площині, не проникаючи в її глибинні шари. Графічну мову вираження молодшого школяра, в принципі, можна співвіднести до методів ортогональних проєкцій – це відсутність лінії горизонту, розпластаність, фронталізація і різномасштабність об'єктів зображення, засноване на комбінаториці різних точок зору з використанням

принципів пантеїзму і символізму, а також і багатьох інших своєрідних способів зображення, властивих цьому віку.

У науково-методичній літературі образотворчі можливості школярів висвітлені досить повно й об'ємно, однак і єдності поглядів тут також не спостерігається. Так, наприклад, прихильники “строгих” методів (В. Кузін, А. Жукова) дотримуються думки, що мистецтво потрібно вивчати за принципом “від простого до складного”, тобто спочатку буква, потім слово, далі речення і нарешті розповідь. В основі побудови перспективних зв'язків, без всякого сумніву, лежать принципи прямої перспективи, закони якої повинні також викладатися “від простого до складного”. З другого боку, прихильники “біогенетичної” теорії (А. В. Бакушинський, Б. М. Неменський) говорять про те, що дітей необхідно вчити мистецтву “не з початку, а з кінця”, що вони здатні і до художньої творчості, і глибоко виражати свої думки і почуття навіть мінімальними і примітивними засобами вираження. Водночас, маючи різні погляди на методи здійснення художньої освіти та виховання, вони абсолютно єдині в тому, що молодший школяр не проявляє великого інтересу до натурального рисування, а разом з тим і до споглядання предметного світу. У його рисунках головне – ідея, подія. Спроби навчити школяра більш досконалих форм образотворчості, як правило, приводять педагога до невдачі.

У деяких дослідженнях (наприклад у І. П. Глинської) віковий період молодшого школяра визначається як “доперспективним”, тобто коли спостерігається повна відсутність ознак просторового структурування умовного простору. Однак, це не зовсім так. Практикуючий педагог з легкістю може визначити деякі перспективні ознаки в роботах молодших школярів.

Один з головних прийомів, який використовують молодші школярі у своїх роботах, – це принцип “перекриття” одного предмета іншим. Тут логіка проста – все, що до нас ближче, як в реальному світі, так і в умовному просторі картини зображується більш крупно, при цьому затуляючи собою зображення другого плану. Така форма “позиційної” перспективи, є головною опорною точкою в роботі педагога при формуванні почуття умовного простору у молодших школярів.

Таким чином, узагальнюючи вищесказане нами в цьому розділі, можна зробити висновок, що молодші школярі в графічному вираженні об'ємності предмета користуються сенситивним (чутливим) методом ортогональної проєкції, а в побудові умовного простору – методом позиційної перспективи.

У період підліткового віку графічна мова школяра в умовах системної освіти здатна до трансформації в більш складну форму перспективної побудови умовного простору. Підлітковий період ми співвідносимо до “рельєфного” бачення і мислення підлітка в побудові умовного простору, в

основі якого лежать геометричні принципи аксонометрії. Аксонометрична проекція порівняно з ортогональною є більш інформативним способом вираження, оскільки вона здатна оперувати і глибинними факторами умовного простору.

Чому період “підліткового віку” ми співвідносимо до “рельєфного” баченню школяра? Тому що школяр на цьому віковому етапі, з початком формування його аналітичного вектора мислення, здатний вже до виявлення рельєфу предмета зображення та здатний абстрагуватися до розуміння його конструкції. Школяр починає ніби намацувати і усвідомлювати предметність до рівня опуклості, тоді як до вираження “повного” об’єму йому ще далеко.

Змінився пріоритетний вектор синтетичної форми мислення і бачення на аналітичний і виявляється здатність підлітка до споглядання предмета. Це дає змогу викладачеві ефективно використовувати принципи паралельних проекцій, які є “предтечею” методу прямої перспективи. Підліток все активніше проявляє свої здібності не тільки до “ліплення” рельєфу предмета, а й структурування умовного простору, хай не глибокого, але все ж.

Здатність підлітка до “рельєфного” бачення була помічена педагогами ще в “Лосенківській” академії мистецтв (Петербурзька Академія мистецтв XVIII ст.). Із урахуванням цих здібностей сформувався оригінальний метод: “У XVIII столітті всі академічні педагоги ретельно розробили поступовість переходу від оригіналів до гіпсу, пропонували рисувати орнаменти, гіпсові барельєфи, капітелі та різні гіпсові натюрморти, перш ніж перейти до рисунка голів. Такої послідовності вимагав метод, який передбачав поступовий розвиток в учнів уміння “продавлювати” в глибину площину паперу. Учень мав на малих об’ємах звикнути до зображення тривимірної форми, щоб потім прийти до передачі округлого предмета” [10, с. 76]. Однак, надалі, жодна методологічна думка не розвинула цей принцип і не побачила в ньому важливої ланки в русі від площинного зображення школяра до повного об’єму.

Розуміння “рельєфного” бачення, як проміжної ланки, як частини загальної концепції щодо формування перспективного бачення, здатна застерегти багатьох педагогів від неефективних методів у побудові умовного простору на цьому віковому етапі. Так, наприклад, підліток на словах може демонструвати розуміння побудови зображення на принципах аксонометрії або методів прямої перспективи, тоді як на практиці це розуміння він не реалізує. Підліток також здатний виконати практичне завдання з перспективної побудови, припустимо, прямокутної призми, але під загальним керівництвом педагога. Однак, самостійно виконати інваріантне завдання він не готовий.

Педагогу часто доводиться стикатися з так званим “тупим” опором школяра, який яскраво говорить про порушення важливого освітнього принципу, – доступності та адресності.

У чому воно проявляється? Наприклад, у вивернутій площині зображеної кришки столу, яка не вписується в просторову площу картинної площини або, припустимо, при зображенні голови людини в ракурсному скороченні, дальній план якої вивертається тощо. Однією з головних причин такого розпластаного зображення є дія константи, тобто знання школяра про предмет, яка з часом долається в процесі набутого навичку натурного рисування. Водночас, на цьому віковому етапі, освітній акцент повинен бути зроблений на вивченні предметності, конструкції, як казав П. Чистяков: “Чим більше знаєш, тим краще бачиш”.

Розуміння школярем конструктивного влаштування предмета йдуть одночасно з вихованням почуття глибини картинної площини, оскільки саме предмет зображення формує умовний простір. Говорячи про геометричні методи ортогональної й аксонометричної проєкції, не слід розуміти їх застосування в образотворчій практиці школяра безпосередньо, тобто навпрямки. Школяр всього лише користується графічними методами побудови предметності й умовного простору, які не слід плутати зі специфічним креслярським алгоритмом.

Таким чином, узагальнюючи вищесказане, можна дійти висновку, що підліток у своєму графічному вираженні умовного простору та об'єму сенситивен методам аксонометричної проєкції. Не можна сказати, що краще – дитинство або підлітковий вік, останнє закономірно впливає з першого. У русі від “площинного” бачення школяра до “рельєфного” ми замикаємо мале коло нашої методологічної ідеї “доперспективного” періоду, де в основі зображення використовується геометричні проєкції.

Наступний етап – “перспективний”, який ми відносимо до юнацького віку. Період юнацтва, згідно з нашою методологічною ідеєю, ми пов'язуємо з принципами прямої перспективи в побудові предметності й умовного простору, оскільки для цього є всі необхідні передумови.

Юнацький вік (з 15 до 18 років) – це період так званого “наївного” реалізму в мистецтві. Світ постає перед юнаком вже в перспективному образі, де він намагається зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки цього явища. На цій основі відбувається корінна ломка та його графічної системи вираження. У графічному вираженні перспективних зв'язків юнак абсолютно сенситивний у розумінні та відтворенні законів прямої перспективи, як найбільш досконалої та більш складної системи. Аналітична форма мислення остаточно приходить на зміну дитячої синтетичної, і він все більше виражає себе в методах натурного рисування.

Метод лінійної перспективи є найбільш ефективним інструментарієм

реалістичного мистецтва, оскільки дає змогу шляхом геометричних побудов з математичною точністю, адекватно нашому зору, зобразити будь-який предмет в уявному тривимірному просторі, “Знайдіть точне положення моделі в просторі – це наука. І в цій математичній точності секрет краси”, – казав відомий французький скульптор Антуан Бурдель.

Перспективне бачення на основі прямої перспективи вимагає від юнака революційних змін в його свідомості. Якщо в “доперспективному” періоді зображення школяра розгорталося як би уздовж картинної площині, то з появою лінії горизонту цей самий сюжет розгортається вглиб картини. Лінія горизонту стає частиною композиційного задуму, оскільки визначає точку сходу. Якщо в “доперспективному” періоді система зображення являють собою по суті проєкцію уявного, то з появою точки сходу світ стає суб’єктивним, тому що фіксована точка зору створює у глядача відчуття “ефекту присутності”.

Натурне рисування, прийшовши на зміну уявному, вимагає від рисувальника формування її рефлексії шляхом напруженої уваги і багаторазових вправ, з оволодінням перспективними образами моделі, конструкції, глибинним проникненням в просторову структуру картинної площини.

Весь цей вольовий характер процесу рисування приводить нас до вираження “активного” сприйняття природи, тобто усвідомлення законів, які діють безпосередньо в природі, з одного боку, та закономірностей сприйняття умовного простору картинної площини з другого.

Таким чином, узагальнюючи вищесказане, можна прийти до головного висновку нашого дослідження – ставлячи перед собою завдання з формування перспективного мислення та бачення школяра, в русі від дитинства до підліткового віку й юності, педагогу необхідно використовувати часткові методики в побудові умовного простору та предметності, до яких школяр найбільш чутливий.

Розглядаючи принципи екологізації освітнього простору в нашому дослідженні крізь призму “адресності” навчання, ми тим самим можемо справедливо стверджувати, що закони прямої перспективи слід розуміти як частковий метод, а не як універсальний, оскільки школяр здатний сприймати реальність перспективно організованого простору тільки в тих формах, які відповідають рівню його свідомості.

Система ортогональної проєкції, аксонометричної, прямої перспективи – все це освітні шаблі, шляхи, завдяки яким системно і послідовно розвивається у школяра почуття “живого бачення” як би законним шляхом [11, с. 325]. З часом, сформувавшись в зрілу творчу особистість, колишній школяр зможе легко оперувати умовним простором картинної площини на свій розсуд, висловлюючи його особистим графічним кодом як частину авторського художнього задуму.

Використана література:

1. Молева Н. М. П. П. Чистяков – теоретик и педагог / Молева Н. М., Белютин Э. М. – М. : Академия художеств СССР, 1953 г. – 227 ст.
2. Леонардо да Винчи. Избранное. – М. : Гослитиздат, 1952 г. – 258 с.
3. Бакушинский А. В. Исследования и статьи / А. В. Бакушинский. – М. : Советский художник, 1981. – 352 с.
4. Щербаков В. С. Изобразительное искусство. Обучение и творчество / В. С. Щербаков. – М. : Изд-во “Просвещение”, 1969. – 272 с.
5. Рубрика за “круглым столом”. Изобразительное искусство в школе // Художник. – 1986. – № 9. – С. 33-40.
6. Костерин Н. П. Учебное рисование / Н. П. Костерин. – М. : Просвещение, 1980. – 282 с.
7. Павлинов П. Я. Для тех кто рисует / П. Я. Павлинов. – М. : Советский художник, 1965. – 70 с.
8. Смольский Ю. М. Абстрагований метод формотворення в академічному рисунку / Ю. М. Смольский // “Срібний штрих”. Доклад. – Луганск, 2006 р.
9. Глинская И. П. Формирование способов овладения пространственной информацией у младших школьников / И. П. Глинская : автореферат. – Л., 1973.
10. Молева Н. М. Русская художественная школа первой половины XIX века / Молева Н. М., Белютин Э. М. – Т. 1. – М. : Искусство, 1963. – 408 с.
11. Мочалов Л. В. Пространство мира и пространство картины / Л. В. Мочалов – М. : Советский художник, 1983. – 376 с.

СУХЕНКО В. А., ЗАСЫПКИН А. В. Методология формирования и становления перспективного мышления и виденья школьника.

Авторами статьи представляется уникальная методология по построению перспективного мышления и виденья школьника, основанная на важном аспекте современной художественной школы – экологизации образовательного пространства. Одновременно, резкой критике подвергаются методы прямой перспективы, как рудимента советской государственной идеологии в области художественной педагогики. В основе статьи лежат вопросы, связанные с проблемой создания основного метода в построении условного пространства картинной плоскости, что является формообразующим принципом в определении содержания методов осуществления художественного образования. Решение вопроса – как учить искусству – очень сложно уже в связи с пестротой современных художественных направлений. Вопрос о том, какая школа, какая система обучения отвечает современности, общим воспитательным задачам подрастающего поколения – глубоко принципиальный вопрос. В центре внимания авторов – “зона ближайшего развития”, которая охватывает три основных периода становления и формирования личности – детство, отрочество и юность.

В статье раскрывается механизм естественного, природного, присущего детям и школьникам, восприятия предметов окружающего мира и их возрастная специфика понимания законов прямой перспективы при графическом изображении на плоскости. Авторы выстраивают методологию формирования перспективного мышления и виденья школьника на базе адресности в обучении.

Ключевые слова: экологически “чистые” образовательные методы, сенситивность, сенситивные периоды школьника, система ортогональной и аксонометрической проекций, “живое смотрение”, перспективное мышление и виденье.

SUKHENKO V. A., ZASYPKIN A. V. Methodology of formation and forward-thinking vision of student.

The author presents a unique methodology for the construction of forward-thinking vision and student based on an important aspect of modern art school – greening educational space. At the same time, sharply criticized the methods exposed direct perspective as vestiges of the Soviet state ideology in artistic pedagogy. This article is based issues associated with creating a main method in the

construction of conditioned space picture plane, which is the formative principle in determining the content of the methods of art education. Decision on how to teach art is very difficult due to the variegated modern art movements. The question of what kind of school system of education which corresponds to the present, the overall educational objectives of the younger generation deeply fundamental question. The authors focus on the "zone of proximal development", which covers the three main periods of development and formation of personality – childhood, adolescence and youth.

The paper reveals the mechanism of natural, inherent natural children and students perception of objects of the world and their age-specific understanding of the laws of perspective when direct graphical representation on the plane. Authors develop a methodology for the formation of long-term thinking and vision -based targeting of student learning.

Keywords: ecologically "clean" educational methods, sensitivity, sensitive periods schoolboy, orthogonal system and axonometric projections, "watching live", foresight and vision.

УДК 378.016:78.071.2:37.091.39(043.3)

Топчієва І. О.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ЗМІСТ І ПОСЛІДОВНІСТЬ ЕТАПІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РОБОТИ З ХОРОМ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ЕВРИСТИЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

У статті розглянуто основні позиції підготовки майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання. Пропонується технологія, що охоплює ряд етапів: організаційно-стимулюючий, аналітично-конструктивний, інтерпретаційно-пошуковий, творчо-результативний, послідовність яких обумовлена специфікою застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики.

Ключові слова: евристичні методи навчання, майбутній учитель музики, інтерпретація художнього образу.

Кардинальні зміни у розвитку сучасного суспільства і, насамперед, в царині освіти, поява інноваційних освітянських програм, у тому числі евристичної технології, висувають нові вимоги до становлення творчої особистості майбутнього учителя музики. Першочерговим завданням сучасної мистецької освіти є акцентований розвиток відповідальності й прогнозування, розуміння та проектування ситуаційних колізій, генерування оригінальних ідей, творчого й гнучкого мислення, самостійної стратегії діяльності, орієнтованої на творчий розвиток фахівців мистецької галузі. Мистецько-педагогічна значущість окреслених завдань спонукає до пошуку нових шляхів удосконалення диригентсько-хорової підготовки з метою застосування евристичних методів навчання як інноваційного напрямку підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими