

Олена Отич

**РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ
МИСТЕЦТВА**

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

О.М. Отич

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ
МИСТЕЦТВА

МОНОГРАФІЯ

Чернівці

„Зелена Буковина”

2011

УДК 37.036: 371.134: 377/378 : 7 (091:001.8)
ББК 74.58:79.5:85
О-82

*Рекомендовано вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України, протокол № 11 від 16.12. 2010 р.*

*Науковий редактор
І.А. Зязюн,*

доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України

Рецензенти:

Ничкало Н.Г., доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України;
Щолокова О.П., доктор педагогічних наук, професор;
Радкевич В.О. доктор педагогічних наук, старший науковий
співробітник, член-кореспондент НАПН України.

Отич О.М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія / О.М. Отич; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – 246 с.

На основі обґрунтування аксіологічних, естетичних і етичних засад розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва та здійснення педагогічної діагностики сучасного стану використання його у професійній підготовці студентів професійно-педагогічних навчальних закладів визначено педагогічні умови й розроблено технологію розвитку їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва. Розкрито зміст спецкурсу „Педагогіка мистецтва” й варіативного спецпрактикуму „Творчі педагогічно-мистецькі майстерні”, доведено їх позитивний вплив на формування якостей творчої індивідуальності в майбутніх педагогів ПТНЗ.

Для науковців, аспірантів, докторантів, викладачів професійно-педагогічних та інженерно-педагогічних навчальних закладів; педагогічно-індустріальних та технологічних факультетів вищих педагогічних, технічних та сільськогосподарських навчальних закладів, де вивчаються психолого-педагогічні дисципліни; студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)”; слухачів інститутів післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників; педагогів професійного навчання, усіх, хто цікавиться проблемами гуманізації професійно-педагогічної освіти.

ISBN

© Отич О.М.,
© Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України, 2011.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів	15
1.1. Аксіологічний підхід до розвитку творчої індивідуальності суб'єктів освітнього процесу	15
1.2. Естетичні і етичні засади розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога	30
1.3. Мистецькі субдисципліни педагогіки у розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів.....	69
Висновки до 1 розділу.....	83
РОЗДІЛ 2. Педагогічна діагностика розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів України	86
2.1. Контент-аналіз змісту мистецького компонента професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ	86
2.2. Кореляційний аналіз типології та рівнів розвитку творчої індивідуальності майбутніх і працюючих педагогів професійної школи	109
Висновки до 2 розділу.....	121
РОЗДІЛ 3. Експериментальна робота з розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів на основі використання педагогіки мистецтва	124
3.1. Педагогічні умови розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва.....	124
3.2. Технологія розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва	139
Висновки до 3 розділу.....	210
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	212
РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА	217
ДОДАТКИ	222

ВСТУП

Реформування вітчизняної освіти на засадах забезпечення її випереджувального розвитку актуалізує значення творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи й спонукає до пошуку ефективних способів формування в нього цієї сутнісної інтегративної якості. Водночас, для того, щоб творча індивідуальність педагога ПТНЗ відповідала соціальному замовленню сучасного постіндустріального суспільства, вона має бути не лише яскравою й неповторною, але й гуманною, невід'ємною від загальнолюдської і національної культури, здатною до творчого саморозвитку. Реалізація цього завдання уможлиблюється на основі орієнтації професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів на розвиток їхньої творчої індивідуальності на гуманістичних засадах й використання у ній педагогіки мистецтва, якій притаманний потужний аксіологічний, культурологічний та творчо-розвивальний потенціал.

Незважаючи на те, що проблема розвитку творчої індивідуальності тривалий час розглядалася в контексті мистецтвознавства, естетики та психології творчості й до педагогічної проблематики увійшла лише з 90-х років ХХ століття у зв'язку з визнанням мистецького характеру педагогічної діяльності, її дослідженню присвячено низку наукових праць, які можна систематизувати за такими напрямками: *філософія освіти* (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай та ін.); *психологія індивідуальності* (О. Асмолов, Б. Вяткін, Є. Ільїн, О. Лібін, В. Мерлін, І. Резвицький, С. Рубінштейн, Л. Собчик та ін.); *педагогіка індивідуальності* (С. Гільманов, О. Гребенюк, Т. Гребенюк, О. Заболотська, Л. Лузіна, М. Мажар, Л. Мільто, О. Пехота та ін.); *професійна й педагогічна освіта* (В. Бех, В. Биков, О. Біда, Г. Васянович, П. Воловик, О. Глузман, М. Гриньова, Т. Десятов, О. Дубасенюк, В. Євтух, І. Зязюн, А. Кузьмінський та ін.); *формування особистості педагога професійної школи* (С. Батишев, І. Васильєв, Г. Гребенюк, Р. Гуревич, О. Коваленко, Л. Лук'янова, О. Макаренко, Н. Ничкало, В. Радкевич, І. Стариков, М. Цирельчук, О. Щербак та ін.); *психологія професійної діяльності та професійного розвитку педагога* (Г. Балл, І. Бех, В. Бодров, Є. Клімов, С. Максименко, В. Моргун, В. Панок, Н. Пов'якель, Е. Помиткін, В. Рибалка, В. Семиченко, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.); *психологія*

творчості й розвитку творчої особистості (Н. Вишнякова, О. Кульчицька, В. Моляко, Я. Пономарьов, Н. Посталюк, В. Рибалка, В. Роменець, Б. Теплов, та ін.); *естетика й теорія художньої творчості* (Ю. Боров, О. Гройсман, І. Зязюн, О. Кривцун, В. Кудін, Л. Левчук та ін.); *гуманізація, гуманітаризація та забезпечення культуровідповідності сучасної освіти* (Є. Бондаревська, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Краєвський, Д. Лихачов Ю. Мальований, Л. Хомич та ін.); *педагогічна майстерність і творчість* (Ю. Азаров, Є. Барбіна, Н. Гузій, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Лавріненко, М. Лещенко, М. Солдатенко, О. Синиця); *дослідження впливу мистецтва на розвиток особистості суб'єктів педагогічного процесу* (О. Мелік-Пашаєв, Н. Миропольська, О. Михайличенко, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Шевченко, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Науковий аналіз праць цих та інших авторів зумовлює висновок, що, попри ґрунтовне дослідження ними означених проблем, розробка мистецької проблематики в сучасній педагогіці до цього часу відбувається поза контекстом професійно-педагогічної освіти, а вивчення проблем особистісного й професійного становлення майбутніх педагогів ПТНЗ не пов'язується з мистецтвом.

Разом з тим, означена проблема є надзвичайно актуальною для сучасної освітньої практики, оскільки емпіричне дослідження особливостей прояву творчої індивідуальності педагогів сучасних професійних навчальних закладів засвідчило, що у своїй професійно-педагогічній діяльності вони зорієнтовані переважно на стандарт, зразок, шаблон (навіть у професіях художнього профілю); обирають за основу цінності й методи авторитарно-імперативної педагогіки, що викликають в учнів дидактогенії й руйнують їхнє психічне та фізичне здоров'я. Якщо в педагога професійного навчання й виявляється творча індивідуальність, вона нерідко є негуманною за своєю сутністю та відчуженою від його загальної і професійної культури.

Причини такого стану вбачаємо у суперечностях між:

- соціальним замовленням на творчу індивідуальність педагогів професійної школи й репродуктивним змістом їхньої професійної підготовки, зорієнтованої на „середнього” студента;
- необхідністю впровадження індивідуального підходу до формування особистості студентів професійно-педагогічних навчальних закладів і масовими формами їхньої професійної підготовки;

- завданням цілісного розвитку майбутнього професіонала й спрямуванням його професійно-педагогічної підготовки на формування окремих компетентностей, становлення лише наукової картини світу;
- наданням переважної уваги у змісті професійної підготовки студентів спеціальності “Професійна освіта (за профілем)” загальнонауковим і фаховим дисциплінам й недооцінкою значення гуманітарних;
- потужним творчо-розвивальним, педагогічним й аксіологічним потенціалом мистецтва та відсутністю уваги до нього з боку педагогів професійно-педагогічних і професійних навчальних закладів;
- індивідуальними цілями студента та навчально-виховними цілями педагога як організатора педагогічного процесу.

Необхідність подолання означених суперечностей та приведення професійно-педагогічної освіти у відповідність з вимогами сучасного суспільства знань до педагога професійного навчання як до творчої й гуманної індивідуальності, а також недостатня теоретична і практична розробленість проблеми використання мистецтва у розвитку в нього цієї інтегративної якості зумовлюють необхідність написання цієї монографії.

Об'єктом нашого дослідження є розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи.

Предметом дослідження – педагогічні умови та технологія розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва.

Мета дослідження полягає у розробці та експериментальній перевірці педагогічних умов і технології розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності “Професійна освіта (за профілем)” засобами мистецтва.

Концепція дослідження обґрунтована з урахуванням того, що поширення в сучасному світі ідеї холізму актуалізує значення міждисциплінарного та інтегративного підходів у науці й освіті та об'єктивно зумовлює необхідність зміни ньютонівсько-картезіанської сциєнтистсько-технократичної філософської парадигми холістичною науково-мистецькою, що забезпечує основу для відновлення цілісності картини світу й розуміння людини як мікрокосму, неповторної індивідуальності, яка є цілісною й творчою за своєю природою.

Посилення уваги до культуротворчого й креативного потенціалу освіти спричинює зміну соціокультурного статусу мистецтва як процесу та результату творчості, найбільш позначеної впливом індивідуальності й здатної найбільш ефективно впливати на розвиток останньої. Це зумовлює набуття мистецтвом ролі важливого чинника забезпечення творчої та індивідуально-особистісної спрямованості освіти й перетворення його на важливий компонент її змісту, що надає суб'єктам освіти унікальну можливість пережити й водночас осмислити і оцінити суспільний та педагогічний досвід і завдяки цьому набути універсальної самовизначеності, недосяжної інтелектуальними засобами.

Мистецтво може виступати основою розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання за умови його залучення до творчої взаємодії з ним на засадах педагогіки мистецтва. Остання поєднує в собі усі його педагогічні функції й репрезентує невичерпність педагогічного і творчого потенціалу мистецтва, а також його здатність виступати засобом навчання, виховання і розвитку людини упродовж життя, основою гуманізації освіти, компонентом її змісту, чинником індивідуалізації та соціалізації особистості, „сходження” до своєї творчої індивідуальності, детермінантою її етнічної й соціокультурної ідентифікації, елементом соціокультурного та естетико-розвивального середовища навчального закладу тощо.

В основу концепції покладено базову ідею, згідно з якою розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання відбуватиметься більш ефективно за умови його ґрунтування на засадах не сцієнтистської, а холістичної науково-мистецької парадигми освіти, що передбачає цілеспрямоване використання педагогіки мистецтва у професійній підготовці майбутнього педагога ПТНЗ як системі розвитку його творчої індивідуальності. Це забезпечить „синтез праці, навчання і мистецтва” (Г. Васянович), що дозволить, з одного боку, подолати технократизацію творчої індивідуальності студентів, а з іншого – уникнути її „чистої” естетизації, відірваної від практики життя. Такий підхід сприятиме досягненню майбутніми педагогами професійної школи найвищого – мистецького – рівня професійно-педагогічної майстерності, оскільки він перетворює процес їхньої професійної підготовки на самодертермінацію, вільну самореалізацію та

неперервний саморозвиток їхньої творчої індивідуальності, що виявляється в різних видах педагогічно-мистецької діяльності.

Механізмом розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ засобами мистецтва є перенесення досвіду їх художньо-творчої діяльності до сфери професійно-педагогічних відносин, зумовлене впливом на їхні емоції й почуття. Цьому сприяє впровадження педагогічної технології розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності “Професійна освіта (за профілем)” на основі використання мистецтва, яка є цілісною інтегративною системою, що охоплює упорядковану множину операцій і дій. Останні забезпечують педагогічне цілепокладання, змістові, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти розвитку засобами мистецтва властивостей творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, заданих метою їхньої професійно-педагогічної підготовки, а також моніторинг якості цього процесу.

Використання мистецьких форм професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у межах організаційно-методичної системи розвитку їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва сприятиме опануванню ними творчої педагогічно-мистецької діяльності. Її мета полягає не в професійному розвитку студентів як митців, а в актуалізації їхнього творчого потенціалу, формуванні в них гуманістичних цінностей та педагогічній підтримці їхнього „сходження” до власної творчої індивідуальності.

Провідні ідеї концепції знайшли відображення у загальній гіпотезі дослідження, згідно з якою розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання як його сутнісної якості, що інтегрує в собі компоненти усіх рівнів його функціонування як людини і як професіонала, відбуватиметься більш ефективно за умови ґрунтування його на засадах холістичної науково-мистецької парадигми освіти, що передбачає впровадження мистецтва до змісту усіх складових професійної підготовки студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” як організаційно-методичної системи розвитку їхньої творчої індивідуальності на основі розвивальної педагогічної технології цієї підготовки.

Загальна гіпотеза дослідження конкретизована в низці часткових гіпотез теоретичного та методичного характеру.

Теоретичні гіпотези. Якісний рівень розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання

підвищиться за умови надання цьому процесу системного характеру й організації його на засадах педагогіки мистецтва.

Розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобом мистецтва набуде більшої ефективності, якщо він відбуватиметься: на засадах інтеграції мистецтва, освіти і науки; на основі застосування аксіологічного, екзистенційного, культурологічного, етнопедагогічного, креативного та системно-синергетичного підходів; з урахуванням типології творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання; у взаємозв'язку з процесами їхньої соціокультурної та етнокультурної ідентифікації.

Методичні гіпотези. Ефективність функціонування системи розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” на основі використання мистецтва забезпечується:

- впровадженням її узагальненої динамічної предметно-інтегративної моделі та узгодженням її зі структурно-функціональною моделлю означеної системи;
- виявленням зовнішніх і внутрішніх умов використання мистецтва у розвитку в студентів цієї сутнісної інтегративної якості;
- перенесенням акцентів з теоретичного опанування ними відомостей про мистецтво на практичне залучення їх до творчої педагогічно-мистецької діяльності;
- проведенням цілеспрямованих педагогічних заходів, що забезпечують реалізацію педагогічного впливу викладача на студентів засобами мистецтва, впливу на них самого твору мистецтва (його катарсичної педагогічної дії й післядії) та організацію їхньої самостійної творчої педагогічно-мистецької діяльності;
- дотриманням міри у впровадженні мистецького компонента до змісту навчальних дисциплін на основі принципів добровільності й педагогічної доцільності залучення студентів до опанування мистецтва, зв'язку творчої педагогічно-мистецької діяльності з майбутньою професійно-педагогічною діяльністю;
- забезпеченням естетико-розвивального середовища їхньої професійної підготовки.

Педагогічна ефективність процесу розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи залежить від усвідомлення ними:

- сутності творчої індивідуальності як критерію їхньої професійно-педагогічної майстерності;
- значення концептуальної моделі цієї сутнісної інтегративної якості як орієнтиру у „сходженні” їх до власної творчої індивідуальності;
- змісту, рушійних сил та механізмів розвитку і саморозвитку цієї сутнісної інтегративної якості;
- соціокультурної місії й творчо-розвивального потенціалу педагогіки мистецтва;
- змін в характері власної діяльності, зумовлених впровадженням педагогіки мистецтва до змісту їхньої професійної підготовки.

Відповідно до мети та гіпотез дослідження визначено його завдання:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади педагогіки мистецтва як основи розвитку творчої індивідуальності суб'єктів педагогічного процесу.
2. Здійснити педагогічну діагностику сучасного стану, типології та рівнів розвиненості творчої індивідуальності в майбутніх і працюючих педагогів ПТНЗ.
3. Виявити педагогічні умови впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання.
4. Розробити та експериментально перевірити ефективність технології розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів на основі використання мистецтва.

Методологічну основу дослідження становлять категорії діалектики „загальне – одиничне – особливе”, „сущє – існуюче”; філософське розуміння людини як мікрокосму (К.Тр. Ставровецький, Г. Сковорода, М. Гоголь, П. Юркевич, І. Фролов); „філософія серця” (Д. Туптало, Г. Сковорода, М. Гоголь, П. Юркевич); філософські підходи до визначення ролі особистості в історії (Ф. Ніцше, Р. Нібур та ін.), свободи й відповідальності особистості (І. Кант, Б. Спіноза, М. Бакунін, Г. Плеханов та ін.); сутності національно-культурної ідентифікації як процесу формування національної індивідуальності (М. Бердяєв, К. Зеленецький, Д. Чижевський); філософське розуміння

творчості як вираження загального через індивідуальне (Платон, Гораций, Ф. Шеллінг, Ф. Шлегель, А. Бергсон, В. Дільтей, Г. Зіммель, Х. Ортега-і-Гассет), естетичної діяльності як діяльності індивідуальності (М. Бахтін), становлення індивідуальності як розчинення ідентичності (Ж. Батай, М. Фуко, Ю. Хабермас); теорія „нової чутливості” Г. Маркузе; філософські ідеї екзистенціалізму („самості”, „буття у світі” – М. Хайдеггер, Г. Марсель); провідні положення гуманістичного, аксіологічного, антропологічного, акмеологічного, екзистенційного, індивідуально-особистісного, індивідуально-диференційованого, діалогічного, діяльнісного, цивілізаційного, конкретно-історичного, холістичного, міждисциплінарного, інтегративного, поліхудожнього, контекстного, компетентнісного, герменевтичного, культурологічного, етнопедагогічного, креативного, семіотичного, медіологічного, феноменологічного та системно-синергетичного підходів.

Теоретичною основою дослідження є наукові ідеї психології, педагогіки, мистецтвознавства та культурознавства щодо гуманізації й гуманітаризації освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Краєвський, Ю. Мальований, Н. Ничкало); естетичної (А. Конєва), психологічної (Е. Голубєва, Є. Ільїн, О. Лібін) та педагогічної (С. Гільманов, М. Мажар, Л. Мільто) сутності творчої індивідуальності; інтегральної індивідуальності (Б. Вяткін, В. Мерлін), розуміння індивідуальності як найвищого рівня розвитку особистості (О. Асмолов, А. Еткінд, Е. Ільєнков); ідеї креативної акмеології (Н. Вишнякова), педагогіки творчості (Н. Гузій, М. Нікандров, М. Поташнік) та креативної психології і педагогіки (О. Морозов, Д. Чернилевський) щодо розвитку творчої індивідуальності як становлення й реалізації узагальненого творчого потенціалу людини; “сходження” до індивідуальності (Ю. Орлов), взаємозалежності процесів індивідуалізації та ідентифікації особистості (Л. Лузіна, В. Рибалка); розуміння педагогічної майстерності як мистецтва педагогічної дії (І. Зязюн, М. Лещенко, О. Рудницька); наукові положення теорії професійного становлення педагога (Г. Васянович, П. Воловик, О. Пехота, М. Солдатенко, Л. Хомич); ідеї педагогіки культури й педагогіки свободи щодо необхідності забезпечення вільного розвитку й самовиявлення суб’єктів педагогічного процесу, що уможлиблюється шляхом залучення їх до освоєння загальнолюдської й національної культури (Є. Бондарєвська, С. Гессен, І. Зязюн); концептуальні положення педагогіки мистецької освіти (О. Олексюк,

В. Орлов, Г. Падалка, Н. Миропольська, О. Рудницька, О. Щолокова), зокрема, щодо взаємозв'язку процесів художнього сприйняття й формування загальної культури майбутніх педагогів (О. Рудницька), культуровідповідності освіти (І. Зязюн, О. Рудницька); сутності інтегративного поліхудожнього підходу у викладанні мистецьких дисциплін (С. Коновець, Л. Масол, Г. Шевченко та ін.); визначення сутності та механізмів впливу мистецтва й художньої творчості на розвиток творчої індивідуальності учнів загальноосвітньої школи (С. Анчуков, С. Венцлав).

Для розв'язання поставлених завдань і перевірки гіпотези дослідження використовувалися загальнонаукові методи, які взаємодоповнювали один одного та забезпечували можливість комплексного пізнання об'єкта й предмета дослідження:

- *теоретичні*: науковий аналіз основних категорій дослідження; вивчення та критичний аналіз філософської, психологічної, педагогічної й мистецтвознавчої літератури з проблеми дослідження; аналіз, екстраполяція, порівняння, аналогія, узагальнення, синтез теоретичного матеріалу з метою визначення авторського підходу до розв'язання досліджуваної проблеми; моделювання структури творчої індивідуальності педагога професійного навчання та системи розвитку в нього цієї сутнісної інтегративної якості на основі використання мистецтва; прогнозування ефективності впровадження цих моделей до процесу професійної підготовки студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)“;
- *інтерпретаційно-теоретичні*: педагогічно-герменевтичний (зокрема, проєктивний); психографічний, біографічний та автобіографічний методи; контент-аналіз, кореляційний аналіз;
- *емпіричні*: діагностичні (бесіди, анкетування, інтерв'ювання, тестування, виконання творчих завдань, інтроспекція, самооцінювання, метод експертних оцінок, педагогічний консиліум, психодіагностичні методики); обсерваційні (пряме, опосередковане і включене педагогічне спостереження, аналіз продуктів діяльності студентів); констатувальний та формувальний педагогічний експеримент;
- *методи математичної статистики* (на етапі узагальнення результатів, отриманих у процесі експериментальної роботи, та вивчення їх вірогідності).

Наукова новизна і теоретичне значення результатів дослідження полягають в тому, що:

- *вперше* обґрунтовано значення холістичної науково-мистецької парадигми освіти як методологічної основи розвитку творчої індивідуальності суб'єктів педагогічного процесу; розроблено концептуальні засади педагогіки мистецтва як теоретичної основи формування творчої індивідуальності майбутніх і працюючих педагогів професійної школи; методологічні, теоретичні та методичні засади використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання; запропоновано організаційно-методичну систему та технологію розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів на основі використання мистецтва; визначено типологію, критерії та рівні діагностики в них творчої індивідуальності; проаналізовано поняття „творча індивідуальність” у широкому міждисциплінарному контексті (філософському, естетичному, соціологічному, акмеологічному, психологічному, педагогічному); з'ясовано його сутність з позицій різних методологічних та наукових підходів; доведено значення творчої індивідуальності як критерію професійно-педагогічної майстерності педагога ПТНЗ; обґрунтовано педагогічні (дидактичний, виховний, розвивальний) та творчі потенціали мистецтва (людинотворчий, культуротворчий, художньо-творчий, життєтворчий, творчорозвивальний);

- *уточнено* концептуальні засади педагогіки мистецтва як: *сфери наукової діяльності* щодо вироблення й теоретичної систематизації науково-педагогічних знань про використання педагогічного потенціалу мистецтва у формуванні особистості та розвитку її індивідуальності; *практичної педагогічно-мистецької діяльності* щодо здобуття цих знань та організації навчально-виховної роботи у закладах освіти різних типів і рівнів акредитації на основі використання мистецтва; *субдисципліни педагогіки*, що розробляє естетичні, етичні, культурологічні, акмеологічні та аксіологічні засади формування особистості, її загального, професійного й творчого розвитку засобами мистецтва; *самостійної педагогічної галузі*, що досліджує методологічні, теоретичні й методичні проблеми навчання, виховання і розвитку особистості на основі використання мистецтва й визначає особливості та умови реалізації ним педагогічної функції;

- подальшого розвитку набули теоретичні положення щодо розробки педагогічних технологій формування особистості й становлення творчої індивідуальності студентів вищих педагогічних навчальних закладів на основі використання мистецтва.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці, експериментальній апробації й впровадженні в практику роботи професійно-педагогічних та вищих навчальних закладів навчально-методичного супроводу процесу розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)”, що охоплює: навчально-методичні комплекси з психолого-педагогічних дисциплін, інтегрованого елективного спецкурсу „Педагогіка мистецтва” та варіативного елективного спецпрактикуму „Творчі педагогічно-мистецькі майстерні”; навчальні та навчально-методичні посібники, методичні рекомендації з психолого-педагогічних дисциплін; комплекс навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін, що складається з навчальних планів та програм психологічних і педагогічних навчальних курсів; конспекту лекцій з педагогіки та матеріалів комплексного, підсумкового й проміжного контролю знань студентів з психолого-педагогічних дисциплін.

Сподіваємося, що матеріали цих посібників та запропонована читачеві монографія сприятимуть підвищенню ефективності професійної підготовки студентів професійно-педагогічних і вищих навчальних закладів, слухачів інститутів післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, а також нададуть реальну допомогу у процесі організації їхньої самостійної роботи з розвитку своєї творчої індивідуальності й творчої індивідуальності своїх вихованців.

Автор висловлює сердечну вдячність науковому редактору цієї праці академіку І. Зязюну за мудре і толерантне керівництво її написанням, яке спонукало до самостійних роздумів і водночас надавало чіткий орієнтир у науковому пошукові. Щиро дякуємо рецензентам: академіку Н. Ничкало, професору О. Щолоковій та члену-кореспонденту НАПН України В. Радкевич за слушні зауваження й рекомендації щодо вдосконалення змісту рукопису. Гречно дякуємо головному редакторові видавництва „Зелена Буковина” А. Квасецькому та його співробітникам за багаторічну творчу співпрацю й допомогу авторів у підготовці рукопису до друку.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВА У РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

1.1. Аксіологічний підхід до розвитку творчої індивідуальності суб'єктів освітнього процесу

Зміна ціннісної парадигми суспільства на зламі тисячоліть спричинює формування нової аксіосфери педагогіки та виокремлення у педагогічній науці нової галузі – педагогічної аксіології, об'єктом дослідження якої є функціонування цінностей в освіті, зміст внутрішнього світу суб'єктів педагогічного процесу та їхні ціннісні орієнтації¹.

Адекватна й об'єктивна оцінка соціального значення аксіосфери педагогіки з позицій педагогічної аксіології потребує передусім з'ясування сутності та контекстів застосування самого поняття „аксіосфера”.

Аналіз філософської, наукової та довідкової літератури з проблем аксіології зумовив висновок, що це поняття розглядається вченими як *світ цінностей у будь-якому його розумінні*.

Термін „аксіосфера” вперше був обґрунтований Л. Столовичем і М. Каганом за аналогією до „семіосфери” Ю. Лотмана². Зміст, що вкладається науковцями у поняття аксіосфери, охоплює ціннісне ставлення людини до світу й світу до людини, що реалізується в об'єктивному бутті цінностей, суб'єктивній реальності ціннісної свідомості та творчій діяльності з освоєння і створення цінностей. Аксіосфера передбачає єдність ціннісних явищ, системно-структурний зв'язок між ними та класифікацію цінностей (Л. Столович)³.

¹ Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология / Г.М.Коджаспирова – М.: Гардарики, 2005. – С. 22.

² Столович Л. On the Concept of “Axiosphere” / Леонид Столович // Twentieth World Congress of Philosophy. Abstracts of Invited and Contributed. - Boston, Massachusetts USA, 10-16 August, 1998, p. 192. // <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Valu/ValuStol.htm>; Каган М. Философская теория ценностей / М. Каган. – СПб., 1997.

³ Там само.

У сучасній науці цей термін активно вживається у найрізноманітніших контекстах: культурологічному („аксіосфера культури”), суспільному („аксіосфера суспільства”), художньому („аксіосфера та концептосфера художньої літератури”), краєзнавчому („аксіосфера краєзнавства”), гендерному („аксіосфера гендерного статусу”), особистісному („аксіосфера особистості”), професійному („професійна аксіосфера”), педагогічному („аксіосфера педагогіки”, „аксіосфера навчального закладу”, „школа як аксіосфера”) тощо.

Аксіосфера сучасної педагогіки охоплює ціннісні уявлення, відносини, оцінки та інші прояви ціннісної гуманістичної педагогічної свідомості, а також ієрархічні зв'язки між ними. Маючи спільну гуманістичну основу, ці елементи педагогічної аксіосфери набувають власної специфіки у функціонуванні конкретних освітніх систем.

Дослідженню різних аспектів проблеми формування й функціонування педагогічної аксіосфери присвятили свої праці вітчизняні та зарубіжні вчені: К. Байер, Б. Гершунський, О. Дробницький, Г. Коджаспірова, В. Крижко, В. Лутай, В. Ніколаєв, М. Рокич, В. Сластьонін, Т. Парсонс, Т. Усатенко, Л. Хомич, Г. Чижикова та ін. У працях цих науковців обґрунтовано методологічні засади аксіологічної парадигми освіти, проаналізовано значення аксіологічного підходу в розвитку теорії і методики виховання, розроблено типологію цінностей в освіті, виявлено вплив педагогічних цінностей на становлення творчої індивідуальності педагога тощо.

Оскільки педагогічні цінності виступають основою формування аксіосфери педагога, яка визначальним чином зумовлює спрямованість його особистості та професійної педагогічної діяльності, то виникає необхідність з'ясування сутності цього поняття.

У *філософії* цінності визначаються як позитивна чи негативна значущість об'єктів оточуючого світу для людини, соціальної групи, суспільства в цілому, що зумовлюється не їх властивостями самими по собі, а їх залученістю до людської життєдіяльності, інтересів та потреб, соціальних відносин. Філософська теорія цінностей – аксіологія – розглядає цінності життя й культури і досліджує важливі

сторони духовного розвитку суспільства і людини, зміст внутрішнього світу особистості та її ціннісні орієнтації⁴.

У психології під цінністю розуміють будь-який об'єкт (у тому числі й ідеальний), що має життєво важливе значення для суб'єкта (індивіда, групи, соціального прошарку, етносу). Соціальна психологія розробляє проблему цінностей з точки зору можливості прогнозування поведінки людей як їх носіїв. Водночас, на переконання В. Рибалки, предметом наукового дослідження й філософської рефлексії сьогодні мають стати не лише *цінності особистості*, а й *цінність самої особистості*. Основними аспектами її теоретико-експериментального дослідження вчений вважає системний, динамічний, часовий і суб'єктний⁵.

У педагогіці цінності – це історично сформовані й зафіксовані у суспільній та індивідуальній свідомості уявлення, що постають як ідеали, стереотипи і функціонують як критерії оцінки й орієнтації особистості та суспільства. Це – внутрішній, емоційно освоєний суб'єктом орієнтир його діяльності⁶. Здатність цінностей зумовлювати зміст і спрямовувати процес формування якостей особистості сприяла утвердженню в педагогіці розуміння виховання як процесу формування цінностей особистості (С. Смирнов, М. Каган) та виникненню різних виховних практик.

Найважливішими орієнтирами педагогічної (й зокрема, професійно-педагогічної) діяльності виступають педагогічні цінності, що становлять собою норми, які регламентують цю діяльність й виступають як пізнавально-діяльна система, що слугує опосередковувальною та сполучною ланкою між усвідомленням суспільством значення освіти, вимогами до неї й діяльністю педагога (Г. Баєвой). Отже, педагогічні цінності визначаються потребами суспільства та особистості й водночас виступають метою професійно-педагогічної діяльності, рушіями суспільного прогресу. Вони впливають на процес професійної адаптації молодого викладача й створюють основу для становлення його професійно-педагогічної майстерності та неперервного самовдосконалення.

⁴ Крижко В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: навч. посібник / Василь Крижко. – К.: Освіта України, 2005. – С. 22.

⁵ Рибалка В.В. Аксіологічні основи психологічної культури особистості: навч.-метод. посібник / В.В. Рибалка. – Чернівці, Техно друк, 2009. – С. 23-24.

⁶ Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – С. 82-83.

Аналізуючи педагогічні цінності, Г. Баєвой поділяє їх на такі групи: соціально-педагогічні цінності, групові педагогічні цінності, особистісні педагогічні цінності тощо.

Як доведено вченими, усі означені цінності є історично зумовленими й залежать від пануючих у певному суспільстві педагогічних ідей, підходів та принципів організації освіти, які у сукупності утворюють її парадигму як „вихідну теорію чи систему теоретичних положень, ідей або переконань щодо природи, сутності, мети навчання і виховання, а також педагогічної діяльності вчителя, що є усталеними в науковій та педагогічній спільноті, дають змогу розробити й впровадити цілісні моделі педагогічної освіти, як стала точка зору, певний стандарт у розв'язанні педагогічних завдань”⁷. Кожна з освітніх парадигм утверджує певну систему цінностей, які детермінують відповідні педагогічні принципи й зумовлюють певний тип педагогіки.

Розглядаючи цей процес в історичній ретроспективі (таблиця 1.1.1.), звернемо увагу на Стародавню Грецію, в якій склалася перша парадигма освіти. Її сутність, за результатами досліджень О. Савенкова та О. Боднара, полягала у формуванні гармонійно розвиненої людини. Ідеологія гармонії зумовила зміст головних освітніх цінностей античного суспільства: калокагатія, автаркія, цілісність, гармонія. Цінності, на які орієнтувалася антична школа, були визначені Сократом, як: *мудрість, справедливість, мужність та помірність*.

Парадигмальна ідея гармонійної особистості, втілена в цих освітніх цінностях, спричинила орієнтацію освіти на формування особистості художньо-культурного типу й зумовила енциклопедичний і мистецький характер освітнього процесу. Останній виявлявся в тому, що в основу змісту освіти покладалося синкретичне „мусічне” мистецтво, а поняття „мусічний” означало „освічений”, „вихований” (зокрема, Платон вважав, що не можна вважати освіченою людиною, яка не вміє добре співати й танцювати).

Освіта Стародавнього Риму, успадкувавши найкращі традиції давньогрецької культури, створила власну систему цінностей, зумовлену утвердженням у державі *римського права*, головною ідеєю

⁷ Боднар О. Учення о гармонии – в систему образования //«Академия Тринитаризма», М., Эл. № 77-6567, публ.12775, 02.01.2006 // http://www.peacefromharmony.org/?cat=ru_c&key=355

Таблиця 1.1.1.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПАРАДИГМИ ОСВІТИ, ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА ТИПУ ПЕДАГОГІКИ

Історична епоха	Парадигма освіти	Педагогічні цінності	Тип педагогіки
<i>Античність</i> Давня Греція	<i>Культурно-антропологічна:</i> Людина – мікрокосм, гармонійна особистість	<i>Культурно-антропологічні:</i> калокагатія, автаркія, гармонія, мудрість, справедливість, мужність та помірність	Художньо-культурна
Давній Рим	<i>Правова:</i> Нехай руйнується світ, але торжествує право	<i>Культурно-правові:</i> права й привасу учасників педагогічного процесу	Педагогіка поваги до вихованця
<i>Середньовіччя</i>	<i>Теологічна:</i> Людина – образ Божий	<i>Трансцендентальні, загальнолюдські:</i> духовність, віра, надія, любов	Духовно-релігійна
<i>Відродження</i>	<i>Гуманістична</i>	<i>Гуманістичні:</i> людина-творець, титан	Гуманістична
<i>Просвітництво</i> – <i>кінець XX ст.</i>	<i>Сцієнтистська</i> – Сцієнтистсько-технократична	<i>Інструментальні:</i> знання, уміння, навички, оцінка, вчитель-предметник	Авторитарно-імперативна, педагогіка сили, примусу
<i>Кінець XX ст. –</i> <i>поч. XXI ст.</i>	<i>Гуманістична:</i> антропологічна, культурологічна, аксіологічна, холістична науково-мистецька та ін.	<i>Гуманістичні:</i> Людиноцентризм, свобода Людина культури Особистість, індивідуальність, аксіосфера, освітнє середовище Творча індивідуальність, педагог-митець, творчий розвиток, самоактуалізація	Гуманістична педагогіка Педагогіка свободи, педагогіка підтримки Педагогіка культури Педагогіка індивідуальності, теорія педагогічної адаптації Педагогіка мистецтва, педагогіка творчості, креативна психопедагогіка

якого було переконливе й красномовне доведення правоти за будь-яких обставин: „Нехай руйнується світ, але торжествує право”. Таким чином, якщо у Давній Греції педагогічні цінності були пов’язані з мусячим вихованням, то в Давньому Римі – з оволодінням особистістю основами права й професійною підготовкою оратора⁸ (недаремно ж і перший професійний педагог – Марк Фабій Квінтіліан – з’явився саме у Давньому Римі).

Правова парадигма суспільства Давнього Риму сприяла утвердженню в західноєвропейській культурі ідеї першості права („Нехай руйнується світ, але торжествує право”) та ідеї *privacy* як універсальної цінності, що базується на пріоритеті особистих цілей і праві повного особистого контролю над ними. Закони дотримання *privacy* передбачають, на думку Ю. Кузьменкової, самостійність і самодостатність індивідуума й, відповідно, його свободу, що виражається у його зовнішній незалежності від оточення й неприпустимості стороннього втручання в особисте життя як такого, що обмежує цю свободу⁹. Орієнтуючись на ідеї права і *privacy*, педагог Стародавнього Риму мав здійснювати свою професійну діяльність, відповідно до таких педагогічних цінностей, як *повага до особистості вихованця, визнання його права обирати власний шлях навчання: зміст, етапи, види діяльності, міру заглибленості у певний навчальний предмет, освітні домінанти* тощо.

З утвердженням у Західній Європі (а згодом і у світі) християнства панівною в освіті стала теологічна парадигма, пов’язана з біблійним розумінням людини як образу Божого. У зв’язку з цим метою освітнього процесу стало проявлення у людині божественного образу (від чого, власне й походить російське „*образование*”). Педагогічні цінності пов’язуються з піднесенням людини до вершин духовності й перетворення її з хоїка, який живе заради матеріальних потреб, на пневматика, метою життя якого є духовне зростання. Саме цей тип людей вважався найбільш цінним у середньовічному суспільстві. Утверджуючи пріоритет духовного над матеріальним, теологічна парадигма запропонувала нову систему загальнолюдських цінностей: Віра, Надія, Любов. Беззастережно визнаючи непереходящу й вічну їх значущість, маємо водночас звернути увагу на такий парадокс: середньовічна освіта, ґрунтуючись на абсолютних

⁸ Джуринский А.Н. Педагогика: история педагогических идей: учеб. пособие. /А.Н. Джуринский. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – С. 200.

⁹ Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры – к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян /Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – С. 47.

цінностях, все ж дискредитувала себе, оскільки обрала для їх реалізації схоластичний підхід, який нівелював особистість, не враховував її потреби. Саме тому теологічна парадигма освіти неодмінно мала змінитися на гуманістичну.

Це відбулося в добу Відродження, яке увійшло в історію як епоха Гуманізму. Головною ідеєю гуманістичної парадигми стало визнання того, що взаємозв'язок освіти і культури виявляється й реалізується передусім, через Людину, яка є сполучною ланкою культурно-освітньої системи. Внаслідок цього людина перетворилася на головну цінність, центральну тему, об'єкт і водночас суб'єкт культури та освіти. Історичні зв'язки освіти з усіма іншими сферами життя почали розглядатися крізь призму соціокультурної детермінованості типу особистості й пошуку шляхів його формування, що втілювалося у гуманістичних концепціях, принципах і підходах до виховання й навчання. Орієнтиром педагога став ідеал *людини-творця, титана*, який, досконало володіючи наукою, мистецтвом і ремеслом, у величі своєї творчості перетворюється, за Леонардо да Вінчі, на „онука Бога”¹⁰.

З переходом людства у добу Просвітництва починає складатися сцієнтистська парадигма освіти, яка панувала майже чотири століття й в індустріальному суспільстві перетворилася на сцієнтистсько-технократичну. В її контексті головною цінністю суспільства й освіти стає *знання*, що втілювалося у відомому вислові „Знання – сила”. Людина поступово починає втрачати свою цінність для суспільства і перетворюється на „гвинтик суспільної системи”, який має добре засвоїти й чітко відтворити певну суму знань, умінь і навичок, щоб безперервно виконувати задані суспільством функції.

Знанневий, суб'єкт-об'єктний підхід в освіті, педагогічною цінністю якого стали так звані *ЗУНи* та *оцінка*, зумовив панування *педагогіки знань, педагогіки сили, педагогіки примусу* тощо. В умовах цього підходу педагог розглядається передусім як викладач-предметник, який має добре знати свій навчальний предмет, вміти передати ці знання учням та перевірити їх засвоєння, об'єктивно оцінивши їхні ЗУНи.

Ця ідея настільки міцно вкорінилася у свідомості сучасних студентів, що з нею важко боротися. Адже вони до цього часу зорієнтовані у своїй практичній діяльності переважно на оволодіння

¹⁰ Леонардо да Винчи. О науке и искусстве / Леонардо да Винчи. – СПб.: Амфора, 2005. – С. 38.

методикою викладання свого предмета, а не на формування на основі цього предмета цілісної й гармонійної особистості своїх вихованців.

У жодному разі не применшуючи значення методики у професійній діяльності викладача, хочемо наголосити, що оволодіння виключно нею, як і оволодіння знанням, не може бути єдиною метою педагогічної діяльності, оскільки методика, як і знання, є засобом, інструментом цієї діяльності, а її метою завжди була, є буде Особистість. Адже ще К. Ушинський наголошував, що у вихованні усе ґрунтується на особистості вихователя, оскільки лише особистість може виховати особистість й лише характером можна сформувати характер. Усвідомлення цього сприяло проголошенню у педагогіці як провідного особистісного підходу, на противагу знанневому.

Складність реалізації його у реальній педагогічній практиці зумовлена, за нашими спостереженнями, тим, що у професійній аксіосфері сучасного педагога превалюють не гуманістичні, а індивідуалістичні (кар'єра, статус, престиж, визнання, першість тощо). Оскільки ці цінності актуалізуються у процесі викладання педагогом свого предмета, то чим краще він оволодіває методикою, тим більш повно реалізує свою систему цінностей і тим більше виявляється задоволеним своєю працею. А особистість учня чи студента, її становлення й розвиток знаходяться при цьому на більш низькому рівні ієрархії цінностей викладача, хоча формально й проголошуються пріоритетними гуманістичними цінностями в сучасній освіті. Вихованці для таких педагогів до цього часу залишаються „матеріалом”, „базою” для їхньої професійної самореалізації. Але ж реальна самореалізація педагога є неможливою поза самореалізацією його вихованців. Проти такого підходу виступав у своїй діяльності ще В. Сухомлинський, називаючи його „грою” дітьми¹¹.

Іншою перешкодою для утвердження гуманістичного, особистісно орієнтованого підходу у сучасній професійній педагогічній освіті є негативний вплив на неї ринкового суспільства, що сприяє формуванню ринкової особистості педагога й утвердженню у суспільній (та й у педагогічній) свідомості ідеї „хороша людина – не професія” (а за цим закономірно слідує наступна теза: „Якщо ви вважаєте, що ви нам платите, то вважайте,

¹¹ Сухомлинский В. Век математики или век человека? / В. Сухомлинский // „Не только разумом, но и сердцем...”: сб. ст. и фрагментов из работ / сост. Л.В. Голованів. – 2-е изд. – М.: Мол. гвардія, 1990. – С. 37-38.

що ми працюємо”). Але ж педагог не має ані морального, ані соціального права бути не хорошою людиною, ринковою особистістю, оскільки така особистість педагога-прагматика, стилем якого є конкуренція (адже ринок зорієнтовує його на конкуренцію з іншими педагогами у сфері освітніх послуг), виховає таких самих учнів, кваліфікованих робітників – майбутніх будівничих нашого суспільства: акул бізнесу, акул дизайну, акул пера тощо, образ яких нині активно пропагується сучасною рекламою. А вони створять „звіряче” суспільство, в якому стане небезпечно жити усім, оскільки акула – це не той, хто є кращим, а той, в кого „щелепи міцніше”, хто може знищити, „з’їсти” свого конкурента, навіть якщо саме той і є кращим у професійному плані.

Тому, як ніколи раніше, актуальними сьогодні є слова П. Блонського: „Вчителю, будь людиною! Лише жива душа оживить душу!” А такий педагог керується у своїй діяльності виключно гуманістичними цінностями, навіть, якщо вони, згідно з прагматичним ринковим підходом, виявляються недоцільними. Так, відомим є історичний факт, коли Януш Корчак, якому фашисти запропонували залишити своїх вихованців, „все-одно” приречених на смерть, і врятувати своє життя, „недоцільно” відмовився від цієї пропозиції й пішов разом із дітьми у газову камеру Трєблінки. Натомість, у деяких сучасних „рецептурних” зарубіжних посібниках з психології управління, однією з ідей, закладених у змісті, є схвалення таких дій батька-годувальника родини, коли він відмовляється жертвувати собою заради порятунку одного зі своїх дітей, мотивуючи це тим, що його життя забезпечить можливість існування іншим дітям.

У зв’язку з цим соціальну місію сучасної освіти вбачаємо в утвердженні у суспільній і педагогічній свідомості ідеалу педагога-гуманіста, для якого найвищою цінністю є Людина, Особистість, Індивідуальність.

Оскільки суспільство знань, намагаючись різнобічно, цілісно й всеохоплююче осягнути оточуючий світ, вже не задовольняється ідеями сцієнтистсько-технократичної парадигми, то нині відбувається повернення до гуманістичної парадигми освіти, яка конкретизується в *антропологічній, культурологічній, аксіологічній та холістичній науково-мистецькій парадигмах*. Їх головною цінністю виступає *людина, яка позиціонується вже не як гвинтик суспільної системи, а як Людина культури, неповторна творча індивідуальність,*

сутнісними ознаками якої є, за академіком І. Зязюном, свобода, гуманність, духовність, творчість та адаптивність¹². Остання проявляється як здатність особистості не просто оптимально пристосовуватися до умов певного соціокультурного середовища, діалогу культур, а й виробляти власний стиль творчої взаємодії з іншими учасниками культурного та освітнього процесу, інтерпретувати свій соціокультурний та педагогічний досвід відповідно до здатності інших зрозуміти його та системи їхніх цінностей.

Формування такої особистості вимагає заміни знаннєвого підходу в освіті на компетентнісний, культурологічний, антропологічний, аксіологічний та інші гуманістичні особистісно зорієнтовані підходи, які сприяють утвердженню нової педагогіки, а саме: педагогіки свободи (С. Гессен, І. Зязюн), педагогіки підтримки (О. Газман), педагогіки індивідуальності (О. Гребенюк), креативної психопедагогіки (Н. Вишнякова, О. Морозов, Д. Чернилевський), педагогіки творчості (В. Кан-Калик, М. Нікандров, М. Поташник), педагогіки культури (С. Гессен, Є. Бондаревська, І. Зязюн), педагогіки мистецтва (О. Мелік-Пашаєв, О. Рудницька) тощо.

Кожна з цих педагогік ґрунтується на власній системі цінностей. Зокрема, цінністю педагогіки свободи є свобода і вільне волевиявлення вихованця; педагогіки підтримки – його суб'єктність, творча активність і самостійність; педагогіки індивідуальності – цілісність, унікальність та автономність особистості вихованця; креативної психопедагогіки – креативність і неперервний творчий саморозвиток особистості; педагогіки творчості – творча особистість вихованця; педагогіки культури – особистість як Людина культури; педагогіки мистецтва – особистість як неповторна творча індивідуальність, спрямована на естетичне та етичне освоєння світу за законами Краси, Добра, Істини.

Аксіологічна парадигма освіти задає ціннісне бачення педагогічних проблем й утверджує *ціннісний (аксіологічний) підхід* до розгляду педагогічних явищ, згідно з яким вони оцінюються з позиції їх відповідності визначеній у суспільстві системі цінностей та можливості останніх сприяти набуттю педагогом здатності виступати „експертом із впровадження цінностей в освіті”¹³. З огляду на те, що у

¹² Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості /І.А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: монографія /за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 35.

¹³ Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти.: навч. посібник / Василь Крижко. – К.: Освіта України, 2005. – С. 4.

сучасних умовах суспільну цінність становить не просто людина, а гармонійно розвинена особистість зі сформованою аксіосферою, вагомою освітньою цінністю стає справедливе суспільство, здатне забезпечити кожній особистості умови для максимальної реалізації закладених у ній можливостей.

Наукова цінність аксіологічного підходу в педагогіці полягає, на нашу думку, в тому, що він дає змогу простежити еволюцію цінностей в освіті й залежно від домінуючої виокремити відповідні освітні напрями: духовно-релігійна освіта (трансцендентні цінності); соціальне виховання (соціальні цінності), особистісно орієнтована освіта (індивідуалістичні цінності)⁶ тощо. Кожна з цих моделей освіти зорієнтована на певний педагогічний ідеал, має специфічне цілепокладання й специфічну змістовно-процесуальну характеристику.

Наприклад, індивідуалістична модель освіти ґрунтується на таких цінностях, як: індивідуалізація, самореалізація особистості в освітньому процесі, варіативність, діалог культур у змісті освіти, індивідуальна освітня траєкторія тощо. Цінність знання у цій моделі полягає в тому, що воно є інструментом пізнання людиною світу й себе в ньому, засобом саморозуміння й саморозвитку власної гуманістичної сутності.

Педагогічні установки аксіологічного підходу стосуються ціннісного ставлення до індивідуальності вихованця, віри в його можливості у кожній ситуації навчання і виховання; допомоги йому в усвідомленні власної самоцінності й своєї цінності для соціуму.

Найважливішими орієнтирами, що визначають напрями соціальної й професійної активності педагога, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей, є гуманістичні педагогічні цінності. Вони зумовлюються потребами суспільства й особистості і водночас виступають орієнтиром гуманістичного розвитку педагогічної науки й найважливішим шляхом суспільного прогресу.

Фундаментальною основою гуманістичних педагогічних цінностей є моральні цінності в освіті, адже як справедливо зазначив Ф. Рабле: „ мудрість у порочну душу не входить, і знання, якщо не мати совісті, здатне лише згубити душу”¹⁵.

Зважаючи на те, що соціально-ціннісні якості й норми поведінки набувають особистісного сенсу і значущості лише тоді, коли людина

¹⁴ Там само. – С. 93.

¹⁵ Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. – М., 1961. – С. 181-185.

розуміє їх сутність, і головне, коли вони пройшли етап естетизації (переживання; почуттів; освоєння як цінності, стійкої для особистості) й сприйнялися нею як її власна духовна інтенція¹⁶, вважаємо особливо актуальними для сучасної педагогіки наукові ідеї І. Зязюна, згідно з якими будь-який педагогічний вплив набуде ефективності лише тоді, коли він подолає раціональність, імпресіональність і зовнішність стосовно поведінки учнів чи студентів і виступить внутрішнім, естетичним орієнтиром їхнього життя¹⁷. Тому, дотримуючись наукового підходу вченого, вважаємо, що цінність стає регулятором поведінки особистості лише за умови забезпечення суб'єктивної свободи її сприймання, естетичного переживання і, відповідно, опанування завдяки власному досвідові¹⁸.

На основі адаптації системи цінностей конкретного педагога до ієрархії цінностей суспільства й педагогічної системи, у якій відбувається його професійна діяльність, формується його аксіологічний потенціал. Він охоплює: *гуманістичні цінності*, що утворюють гуманістичну спрямованість особистості педагога; *педагогічні цінності*, що створюють основу для здобуття ним педагогічної майстерності та неперервного професійного самовдосконалення; *цінності творчості*, які підтримують інтерес і творчу активність педагога та учнів чи студентів у навчально-виховному процесі й забезпечують його найвищі результати; *естетичні цінності*, що сприяють досягненню високої естетики професійно-педагогічної діяльності і перетворюють її на педагогічне мистецтво. Кожну з цих груп можна розглядати з трьох позицій: як *цінності-цілі*, *цінності змісту* й *цінності-засоби*.

Визначаючи *цінності-цілі*, В. Сластьонін та В. Ніколаєв розуміють їх як ідеалізовані результати процесу формування педагогічної культури викладача, що суб'єктивуються в його ціннісних орієнтаціях і утворюють систему, складовими якої є когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти¹⁹.

Цінності змісту вчені поділяють на *цінності-знання* (факти, поняття, закономірності, ідеї), *цінності-відношення* (до людей, до суспільства, до вихованця, до культури, до мистецтва, до педагогічної

¹⁶ Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред, передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 15.

¹⁷ Там само.

¹⁸ Там само.

¹⁹ Сластьонин В.А., Николаев В.А. Этнопедагогическая культура учителя // Магистр-S. – № 3. – 2000. – С. 23.

діяльності тощо) та *цінності-вміння* (перетворювальні, пізнавальні, ціннісно-орієнтаційні, комунікативні)²⁰.

До *цінностей-засобів* вони відносять цінності культури: *матеріальної* (природа, діяльність), *духовної* (рідна мова, фольклор, релігія, мистецтво) та *соціонормативної* (традиції, громадська думка, гра)²¹.

Означені цінності виступають орієнтирами при оцінюванні викладачем педагогічних явищ та педагогічних стосунків в аксіосфері навчального закладу, де він працює. Зіставляючи педагогічні цінності, засвоєні ним як норми, та цінності, що існують у реальному закладі освіти, він адаптується до них й визначає стратегію своєї поведінки, яка полягає у прийнятті та інтеріоризації цінностей цього закладу чи, навпаки, в їх запереченні та явній або прихованій боротьбі з ними.

В умовах утвердження *антропологічної парадигми освіти* пріоритетного значення набувають *цінності людиноцентризму*, завдяки чому освіта світоглядно, гносеологічно, теоретично та практично зорієнтовується на Людину як на свою головну мету й найвищу цінність²².

Механізмом реалізації антропологічної парадигми в освіті виступає *антропологічний підхід*, у центрі якого цілісна людина в її становленні у процесі соціалізації та виховання, механізми та етапи цього саморуху, його джерела, що розглядаються крізь призму педагогічного цілепокладання.

Головними *педагогічними цінностями* у контексті антропологічного підходу виступають *свобода* як активність, що виявляється у творчості, та *індивідуальність*, як інтегрована сутнісна якість людини, в якій втілюється її здатність до подолання вітальної й соціальної заданості та здійснення індивідуального вибору, самореалізації й самовиховання²³. Останнє передбачає дослідження номенклатури цілей особистісного саморозвитку, виявлення специфічного змісту освіти, на основі якого розвиваються особистісні якості й основні сфери індивідуальності учня чи студента

²⁰ Там само.

²¹ Там само. – С. 28.

²² Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – С. 26.

²³ Там само. – С. 32.

(інтелектуальна, мотиваційна, емоційна, вольова, предметно-практична, екзистенційна, саморегуляції)²⁴.

„Надпредметним результатом” навчально-виховного процесу й водночас, головною цінністю освіти стає розвиток самобутності її суб’єктів, якому підпорядковуються всі змістові та процесуальні компоненти освітньої системи”²⁵. Це закономірно зумовлює переосмислення сутності оволодіння предметним змістом освіти й перетворення цього процесу із самоцілі на засіб розвитку внутрішнього світу людини, її власного „Я”. Такому олюдненню знань сприяє розкриття у навчально-виховному процесі цілісної та гармонійної картини світу, сповненої сенсорних відчуттів, з повноцінним відображенням у ній явищ культури²⁶.

Перенесення акцентів з традиційної установки щодо засвоєння особистістю заданої кількості інформації та опанування фахових умінь на розвиток в неї загальної, національної та професійної культури є головною цінністю й сутнісною характеристикою *культурологічної парадигми освіти*, механізмом реалізації якої виступає *культурологічний підхід*. Згідно з ним, головною цінністю та глобальною метою освіти є формування не *людини освіченої*, а *людини культурної*, ядро якої становить свобода, гуманність, духовність, здатність до самовизначення у світі культури й культурної ідентифікації, прагнення до життєтворчості, самоствердження в усіх сферах її життєдіяльності²⁷.

Педагогічна цінність культурологічного підходу полягає, на нашу думку, в тому, що він розглядає динаміку педагогічних ідей та теорій в контексті розвитку світової культури і дає можливість кожному студенту професійно-педагогічного навчального закладу обрати для себе ті з них, які утворюють фундамент його особистого педагогічного кредо та стануть його професійними цінностями.

Трансформація індустріального суспільства у постіндустріальне, інформаційне зумовила зміну сцієнтистської парадигми освіти на *холістичну науково-мистецьку парадигму*, яка являє собою інтегративну єдність концептуальних ідей щодо необхідності

²⁴ Гребенюк О.С. Педагогіка індивідуальності: учеб. пособие /О.С.Гребенюк. – Калининград, 1995. – С.11.

²⁵ Рудницька О.П. Особливості мистецької освіти у вимірах особистісно-зорієнтованого підходу / О.П. Рудницька // Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – С. 27.

²⁶ Там само.

²⁷ Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість. – К.: Знання України, 2002. – С. 243.

забезпечення цілісного впливу на інтелектуальну, емоційно-почуттєву, вольову та аксіологічну сфери особистості з метою її гармонійного загального і професійного розвитку та формування в неї цілісної науково-художньої картини світу, в якій кожен з її компонентів є самоцінним і рівноправним.

Визначаючи метод синтезу мистецтв, культур і наук як найважливіший метод розвитку людини²⁸, холістична науково-мистецька парадигма ґрунтується на культурологічних, естетичних, етичних, аксіологічних та акмеологічних засадах. Вона проголошує головною *цінністю* й метою освіти – *формування професіонала-інтелігента як людини культури, представника еліти нації*.

Оскільки кожна освітня парадигма формується залежно від елемента, який є домінуючим в системі основних параметрів освіти, то, аналізуючи холістичну науково-мистецьку парадигму, можна виокремити як її фундаментальну основу ідею *міждисциплінарного підходу* в освіті²⁹, що передбачає інтеграцію мистецтва й науки з метою утвердження як *освітніх цінностей*:

1) цілісної гармонійної особистості зі сформованою холістичною картиною світу й гармонійно розвиненими інтелектуальною, емоційно-почуттєвою, вольовою та аксіологічною сферами;

2) художньої образності та почуттєвої впливовості змісту освіти, що забезпечує її аксіологізацію, гуманізацію, творчий характер та культуровідповідність;

3) суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога й студента (учня) на засадах самореалізації та неперервного творчого самозростання кожного з них.

Соціальну місію холістичної науково-мистецької парадигми освіти можна, на нашу думку, висловити за допомогою ідеї Ю. Азарова: „дати особистості такий гуманістичний заряд, щоб вона опинилася на вершинах гуманістичної творчості, у чому б вона ні виявлялася – у праці, в мистецтві, у спілкуванні”³⁰.

Ми розглядаємо холістичну науково-мистецьку парадигму як методологічний орієнтир і водночас як модель постановки й

²⁸ Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – С. 79.

²⁹

Interdisciplinary approach // http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php URL_ID=6123&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

³⁰ Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие / Ю.П. Азаров. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – С. 79.

розв'язання проблеми проектування аксіологічно, акмеологічно й творчо зорієнтованого змісту та розробки розвивальної креативної технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ на засадах інтеграції мистецтва з науковими теоріями навчальних дисциплін та інтерактивними художньо-творчими формами і методами навчання, що сприятимуть становленню їхньої творчої індивідуальності в рідній гуманістичній, аксіологічній, культуровідповідній науково-педагогічній традиції.

1.2. Естетичні і етичні засади розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога

Утвердження холістичної науково-мистецької парадигми освіти зумовлює формування нових методологічних засад педагогіки, що виявляються найбільш відповідними соціальному замовленню сучасного суспільства та потребам гуманістичної педагогічної практики. Вони мають яскраво виражену естетичну та етичну спрямованість і, фактично, становлять собою провідні естетичні та етичні ідеї і концепції, що покладаються в основу організації педагогічного професу та розвитку творчої індивідуальності його суб'єктів.

Здійснюючи їх аналіз, ми виходимо з розуміння *естетики як вчення про прекрасне*, філософської науки про природу й закономірності естетичного освоєння дійсності та творчості за законами краси³¹, а *етики – як вчення про мораль*, філософської науки про її місце в системі суспільних відносин³².

Оскільки у перекладі з давньогрецької *aisthetikos* означає: „сприймаючи, переживаю”, то основою розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога стає вплив на його почуття, а через них – на усі інші сфери його особистості, передусім, мотиваційну, інтелектуальну й вольову. Це підтверджує й сучасна освітня практика, яка пропонує переконливі приклади того, що опора у педагогічній взаємодії виключно на когнітивні чинники не дає бажаного педагогічного результату. Й тільки у єдності когнітивного, афективного й вольового аспектів педагогічної взаємодії

³¹ *Эстетика*: словарь /под общ. ред. А.А.Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – С. 416.

³² *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 119.

уможлиблюється гармонійний розвиток вихованця й самого педагога, становлення їх як цілісних особистостей, відповідальних суб'єктів власної діяльності й життєтворчості.

Цю ідею висловив у свій час В. Сухомлинський: „Здається, прямий шлях: “Знання учителя – знання учня”. Ні – краще так: “Знання учителя – почуття учителя – почуття учня – знання учня” – так буде коротшим шлях”.

У „Проекті концепції розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні” академіків І. Зязюна та В. Андрущенка цей процес конкретизовано й деталізовано в моделі освітнього процесу, ланками якого виступають *пізнання – знання – інтелект – афект – цінності – воля – досвід – проект – дія*³³. Зважаючи на таку структуру освіти, можна, на нашу думку, стверджувати, що педагог лише тоді ефективно реалізуватиме свій вплив на вихованців, коли стане естетично виразним, оригінальним, торкатиметься їхнього внутрішнього світу, занурюватиметься до їхньої емоційно-почуттєвої сфери й так організовуватиме педагогічну взаємодію з учнями чи студентами, щоб вона була комфортною для них.

Оскільки психологічна комфортність педагогічної взаємодії визначальним чином залежить від відчуття вихованцями почуттів захищеності, підтримки, поваги й любові, то однією з найважливіших функцій педагога, окрім власне педагогічних, стає, за І. Зязюном, батьківська: „...вчитель є носієм батьківських функцій, використовуючи владу захисту, заохочення, підтримки учнів, ... перетворюючи авторитет влади на владу авторитету”³⁴. Нездатність педагога виконувати цю функцію спричиняє негативне сприйняття його вихованцями, їх ненависть до навчального закладу, відразу до навчання взагалі, що дуже яскраво й емоційно відображено А. Гавальдою у творі „35 кіло надії”, епіграфом до якого є: „Я ненавиджу школу. Ненавиджу її понад усе на світі. Ні, навіть ще сильніше... Вона зіпсувала мені усе життя”³⁵.

Крім того, негативна модальність почуттів, викликаних педагогом в учнів, дискредитує саму педагогіку, зокрема, процес виховання, проти розуміння якого у традиційному сенсі виступав ще Л. Толстой, вважаючи його насильницьким впливом на особистість, що є „не плідним, не законним й не можливим”.

³³ Проект концепції розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні / укл. В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – С. 15.

³⁴ Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – С. 291.

³⁵ Гавальда А. 35 кіло надежды / Анна Гавальда. – М.: Флюид; FreeFly, 2007. – С. 3.

Початок третього тисячоліття характеризується появою ще більш радикальних негативних поглядів на виховання й педагогіку. Зокрема, німецька психоаналітик Аліс Міллер у книзі „Спочатку було виховання” називає його „насильством, що негативно позначається на психічному розвитку дитини”, а педагогіку – „теорією й практикою такого насильства”³⁶. Автор прагне довести, що саме існуюча тисячі років педагогічна практика замикає людство у порочному колі насильства, придушення й витіснення у безсвідоме пережитих вихованцями у дитинстві негативних почуттів, зокрема, болю й гніву. Наслідком цього стає поява у суспільстві тиранів, маніяків та інших асоціальних типів. Цій „чорній педагогіці” А. Міллер протиставляє психотерапію, яка, на її думку „розриває порочне педагогічне коло й вивільняє репресований емоційний досвід дитинства з в’язниць несвідомого завдяки особливій якості терапевтичних (приймаючих, емпатійних та конгруентних) стосунків”³⁷.

Оскільки у кожній, навіть такій епатажній, як у А. Міллер, теорії є своя логіка і з неї можна винести певний „педагогічний урок”, то вважаємо, що з цієї теорії можна виокремити конструктивну ідею щодо необхідності психологізації освіти й забезпечення її валеологічності, саногенності та креативності. Це уможлиблюється, на наше переконання, на естетичних та етичних засадах, завдяки яким педагогічна діяльність перетворюється “справжнє мистецтво”, за допомогою якого педагог входить у внутрішній світ вихованців і переживає разом з ними „дивні катарсичні стани”, щасливі моменти осяяння, інсайту, які стають „збудниками і зумовлювачами оптимізму у нелегкій педагогічній творчості” (І. Зязюн)³⁸.

Мистецький характер такої педагогічної взаємодії зумовлює підвищення вимог до естетико-психологічних аспектів педагогічної майстерності викладача, що уподібнюють його працю до мистецтва актора і виявляються у необхідності “завоювати” свою аудиторію учнів чи студентів, примусити їх слухати себе, зацікавити, „закохати у себе” (В. Шаталов). Це вимагає від педагога врахування образу цієї аудиторії, відчуття її зворотної реакції, заразливості, емпатійності, естетичної виразності, артистичності, харизматичності, динамізму й магнетизму його особистості, атрактивності тощо.

³⁶ Міллер А. Вначале было воспитание: пер. с англ. /Алис Миллер. – М.: Академический Проект, 2003. – С. 7.

³⁷ Там само. – С. 61.

³⁸ Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – С. 69.

Ці якості є важливими *естетико-психологічними чинниками педагогічної взаємодії* у системі „викладач – студент”, адже вони впливають не просто на характер взаємин цих суб’єктів освітнього процесу, а й переносяться студентами на ставлення до предмета, який викладає педагог, свого студентського життя у цілому.

Специфіка естетико-психологічних чинників педагогічної взаємодії полягає в їх взаємозв’язку з її афективною стороною, тобто з *емоціями, почуттями, переживаннями* її учасників, які визначальним чином впливають на перебіг та результати цієї взаємодії.

Сучасними вченими доведено, що *емоції* є „безпомилковими індикаторами” (І. Зязюн), що вказують на істинне ставлення людини до всього, що відбувається, оскільки вони виконують не лише мотиваційну, а й когнітивно-оцінну роль, „енергетизують і організовують сприймання, мислення і дію, ...зумовлюють пізнавальну діяльність”³⁹. Оскільки „жодна сфера людського поза естетичними чинниками немислима, бо не можна уявити життєдіяльну людину поза сприйманням і переживанням”⁴⁰, то естетичні завдання емоцій полягають у „постачанні матеріалу для наук, що їх осягає переважно інтелект; пристосовуванні наукового пізнання до будь-якого розуміння; поширенні удосконалення пізнання за межі чітко осягненого”⁴¹.

У цьому зв’язку завдання викладача як організатора педагогічної взаємодії полягає у „зараженні” студентів власними емоціями, інтересом, бажанням опанувати навчальний предмет, який він викладає, у формуванні в них потреби з власної волі залучитися до запропонованої педагогом навчальної діяльності. Саме цими завданнями зумовлюються, на нашу думку, професійні вимоги до особистості й діяльності педагога професійного навчання як творчої індивідуальності.

У своєму долідженні ми виходимо з того, що творча індивідуальність педагога зростає та найбільш яскраво і явно відображається в його емоційних реакціях й естетичних почуттях (І. Зязюн)⁴², адже, як зазначає К. Ушинський, „ніщо: ні слова, ні думки, ні навіть вчинки ... не виражає так чітко і правильно нас

³⁹ Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 17.

⁴⁰ Там само. – С. 20.

⁴¹ Там само. – С. 19.

⁴² Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 22.

самих і нашого ставлення до світу, як наші почування, в них чути характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту душі нашої та її ладу”⁴³.

Отже ми погоджуємося з академіком І. Зязюном в тому, що засобами вираження творчої індивідуальності педагога слід вважати ті, що слугують для артикулювання його емоційного стану, тобто експресивні засоби⁴⁴. Оскільки вони є засобами вираження своєї індивідуальності іншому і для іншого, то вони за своєю природою є комунікативними; „а як відомо, всі людські комунікативні засоби культурно зумовлені і набувають життєвої реальності в різновидах досвідів кожної людини, що здобуваються, як правило, в процесі освіти і виховання”⁴⁵.

Нам імponує думка І. Зязюна, що усвідомлення особистістю своєї індивідуальності передбачає її виявлення у власних емоційних реакціях і станах, завдяки яким відбувається трансформація когнітивного змісту в емоційний. Отже, говорячи про індивідуальність, ми передусім акцентуємо увагу на емоційному аспекті людського життя⁴⁶. Саме тому емоції є важливою складовою творчої індивідуальності.

Дослідження вченими-психологами емоційної сфери педагогів засвідчило такі професійні особливості її виявлення, як:

- переважання емоцій радості й суму над емоціями страху й гніву (що є педагогічно доцільним, адже страх і гнів заважають педагогічній діяльності, оскільки призводять до розгубленості, скутості, перешкоджають прояву творчої ініціативи, прагненню до інновацій, заважають налагодженню контактів з учнями і студентами);
- висока емоційність (причому, за даними, Є. Ільїна, ця якість більше виражена у вчителів початкових класів, фізкультури, праці, мистецьких дисциплін, ніж у викладачів природничо-математичних і гуманітарних предметів)⁴⁷;

⁴³ Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання: Спроба педагогічної антропології / К.Д. Ушинський // Вибр. пед. твори. – К., 1983. – Т.1. – С. 326.

⁴⁴ Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 23.

⁴⁵ Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 22-24.

⁴⁶ Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 23.

⁴⁷ Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – С. 379.

- емоційна стійкість (водночас, за результатами дослідження Р. Рахматулліної, надмірно виражена емоційна стійкість здійснює негативний вплив на психорегуляцію педагогічної діяльності)⁴⁸;
- емпатійність, здатність до розпізнавати емоції своїх вихованців. За спостереженням Г. Коджаспірової, викладачі вищих навчальних закладів називають здатність розуміти студентів та адекватно оцінювати їхні особистісні якості й стани однією з найважливіших професійних якостей педагога вищої школи. Вчена ставить цю якість на друге місце після знання предмета, який викладається педагогом та його професійної компетентності⁴⁹. Б. Лихачов вважає здатність до розуміння та адекватної оцінки педагогом емоцій вихованців важливою складовою педагогічного мистецтва. Він переконаний, що формується ця якість за допомогою мистецтва та мистецьких знань⁵⁰;
- пряма залежність рівня педагогічної майстерності від різноманітності емоційних типів⁵¹, тобто, чим вищий рівень педагогічної майстерності, тим більша різноманітність емоційних типів педагогів, що свідчить про більш яскраво виражену їхню творчу індивідуальність;
- інвертована криволінійна залежність рівня педагогічної майстерності від ступеня експресивності педагогів (найвища експресивність притаманна, за спостереженнями Є. Ільїна, педагогам із середнім рівнем педагогічної майстерності, в той час як у викладачів з низьким рівнем майстерності виявляється слабо виражена експресивність і водночас, велика кількість зайвих рухів. На цій основі вчений дійшов висновку, що педагоги із середнім рівнем педагогічної майстерності навчилися виявляти експресію, але не навчилися її

⁴⁸ Рахматулліна Р.С. Структура свойств личности и особенностей черт характера и их роль в психической регуляции педагогической деятельности учителя на уроке: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1996.

⁴⁹ Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие /Г.М. Коджаспірова. – М.: Гардарики, 2005. – С. 217.

⁵⁰ Лихачёв Б. Педагогика: Курс лекций. – изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Прометей; Юрайт, 1998. – С. 247.

⁵¹ Сырицо Т.Г., Трусов В.П. Особенности эмоциональности учителя и успешность его деятельности / Т.Г. Сырицо, В.П. Трусов // Психологическое обеспечение трудовой деятельности. Экспериментальная и прикладная психология. – Л.: ЛГУ. – 1987. – Вып. 12. – С. 114-118.

контролювати. Отже, для ефективної педагогічної діяльності, за Є. Ільїним, є небажаною як занадто висока, так і занадто низька експресивність)⁵²;

- пряма залежність рівня емпатії, педагогічної проникливості, комунікабельності, вміння розпізнавати емоції та організовувати педагогічну взаємодію від рівня вираженості в педагога емоційності⁵³ як загальної характеристики змісту та якості його емоцій, а також динаміки емоційних станів його особистості.

Значення емоційності як естетико-психологічного чинника педагогічної взаємодії полягає, на нашу думку, в тому, що вона зумовлює здатність педагога „випромінювати” позитивні естетичні емоції й створювати навколо себе своєрідне естетичне поле позитивної почуттєвості, „заражаючи” своїх учнів і студентів власними *естетичними почуттями*.

Останні, як „особливий розумовий психічний стан своєрідного натхнення, піднесення, екстазу, пошуків гармонії; задоволення потреб у досконалості, прекрасному”⁵⁴, виступають передумовою усвідомлення суб’єктами педагогічної взаємодії краси педагогічної дії, вироблення естетичного ставлення до неї, визначення викладачем цінностей професійно-педагогічної діяльності. А це, у свою чергу, передбачає свідому саморегуляцію ним цієї діяльності з позицій педагогічної естетики, тріади естетичних категорій „прекрасного – потворного”, „піднесеного – низького”, „комічного – трагічного”. У цьому процесі відбувається формування власної педагогічної позиції викладача, що впливає на зміст і засоби організовуваної ним педагогічної взаємодії, здійснення ним педагогічних виборів, прийняття рішень, оскільки, як справедливо стверджують психологи, емоції й почуття визначають спрямованість дії.

Оскільки естетичне почуття існує як емоційне переживання людиною свого естетичного ставлення до дійсності, закріпленого естетичною діяльністю щодо її освоєння⁵⁵, то важливим естетико-психологічним чинником педагогічної взаємодії виступає *естетичне переживання*.

⁵² Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – С. 381.

⁵³ Иванова С.П. Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образованной среде: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – СПб., 2000.

⁵⁴ Либкнехт К. Мысли об искусстве / Карл Либкнехт. – М., 1971. – С. 149.

⁵⁵ Эстетика: словарь / под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – С. 396.

Воно становить собою імпресивний компонент емоційного реагування, „хвилювання”⁵⁶; емоційно забарвлений стан і явище дійсності, які відчуває суб’єкт і які безпосередньо представлені в його свідомості й виступають для нього як життєва подія⁵⁷. Деякі дослідники, зокрема, Б. Кубланов, Г. Шингаров, Л. Юлдашев, ототожнюють естетичне переживання з естетичними емоціями.

Стосовно суб’єктів педагогічної взаємодії естетичне переживання доцільно, на нашу думку, розглядати як їхню внутрішню інтелектуально-вольову діяльність щодо усвідомлення відповідності різних її аспектів вимогам педагогічної естетики, „виробництво естетичного смислу” конкретної педагогічної ситуації, що спричиняє вибір її учасниками відповідної стратегії і тактики її розв’язання.

Якщо переживання викладача й студентів у ході педагогічної взаємодії мають позитивну естетичну модальність, тобто є приємними, бажаними („піднесення”, „милування”, „задоволення”, „радість”, „гордість” та ін.), то ця взаємодія буде для них психологічно комфортною і, як наслідок – успішною. Якщо ж ці переживання будуть негативними, неприємними, небажаними („приниження”, „відраза”, „невдоволення”, „страх”, „сором”, „стрес”, „розчарування”, „гнів” тощо), то в ході педагогічної взаємодії неодмінно виникатимуть різноманітні бар’єри (психологічний, комунікативний та ін.) і вона виявиться приреченою на педагогічну поразку.

Водночас, навіть переживаючи цю поразку, викладач теж може реагувати різними способами. У зв’язку з цим вважаємо, що негативні переживання викладача в ситуації неуспішної педагогічної взаємодії можна розглядати на основі класифікації Ф. Василюка, який поділяє переживання складних життєвих ситуацій на види:

- *гедоністичні*, які ігнорують стресуючий факт, що відбувся, внутрішньо викривлюють й заперечують його („нічого страшного не трапилось”). Цей тип переживань вчений називає захисною реакцією інфантильної свідомості;
- *реалістичні* переживання, що підпорядковується принципу реалістичності. В їх основі лежить механізм терпіння, об’єктивного ставлення до негативних подій, що відбуваються. У цьому випадку викладач приймає реальність невдалої

⁵⁶ Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – С. 18.

⁵⁷ Шапар В.Б. Психологический толмачный словарь / Виктор Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – С. 326.

педагогічної взаємодії, пристосовуючи свої потреби та інтереси до нової, більш педагогічно доцільної ситуації. Оскільки йому при цьому необхідно зберегти позитивне самоствавлення, то він вдається до створення нової проблемно-конфліктної ситуації, „рефлексивної ями”, що визначає межу, яку йому не можна перетинати, не подолавши власної особистісної та професійної недосконалості. Проблемність цієї ситуації для педагога полягає в тому, що існуючий спосіб його самоствавлення усвідомлюється ним як такий, що „блокує” його професійно-особистісну самореалізацію, а конфліктність – в усвідомленні внутрішньоособистісної суперечності між обмежувальним способом самоствавлення й значущою потребою бути успішним у професійній діяльності;

- *ціннісні* переживання, які повністю визнають наявність критичної ситуації, що завдає шкоди авторитету педагога в очах студентів і колег. При цьому професійно-педагогічне відношення, що стало неможливим, не зберігається у свідомості в незмінному вигляді й не відкидається повністю, а впливає на перебудову особистості й діяльності педагога, спричинюючи активізацію механізмів переосмислення ним себе як суб’єкта педагогічної діяльності й мобілізацію його зусиль для подолання власної професійної неспроможності. Зорієнтоване на самозаглиблення й самопізнання, ціннісне переживання може сприяти досягненню педагогом більш високого осягнення сенсу життя й професійно-педагогічної діяльності. Ця здібність, за висловом С. Рубінштейна, полягає в тому, щоб „осмислити життя у великому плані й розпізнати те, що в ньому істинно є значущим”;
- *творчі* переживання – це, за висловом Н. Дроздової, переживання вольової особистості⁵⁸, яка вже має досвід вольової поведінки й у складній професійній ситуації зберігає здатність свідомо й зібрано шукати вихід з критичного стану. Це – самотворення, самобудова, творчість. Саме такі переживання здатні, на думку вченої, змінити ситуацію неможливості й протиставити їй, на перший погляд, безрозсудливі дії, які в цій ситуації виявляються єдино осмисленими й доцільними.

⁵⁸ Дроздова Н.В. Формирование конструктивной стратегии преодоления студентом психологических барьеров в учебной деятельности: дис...канд. психол. наук: 19.00.07. – Самара, 2009. – С. 71.

Процес подолання складних життєвих і професійних ситуацій, на думку Ф. Василюка, містить у собі водночас декілька типів переживань, дія яких відбувається або комплексно, або у послідовній зміні одне одним. Від того, який тип переживання домінує, залежить ступінь збереженості особистості після виходу зі складної педагогічної ситуації. Якщо домінантним був принцип задоволення, то переживання, навіть у випадку успіху, може призвести до регресу особистості; принцип реальності утримує особистість від деградації. Але лише принципи цінності й творчості мають можливість, на думку вченого, перетворювати потенційно руйнівні події життя і професійної діяльності на можливість духовного зростання й вдосконалення особистості⁵⁹.

Естетичні емоції, почуття й переживання є естетико-психологічними механізмами реалізації у професійній педагогічній діяльності естетичних категорій, починаючи від *системотвірної метакатегорії естетики* – „естетичне”, й конкретизуючи її у категоріях *естетичної діяльності* („краса”, „мистецтво”, „естетичний ідеал”, „міра”); *естетичних відношень* („прекрасне – потворне”, „високе – низьке”, „трагічне – комічне”); *гносеології мистецтва* („художній образ”, „художня концепція”, „художній метод”); *соціології мистецтва* („народність”, „національне”, „загальнолюдське”, „публіка”); *аксіології мистецтва* („естетична цінність”, „художність”, „шедевр”); *онтології мистецтва* („художній твір”, „класика”, „масове та елітарне мистецтво”, „художній стиль”); *естетичного виховання* („гармонійний розвиток особистості”, „духовне багатство”, „естетичні потреби”) тощо⁶⁰. У цих категоріях у гранично узагальненому, фундаментальному вигляді набула відображення історія освоєння людством світу за законами *краси*.

Отже, „краса”, є фундаментальною категорією професійної педагогічної діяльності й педагогічної майстерності, яка зумовлює розуміння останньої як краси педагогічної дії, а педагога – як творця й фасилітатора цієї краси. Адже саме краса є тією могутньою силою, що приваблює людину до всього, у чому б вона ні виявлялася, дозволяє педагогові стати володарем сердець і душ своїх вихованців через вплив на їхні емоції і почуття.

Здатність краси сприяти формуванню особистості обґрунтована ще у філософії серця Д. Туптала, Г. Сковороди, М. Гоголя,

⁵⁹ Там само. – С. 72.

⁶⁰ *Естетика*: словарь / под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – С. 141-142.

П. Юркевича, які вбачали її морально-освітнє значення у здатності підносити людський дух і перетворювати людину на „високошляхетного естетичного і морального художника”⁶¹.

П. Юркевич наголошував, що людина стає кращою, коли споглядає краще в усіх проявах краси: у захоплюючому прикладі викладача, у сильних враженнях від історії людства й вітчизни, у ході залучення до сприймання і виконання мистецьких творів, споглядання й переживання Істини, Добра й Краси, оскільки світ відкривається, робиться близьким людині не через знання, а через почуття, через серце. Коли знання зігріті почуттями, переживаннями, вони втілюються в людській душі і „переходять з пам’яті у серце, або ... у мистецтво, іншими словами, перетворюються або на загальне прагнення добра, або на здатність до правильних дій”⁶². Лише за цих умов знання стають надбанням духовного світу людини і регулятором її позитивно спрямованої діяльності.

Філософ був переконаний, що виховання красою уможливило визрівання внутрішньої невидимої міри у серці особистості. Естетичну ж будову душевного життя молодій людині П. Юркевич вважав не розкошами, а суттєво необхідною умовою формування в неї начал гуманності⁶³.

Знайомити вихованців з естетичним змістом явищ оточуючого світу філософ радив там, де він втілюється у прекрасній і витонченій формі, сприймаючи яку вони почуттєво переживатимуть морально-естетичний дух речі за тими началами гармонії, досконалості й шляхетності, за якими вона створена. При цьому П. Юркевич наголошував, що прислухатися до того, що розповідають про світ і життя прекрасні музи, вихованцям слід не з метою стати художниками, композиторами чи поетами, а для того, щоб збагатитися досвідом та ідеями, щоб дух звикав до чистих, високих настроїв⁶⁴.

Школа, в якій не навчають співу, є, на переконання П. Юркевича, явищем ненормальним, адже вона не готує дітей до життя на волі, на просторі, під відкритим небом⁶⁵. А якщо школа дала світло без тепла, уміння знати без здатності переживати, а завдяки переживанням – співчувати, то знання будуть використані лише як

⁶¹ Муравицька М. Філософія серця /М. Муравицька // Педагогічні кадри. – 1994. – № 5-6. – С. 3.

⁶² Юркевич П. Вибране /Памфіл Юркевич. – К.: Наукова думка, 1993. – С. 85.

⁶³ Там само. – С. 43.

⁶⁴ Муравицька М. Філософія серця /М. Муравицька // Педагогічні кадри. – 1994. – № 5-6. – С. 3.

⁶⁵ Там само. – С. 3.

засоби для задоволення самолюбства, а не для суспільного блага, щастя й удосконалення людей⁶⁶.

Проти абсолютизації значення знань активно виступав у своїй творчості й В. Сухомлинський, який обстоював думку, що „створити людину – не означає перекласти знання зі скарбниці мудрості в голови наших вихованців. ... Знання самі по собі – ще не моральність. Знання – ще не ідея й тим більше не переконаність”⁶⁷. Учні можуть все знати про побут давніх спартанців, але не вміти поводитись у громадських місцях, не співвідносити свої вчинки, бажання з інтересами інших людей⁶⁸. Отже, знання – не мета, а лише засіб, інструмент формування особистості.

Цю ж думку висловлював і А. Макаренко, який зазначав, що „головне в житті – не самі знання, а та гармонія, яка виявляється, коли знання добре вміщені в душі, та філософія, яка визначає людину, її світогляд”⁶⁹.

Якщо знання пов’язуються лише з формуванням інтелектуальної сфери вихованця, вони стають „непочуттєвленими”, „мертвими”, відчуженими від особистості, а тому такі знання важко засвоюються, не інтеріоризуються учнями і студентами.

Тому справедливими є слова В. Сухомлинського, який зазначав, що без *емоційно-естетичного струменя* неможливий повноцінний *розумовий* розвиток дитини. Подив перед прекрасним розковує навіть пасивних. Споглядання учнями краси емоційно забарвлює їхню думку, спричинюючи їхнє бажання вчитися.

Виховну місію школи видатний педагог вбачав у тому, щоб з першого ж дня перебування у ній вихованців „навчати їх бачити красу, сприймати й переживати її. Переживання краси природи, людини, людських стосунків – могутній збудник думки. ... Лише той, хто вміє бачити красу, стає чутливим до музики слова, готовим сприймати ідею, виражену в слові, оскільки ідея, що несе в собі слово розкривається перед людиною тільки тоді, коли до її серця, до її душі доноситься краса”⁷⁰. *І лише за цієї умови*, на наше глибоке

⁶⁶ Юрас І. Педагогічна концепція Памфіла Даниловича Юркевича: наукове видання /Ірина Юрас. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – С. 28.

⁶⁷ Сухомлинский В.А. „Не только разумом, но и сердцем...”: сб. ст. и фрагментов из работ / В. Сухомлинский / сост. и авт. предисловия Л.В. Голованов. – 2-е изд. – М.: Мол. гвардия, 1990. – С. 29.

⁶⁸ Там само. – С. 111-113.

⁶⁹ Макаренко А.С. Письмо Л. Конисевичу / А.С. Макаренко // Сочинения: в 8-т. – М., 1986. – Т. 8.

⁷⁰ Сухомлинский В.А. „Не только разумом, но и сердцем...”: сб. ст. и фрагментов из работ / В. Сухомлинский / сост. и авт. предисловия Л.В. Голованов. – 2-е изд. – М.: Мол. гвардия, 1990. – С. 106.

переконання, може реалізуватися ідея Д. Кабалевського „Прекрасне пробуджує добре”⁷¹.

Краса є тією категорією, що обов'язково поєднує в собі естетичні та етичні аспекти і може мати різну модальність: від холодної, егоїстичної краси Снігової Королеви, пристрасної й згубної краси Кармен – до чистої, тендітної й самозреченої краси Русалоньки чи беззахисної краси Троянди з твору „Маленький Принц” Антуана де Сент-Екзюпері.

Але, якою б ні була краса, людина завжди тягнеться до неї. Тому вона є потужним інструментом, що дозволяє педагогові через викликання в учнів і студентів прагнення до краси, фасилітацію в них позитивних естетичних емоцій і почуттів від споглядання краси й залучення до співавторства у її творенні в процесі спільної педагогічної діяльності впливати на формування їхньої особистості. У цьому полягає важлива соціальна місія педагога як творця й фасилітатора краси педагогічної дії.

Й усі існуючі класифікації стилів педагогічної взаємодії ґрунтуються на критерії його здатності виконувати цю функцію. Візьмемо хоча б класифікацію В. Кан-Калика, в якій стилі педагогічної взаємодії розташовуються від спілкування-залякування чи спілкування-загравання, що характеризуються, згідно з категоріями педагогічної естетики, як потворні, низькі й навіть трагічні – до спілкування-захоплення вихованців спільною діяльністю, яке є прекрасним і піднесеним. Адже захоплення без піднесення не буває, а захоплена людина у своєму творчому пориві є натхненною, щасливою й прекрасною, хоча інколи це й може виглядати комічно, як, наприклад, у сценах, змальованих А. Макаренком у „Педагогічній поемі”, коли колоністи на млині „лікували” селян – „граків” від пияцтва та вживання нецензурних слів, поливаючи їх водою, або коли вони готувалися до театральних вистав, або ще в багатьох ситуаціях, які з добрим гумором і великою любов'ю описав автор.

На противагу цьому, приниження викладачем учнів чи студентів свідчить про ницість його самого, наявність в нього комплексу неповноцінності. Адже, згідно з теорією індивідуальної психології А. Адлера, комплекс неповноцінності є зворотним боком, кінцевою компенсацією прагнення особистості до вищості. Звідси випливає, на

⁷¹ Кабалевский Д. Прекрасное пробуждает доброе / Дмитрий Кабалевский. – М.: Педагогика, 1973. – 336 с.

нашу думку, дуже важливий для сучасної педагогіки висновок, що дійсно „висока” особистість не прагне прикрасити чи піднести себе, тим більше, за рахунок приниження інших. Вона, навпаки, підіймає їх до себе, відкриває їм їхню цінність, прагне, щоб вони, відчувши цю цінність, зростали духовно, прагнули стати краще. А в цьому, за висловом В. Сухомлинського, й полягає справжня педагогічна майстерність як краса педагогічної дії. Цю ж думку висловила у своїх прекрасних філософсько-поетичних рядках Ліна Костенко:

*Дуже дивний пейзаж: косяками ідуть таланти.
Сьоме небо своє пригинає собі суєта.
При майстрах якось легше. Вони – як Атланти.
Держать небо на плечах. Тому і є висота.*

Критерієм краси педагогічної дії є, на наше переконання, ставлення учнів і студентів до викладача, щастя й радості, які вони відчують від перебування поруч з ним, бажання продовжити цю мить, попастися педагогові на очі, нетерпіння, з яким вони очікують кожної наступної зустрічі з ним, і та легкість, з якою вони опановують його предмет, нерідко самі для себе відкриваючи, що, виявляється, вони і це знають і те знають, і навіть не уявляли до цього часу, що вони так багато знають, й дивуються, звідки береться це знання? А воно береться з їхньої підсвідомості, яка вільно відкривається і розгортається у ситуації свободи й радості, створеній педагогом, звільняючись від пут психологічних захистів, комплексів, затисків, бар’єрів і виносячи на поверхню те, що приховане в її найпотаємніших глибинах, у віддаленіших куточках їхньої пам’яті, й могло б так і залишитися не актуалізованим, якби не педагогічне мистецтво викладача. Таким є педагог-фасилітатор, на противагу педагогові-інгібітору, у присутності якого виховаці, мов ті мушлі чи черепашки, закриваються, застосовуючи як психологічний захист маску байдужості чи прояв зухвальства; їхні знання забуваються або знецінюються через відчуття ними почуттів страху, приниження, несвободи, що паралізує їх при взаємодії з таким викладачем. Адже, як влучно сказав В. Сухомлинський: „Де безрадінні почуття – там і пригноблений розум, скута думка”⁷².

⁷² Сухомлинский В.А. „Не только разумом, но и сердцем...”: сб. ст. и фрагментов из работ / В. Сухомлинский / сост. и авт. предисловия Л.В. Голованов. – 2-е изд. – М.: Мол. гвардия, 1990. – С. 56.

І тут знову можна спостерігати, як реалізується у практичній педагогічній діяльності тріада естетичних категорій „піднесеного – низького”, „прекрасного – потворного”, „комічного – трагічного”, перетворюючи її або на *красу* педагогічної дії, в якій увиразнюється прекрасний *образ* педагога, вихованців й того шматочка реальності, який вони разом опановують, або на педагогічну потворність, неподобство (рос. мовою „безобразие”), що характеризує цей процес як педагогічно недієвий і заперечуваний вихованцями, адже в ньому немає педагогічного *образу*.

А саме проявлення і розвиток цього *образу* й становлять зміст поняття „*образование*”, чи то розглядати його згідно з теологічною парадигмою як виявлення Божественного образу в людині, чи як орієнтацію освіти на ідентифікацію особистості з образом високого педагогічного ідеалу, що підносить людину до *світла* – *освічує* її, робить *освіченою* (у чому, власне, й полягає зміст поняття „*освіта*”).

І тому, на нашу думку, не зовсім доцільним є протиставлення в сучасній педагогіці понять „освіта” і „виховання”, коли перше співвідноситься лише з навчанням, а друге – з формуванням якостей особистості та її соціалізацією (хоча, звернемо увагу на те, що й цей процес так само, як і „*образование*”, зорієнтований на ідентифікацію особистості з *образом* певного ідеалу – виховного). Адже дійсно освічена людина (тим більше, коли ми говоримо „високоосвічена”) не може бути не вихованою, безкультурною.

Тим більше, педагог не може вважатися педагогом-майстром, якщо він, навіть володіючи системою усіх професійних знань, компетенцій і компетентностей, не має серця або має черству душу. Адже треба бути не компетентним у доброті й порядності, а просто добрим і порядним.

Усі ці аспекти втілюються у найважливішому компоненті педагогічної майстерності, який є її ядром – *гуманістичній спрямованості* особистості педагога. Вона визначається як спрямованість його на особистість іншої людини, утвердження словом і ділом вищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків⁷³.

Педагог, який не має гуманістичної спрямованості, є професійно непридатним, оскільки він не зможе якісно виконувати свої професійні функції: зробить нещасливими і, як наслідок, хворими і

⁷³ Словник термінології з педагогічної майстерності / гол. ред. Н.М. Тарасевич. – Полтава: Полтава, 1995. – С. 11.

своїх вихованців, і себе самого, адже не вбережеться від професійного та емоційного вигорання. Педагог же, в якого сформована гуманістична спрямованість, це педагог-гуманіст, в якого трепетне і полум'яне серце й чиста, жива душа. Він ніколи не задовольниться лише роллю викладача-предметника, а буде прагнути стати для своїх вихованців „учителем життя”, який залишає частку себе самого у душах вихованців, що, власне, й закладене у широкому значенні слова „учитель”.

Педагогічна діяльність такого педагога завжди є високою красою педагогічної дії, головним *методом* здійснення якої є *педагогічний дотик* його власної душі до душі учня чи студента, коли душевна краса педагога заповняє собою, за висловом академіка І. Зязюна, душу вихованця й веде його за собою. Такий педагог-митець приносить задоволення своїм учням і студентам, сам отримує естетичну насолоду від своєї роботи, виступає фасилітатором позитивних естетичних емоцій і почуттів у своїх вихованців, а тому є Вчителем, на якого чекають, як це сказано в однойменній книзі вчених Полтавської школи педагогічної майстерності академіка І. Зязюна та у фільмі, знятому у Полтавському педагогічному інституті, коли за ректорства Івана Андрійовича в ньому була започаткована інноваційна теорія й захоплююча практика педагогічної майстерності.

Стати таким педагогом-майстром може кожен педагог, який цього прагне. Адже, за визначенням, поданим у „Педагогічній енциклопедії” за редакцією І. Каїрова⁷⁴, педагогічна майстерність – це високе мистецтво педагогічної дії, доступне кожному, хто працює за покликанням і любить дітей.

„Красива” педагогічна дія завжди будується на засадах **естетичних категорій *автаркії, калокагатії, гармонії, катарсису***.

Перша з цих категорій характеризує таку рівновагу якостей людини чи організаційних та економічних структур держави, що забезпечує їх самодостатність, незалежність від речей оточуючого світу та інших людей. У Давній Греції автаркія втілювала в собі життєвий ідеал кіренаїків і стоїків: „достатньо самого себе”.

У контексті дослідження процесу розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних

⁷⁴ *Педагогическая энциклопедия*: в 4 т. / под. ред. И.А. Каирова – Т. 4. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – 426 с.

зкладів категорія автаркії передбачає, на нашу думку, застосування системного підходу, по-перше, до розгляду функцій навчального закладу як цілісної замкненої системи, здатної забезпечити повноцінний розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, а по-друге, до особистості студента, яка, згідно з теорією І. Павлова, є „системою, яка сама себе регулює, підправляє і навіть удосконалює”.

Категорія “*калокагатії*” (від *kalos* – прекрасний і *agathos* – добрий) спрямовує розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ на досягнення гармонії прекрасного й морального, єдності усіх найкращих його якостей, визначених ідеалом розвитку особистості та метою виховання. Педагогічна калокатія розглядається нами як єдність зовнішньої та внутрішньої краси педагога – його моральної та естетичної свідомості, його культури як єдності її внутрішнього змісту й зовнішнього прояву. Педагогічне значення *калокагатії* вбачаємо в тому, що вона задає *ідеал Педагога професійного навчання, зорієнтованого у своїй діяльності на критерії єдності Істини, Добра, Краси*.

Оскільки краса утворюється на основі гармонійного поєднання частин цілого, то наступною естетичною категорією, що набуває засадового значення для розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, є *гармонія* (від давньогр. *harmonia* – співзвуччя, згода) як узгодження різних, навіть суперечливих, протилежних аспектів цілого. Екстраполюючись у педагогічну площину, ця категорія породжує ідеал гармонійно розвиненої особистості та принцип *педагогічної гармонії* (М. Палтишев)⁷⁵, що зорієнтовує викладачів навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації на забезпечення гармонійності особистісного, професійного, естетичного й творчого розвитку їхніх учнів та їх самих.

На важливості цього наголошувала ще Софія Русова: “Краса, то є гармонія. Від естетичних вражень ця гармонія, упорядкованість переходить у серце людини, утворює звички, виявляється у красі поведінки, в граційності усіх рухів, в гармонійності вчинків, у смаку до всього гармонійного”⁷⁶. А людина, яка виробила в себе такий смак, стає, на переконання Йосифа Бродського не більш

⁷⁵ Палтышев Н.Н. Педагогическая гармония: учеб.-метод. пособие для учителей / Н.Н. Палтышев. – К.: Магистр – S, 1996. – 104 с.

⁷⁶ Русова С. Дошкільне виховання /С. Русова // Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 34-44.

щасливою, але більш вільною, оскільки вона володіє внутрішнім критерієм, що дозволяє їй розпізнати оригінал і підробку, істинну й неістинну інтонацію. Цей критерій допомагає педагогу відчувати міру в усіх аспектах своєї професійної діяльності: і в проектуванні змісту свого навчального предмета – і в педагогічному спілкуванні з учнями, студентами, колегами тощо. У цьому зв'язку йдеться про педагогічний такт, естетику та етику поведінки педагога, красу й висоту його вчинку, його здатність виступати гармонізатором педагогічних відносин і фасилітатором особистісного розвитку своїх учнів та студентів на основі формування в них передчуття й очікування „завтрашньої радості” (А. Макаренко). Педагогічна гармонія передбачає спрямованість викладача на гармонізацію та естетизацію освітнього простору навчального закладу, де він працює, створення у ньому естетичного поля, психологічно комфортної та емоційно піднесеної атмосфери.

Таким чином, на нашу думку, введення до професійної педагогіки категорії педагогічної гармонії відображає педагогічну закономірність, згідно з якою гармонійний розвиток особистості майбутнього фахівця досягається за умови, що він відбувається на естетичних та етичних засадах.

Естетична категорія *катарсису* (від давньогр. *kátharsis* – очищення у процесі переживання) позначає зживання пристрастей і негативних якостей через випробування афектованими переживаннями. Одним з проявів дії цієї категорії в сучасній педагогіці можна вважати, на нашу думку, *метод педагогічного вибуху*, що передбачає свідоме викликання педагогом у вихованця сильного емоційного потрясіння з метою швидкого (іноді миттєвого) досягнення позитивних змін у його свідомості й поведінці. А це, у свою чергу, спричинює пересомислення вихованцем усього свого попереднього життя й відмову від негативних звичок, дій і вчинків. До педагога у зв'язку з цим висувуються вимоги бути виразним, емоційно впливовим й переконливим, здатним змінити світогляд вихованця своїми діями.

Оскільки метод педагогічного вибуху справляє гранично сильний психологічний вплив на особистість, то його застосування вимагає від педагога виняткової обережності й нерідко, можливе лише у крайньому випадку. Хоча вважаємо, що педагогічний вибух не обов'язково передбачає ситуацію „педагогічного безсилля”, у зв'язку з чим він найчастіше асоціюється з відомим уривком з

„Педагогічної поеми”, де А. Макаренко вдарив свого вихованця Задорова. Педагогічним вибухом може стати, на нашу думку, й прочитання книги Г. Троєпольського „Білий Бім Чорне вухо”, й перегляд фільму Р. Еммеріха „Післязавтра” та ін. Адже надпочуття як потрясіння, за висловом Я. Пономарьова, духовно перетворює людину. Недаремно ж, існує багато випадків, коли люди говорять: „Ця книга змінила моє життя”. Важливо лише, щоб ці зміни були позитивними й гуманістичними.

У зв'язку з цим педагог має бути готовим використовувати як засіб педагогічного катарсису мистецтво, оскільки воно забезпечує своєрідність художнього переживання, коли і вихованець і він сам, з одного боку, опиняються у ситуації, заданій художнім твором, а з іншого – залишаються поза нею й можуть критично оцінювати цю ситуацію, що багато в чому визначає природу художнього катарсису⁷⁷ й виступає для них у якості морально-естетичного люстра, в якому відбивається їхня власна недосконалість і засобом якого вони перевіряють на міцність свої переконання та ілюзії.

Визначаючи естетичні засади професійної педагогічної діяльності, неможливо оминати увагою естетичні поняття *поезіс* – *мімезіс* – *техне*, оскільки вони пронизують собою не лише усі види й жанри художньої творчості, але й, як вважає Т. Базулева, завжди присутні там, де людина в процесі своєї діяльності отримує естетичне задоволення⁷⁸.

Якщо педагогічна діяльність відбувається за законами естетики і має естетичну спрямованість, їй завжди притаманна поетичність (саме це, на нашу думку, і є однією з підстав вважати педагогіку наукою і мистецтвом). Поетичність – це здатність до образності, продукування множини різноманітних сенсів та уявлень, а крім того – до породження нових сенсів та уявлень у душах тих, хто залучається до поезії. Поетичність, за Аристотелем, передбачала не поетичність мовлення, а в першу чергу – поетичність сенсу, тому „Поету належить бути більше творцем фабул, ніж метрів”⁷⁹. Напевне, знаючи чи інтуїтивно відчуючи це, А. Макаренко назвав свій найбільш відомий художній твір „Педагогічна поема”, заклавши у назві усю різноманітність його педагогічних, літературних, романтичних та

⁷⁷ Кривцун О.А. Эстетика /О.А. Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 2000. – С. 300.

⁷⁸ Базулева Т.Л. Истина красоты и красота истины (вариации на тему философско-эстетических рассуждений Аристотеля и Шеллинга) // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2002. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 39.

⁷⁹ Аристотель Поэтика. Риторика. – СПб., 2000. – С. 33.

інших сенсів. І саме тому, будучи художнім, за своїм характером, цей твір є найкращим підручником з педагогіки, педагогічної майстерності й творчості для цілих поколінь студентів педагогічних навчальних закладів.

Мімезіс (від. давньог. – *наслідування, відтворення*) розглядається в естетиці як основний принцип творчої діяльності митця, що передбачає, за Аристотелем, і адекватне відображення дійсності, й діяльність творчої уяви, й ідеалізацію дійсності, залежно від творчої задачі, яку він прагне розв'язати. Метою мімезісу в мистецтві видатний античний філософ вбачав у набутті знання й пробудження відчуття задоволення від відтворення, споглядання й пізнання предмета⁸⁰. В естетиці Романтизму категорія *mimesis* зумовила появу прийому *потенціювання*, який означає виявлення додаткових можливостей слова, випробування його здатності до саморозвитку.

Оскільки педагогічну діяльність можна розглядати як діалектичну єдність педагогічних задумів (поезіс) та їх утілень (мімезіс), то екстраполяція естетичної тріади „*поезіс – мімезіс – техне*” у педагогічну площину утворює, на нашу думку, педагогічну тріаду „*педагогічний задум – педагогічна дія – педагогічна техніка*”. Остання, як зазначається у „Словнику термінології з педагогічної майстерності”, становить собою „уміння викладача використовувати свій психофізичний апарат як інструмент педагогічного впливу”⁸¹. Це визначення, на нашу думку, абсолютно узгоджується з естетичним поняттям *техне*, що визначається як „ремесло”, „наука”, „хитрість”, „спритність”, тобто – зробленість, завершеність твору, його вираженість⁸² у відтвореній чи сконструюваній формі, прояві переживань, здатних увести в захват, зворушити чи приголомшити людину (В. Татаркевич). Отже, педагогічна техніка допомагає викладачеві найкращим з можливих способом реалізувати певну навчальну чи виховну ідею в ході педагогічної взаємодії з вихованцями.

Єдність педагогічного задуму, педагогічної дії й педагогічної техніки виступає основою педагогічної діяльності і надає їй ознак педагогічного мистецтва, в якому розкривається краса педагогічної

⁸⁰ *Естетика: словарь* / под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – С. 204.

⁸¹ *Словник термінології з педагогічної майстерності* / гол. ред. Н.М. Тарасович. – Полтава: „Полтава”, 1995. – С. 29.

⁸² *Кукрак О.Н.* Искусство // *Всемирная энциклопедия: Философия* / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 439.

дії й реалізується неповторна творча індивідуальність педагога-майстра.

Естетичним та етичним орієнтиром розвитку творчої індивідуальності такого педагога для студентів професійно-педагогічних навчальних закладів виступає категорія *ідеалу*, оскільки вона охоплює собою збірний еталонний образ *педагога професійного навчання*, в якому поєднується *ідеал професіонала з естетичним та моральним ідеалами*. Цей ідеал є найвищим критерієм, згідно з яким Я-реальне майбутнього педагога ПТНЗ співвідноситься з його Я-ідеальним і внаслідок усвідомлення ним їх невідповідності виступає рушійною силою процесу особистісного самовдосконалення студента, “сходження” його до власної творчої індивідуальності.

Відсутність ідеалу позбавляє майбутнього педагога опори у здійсненні цих процесів, оскільки, навіть усвідомлюючи їх мету, він не має орієнтира, образу, рівняючись на який й прагнути до якого, він зростає би як особистість і реалізувався б як професіонал. Наслідком неприйняття студентами ідеалу як цінності стає вихолощення психологічного портрету сучасного педагога, з якого, за спостереженням П. Щербаня, зникли такі професійно визначальні якості, як професійна честь, професійна гідність, професійна відповідальність, професійний обов’язок, професійна педагогічна культура⁸³. Саме цим зумовлюється, на нашу думку, той факт, що у ЗМІ та пресі все частіше з’являється інформація про антигуманну поведінку вчителів й викладачів вищих навчальних закладів, корупцію в освіті, освітню кризу тощо.

Насправді причина цієї кризи приховується, на наше переконання, не стільки в економічних, скільки в аксіологічних чинниках і подолати її можна лише шляхом утвердження у педагогічній свідомості гуманістичного педагогічного ідеалу.

Ця проблема в усі часи хвилювала вітчизняних та зарубіжних педагогів: А. Дістервега, К. Ушинського, О. Духновича, Г. Ващенко, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки її дослідженню присвятили свої праці О. Захаренко, І. Зязюн, В. Кудін, Е. Панасенко, П. Щербань та ін.

Як свідчить аналіз енциклопедичних видань і словників, поняття „ідеал” перекладається з давньогрецької як „відповідний до

⁸³ Щербань П., Щербань П. Педагогічна культура – основа успішної педагогічної діяльності / П. Щербань, П. Щербань // Освіта. – 22-29 січня 2003. – Вкладка. – С. 10-11.

уявлення”. Це конкретно-чуттєве уявлення про найвищий прояв певної якості, що виступає її еталоном і кінцевою метою її формування⁸⁴.

У світогляді людей регулююча функція ідеалу стосовно поведінки розкривається у формі морального, правового кодексу правил, законів, прикладів; стосовно діяльності – у формі вибору мети. Наявність ідеалу у світогляді пов’язана з особливим станом еталонності свідомості, що передбачає не лише прийняття ідеї чи чиеїсь поведінки, діяльності, творчості в якості зразка, а й наявність переконань, абсолютної віри у правоту обраних ідей.

Вперше поняття ідеалу ввів у теорію І. Кант. Він вважав, що ідеал не може бути сформованим поза цілепокладанням. Він стосується лише тих явищ, які можуть бути визначені в якості мети. Але оскільки досягнення мети позбавляє ідеал статусу існування, то він має бути недосяжним і реалізувати себе як „ідея” виключно регулятивного порядку. Маючи нормативний характер, ідеал значною мірою визначає стиль життя і особисті пріоритети людини, характер її поведінки та діяльності⁸⁵.

Для педагога виховний ідеал виступає кінцевою метою його виховної діяльності, а ідеал педагога – найвищим критерієм, згідно з яким його Я-реальне як професіонала співвідноситься з Я-ідеальним. Усвідомлення невідповідності цих Я, співставлення останніх спричинює прагнення педагога до вироблення стратегій для наближення до еталонної моделі, активізує його діяльність щодо їх реалізації, розвиває спрямованість на досягнення бажаних результатів і, таким чином, виступає регулятором динаміки основних складових професійного розвитку: професійної самооцінки, професійної мотивації; професійної компетентності (професіоналізму діяльності); професійно значущих особистісних якостей і спеціальних здібностей (професіоналізму особистості); професіоналізму фахового самовдосконалення тощо.

Особисті професійні, моральні та естетичні ідеали педагога можуть формуватися під впливом авторитетної для нього особистості або під впливом ідеалу, втіленого у мистецькому творі, орієнтуючись на який він „вибудовує творчу ситуацію самозростання, в якій

⁸⁴ *Идеал* // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – С. 99.

⁸⁵ *Там само.*

конструюються сутнісні елементи індивідуального світу його „Я”⁸⁶. Причому, залежно від того, яким буде обраний ідеал, відбуватиметься і розвиток педагога та його вихованців. Саме тому дуже важливо, щоб професійний ідеал був невід’ємним від морального та естетичного ідеалів.

Моральний ідеал є категорією педагогічної етики, що містить сукупність морально-етичних вимог до педагога, дотримання яких перетворює його на взірць моральної особистості⁸⁷.

Естетичний ідеал – є поняттям педагогічної естетики, що відображає уявлення про еталонні естетичні якості особистості педагога та про ознаки найвищого рівня його педагогічної діяльності як краси педагогічної дії. Естетичний ідеал педагога вбирає в себе й соціальну функцію естетичного ідеалу як такого. Це виявляється в тому, що естетичний ідеал педагога, будучи формою усвідомлення ним своєї недосконалості, надихає його на зміну педагогічної реальності й самого себе, задає мету особистого вдосконалення й професійного розвитку, регулює й естетизує педагогічні відносини.

Попри наукову доцільність відокремленого розгляду науковцями естетичного й морального ідеалів педагога у контексті науково-педагогічних досліджень, у реальній педагогічній практиці відділити моральну і естетичну складові педагогічного ідеалу неможливо, оскільки, як зазначає М. Грот, добро є „таким самим законом природи, як і краса, ... такою ж внутрішньою якістю речей, як і краса. Якщо є краса, то є й добро – поза відносною особистісною оцінкою”⁸⁸. І навпаки, причини існування зла з пов’язуються видатним психологом з порушенням естетики, гармонії розвитку особистості, зумовленим її неправильним моральним вибором. Така людина, на його думку, може негативно впливати й на інших, породжувати моральні конфлікти, розповсюджувати зло навколо себе.

Таке розуміння єдності морального і естетичного відображене й у відомому вислові Ф. Достоєвського „Краса врятує світ”. Буквальне його розуміння, активно пропаговане на різноманітних конкурсах краси, спотворює його глибинний смисл. Адже світ врятує не просто краса, а лише та, яка є невід’ємною від добра, від моралі.

⁸⁶ Маноха І.П. Творчість, досліджена творцем / І.П. Маноха // Роменець В.А. Психологія творчості. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 2004. – С. 13.

⁸⁷ *Ідеал* // Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1983. – С. 99.

⁸⁸ Грот Н.Я. Психология чувствований / Н.Я. Грот // Психология эмоций: тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 198.

Це добре розумів видатний педагог К. Ушинський, який наголошував: „Збудіть у людини ширий інтерес до всього корисного, високого і морального, і ви зможете бути спокійними, що вона назавжди збереже людську гідність. У цьому повинна полягати мета виховання і навчання”⁸⁹.

Ідеал педагога-майстра характеризується значною кількістю якісних показників, серед яких найважливішими, на нашу думку, є його *інтелігентність* та *естетичність*, які й створюють, власне морально-естетичну основу цього ідеалу.

Інтелігентність можна вважати, на нашу думку, критерієм особистісного розвитку й рівня сформованості творчої індивідуальності педагога професійної школи, оскільки вона відповідає водночас і етичним й естетичним вимогам і передбачає не лише ерудицію, а й розумову культуру, світогляд, гуманістичні цінності, систему ставлень особистості до оточуючого світу та норм поведіння у ньому.

Інтелігентність розглядається сучасними вченими як „інтегральна якість особистості, сукупність особистісних якостей індивіда, що відповідають соціальним очікуванням, які ставляться передовою частиною суспільства переважно до осіб, зайнятих розумовою працею й художньою творчістю, і в ширшому аспекті – до людей, які вважаються носіями культури”⁹⁰. Вона є “високим сплавом” розумового й емоційно-почуттєвого, морального та естетичного компонентів і виявляється “у широті й глибині ерудиції людини, неповторному багатстві її духовного світу, внутрішній і зовнішній культурі, високих зразках поведінки в суспільстві”⁹¹.

Академік С. Гончаренко відносить до основних показників інтелігентності такі інтелектуальні й морально-естетичні якості особистості, як: загострене відчуття соціальної справедливості, інтерналізація надбань світової й національної культури та загальнолюдських цінностей, слідування велінням совісті, тактовність і особиста порядність, ідейна принциповість у поєднанні з терплячістю до інакодумства тощо⁹².

Інтелігентність необхідно розвивати у будь-якої людини, оскільки вона забезпечує передумови для постійного вдосконалення

⁸⁹ Ушинський К.Д. Вибрані пед. твори: у 2-х т. /К.Д. Ушинський; за ред. В.М. Столетова. – К.: Рад. Школа, 1983.

⁹⁰ Гончаренко С. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 147.

⁹¹ Там само.

⁹² Там само.

усіх інших якостей її особистості, спонукає її до саморозвитку, “вироблення критичності мислення, потреби у постійному оновленні знань, здатності до духовної самоорганізації та самовираження”⁹³. Як зазначає Д. Лихачов у своїх “Листах про добре й прекрасне”: “Інтелігентність потрібна за усіх обставин. ... Оскільки вона дорівнює моральному здоров’ю, ... Соціальний обов’язок людини – бути інтелігентною. Це обов’язок і перед самою собою. Це заорука її особистого щастя... Кожний спеціаліст, кожний інженер, лікар, медична сестра, тесля чи токар, шофер, кранівник чи тракторист мають володіти культурним світоглядом. Не повинно бути сліпих до краси, глухих до слова й справжньої музики, черствих до добра, безпам’ятних до минулого”⁹⁴. А для усього цього потрібні знання, потрібна інтелігентність, що дається мистецтвом. Саме тому з ним пов’язуються нині перспективи гуманізації суспільних відносин, ствердження нових естетичних і моральних ідеалів розвитку духовної культури особистості, “реалізація принципу діалогічного підходу у педагогічному процесі, орієнтація його на творчу спрямованість”⁹⁵.

Друга якість, що характеризує педагога-майстра – **естетичність** – означає узагальнюючу почуттєво-виразну якість професійно-педагогічної діяльності та особистості педагога, його здатність „заражати” своїх вихованців позитивними почуттями, власним інтересом; зумовлювати в них відчуття емоційного підйому, хвилювання, прагнення до краси, в чому б вона ні виявлялася. Академік І. Зязюном визначає естетичність як „уміння залучати до процесу педагогічної дії позитивні почуття прекрасного й піднесеного, рідше – комічного, наповнюючи дію потребою-спонукою кожного учня до набуття статусу суб’єкта педагогічної діяльності”⁹⁶.

Водночас, самі по собі трагічні, комічні чи сентиментальні почуття (як і будь-яке інше, за винятком прекрасного) не є по суті власне естетичними й набувають естетичного статусу лише тоді, коли зміст, що позначається ними, виявляється відповідно оформленим, починає діяти на художній „території”, коли емоційне переживання виражає себе через витвір мистецтва (у педагогічній естетиці педагог

⁹³ Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник /О.П. Рудницька. – К.: ..., 2002. – С. 26-27.

⁹⁴ Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном /сост. и общ. ред. Г.А. Дубровской. – Симферополь: Таврия, 1990. – С. 169.

⁹⁵ Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник /О.П. Рудницька. – К.: ..., 2002. – С. 5.

⁹⁶ Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 21.

як митець виражає себе у своєму шедеврї – своїх учнях), що додає йому особливого естетичного виміру, виразності, структури, розрахованої на певний ефект. Тільки у педагогіці ефект полягає не просто у тому, щоби вразити, а в тому, щоби, вразивши учнів чи студентів своєю творчою індивідуальністю, мистецтвом своєї педагогічної дії, найкраще і найоптимальніше досягти запланованого педагогічного ефекту, реалізувати педагогічний задум (поезіс).

Педагог у суспільній свідомості завжди є втіленням найкращих якостей особистості. Тому, якщо іншій людині пробачають відсутність смаку чи естетичну нерозвиненість, педагогові цього пробачити не можна, адже від нього залежить те, яким стане майбутнє покоління, які пріоритети обере для себе, до яких естетичних ідеалів буде прагнути. Це переконує в тому, що творча індивідуальність педагога ПТНЗ є неможливою поза естетичним контекстом, поза розвитком в нього естетичної виразності, атрактивності та здатності викликати позитивну почуттєвість у своїх учнів. Цьому сприяють такі його особистісні якості, як: *педагогічний оптимізм* (підхід викладача до учня з оптимістичною гіпотезою, з вірою в його можливості, резерви його особистості, здатність бачити в кожному той позитив, на який можна спертися⁹⁷ у перетворенні всієї структури особистості через вплив на ці позитивні якості⁹⁸), *динамізм і магнетизм особистості* (здатність активно впливати на іншу особистість, захоплювати й тривалий час утримувати увагу учнів, „закохувати” їх у себе (В. Шаталов)), *педагогічна кмітливість* (вміння гнучко перебудовувати складну педагогічну ситуацію, надавати їй позитивного емоційного тону, конструктивної спрямованості)⁹⁹ тощо.

Усі ці якості об'єднуються в *професійному іміджі* педагога ПТНЗ, способами презентації якого виступають його манера говорити, одягатися, поводитися тощо.

У відомій телевізійній рекламі „Спрайту” наголошується, що „Імідж ніщо, спрага – усе”. Водночас, для реальної педагогічної практики цей меседж не підходить, адже для педагога імідж є могутнім інструментом педагогічного впливу, а вміння створити позитивний імідж виступає важливим показником його педагогічної

⁹⁷ Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – С. 352.

⁹⁸ Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – С. 36.

⁹⁹ Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – С. 352.

майстерності. Саме тому в сучасній педагогіці й теорії педагогічної майстерності таке важливе значення надається проблемі педагогічного іміджу.

Її дослідженню присвятили свою увагу А. Дергач, О. Камишева, З. Капустіна, Л. Качалова, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, К. Нікутіна, А. Оводова, В. Орешкін, А. Реан, С. Яковлев та інші вчені.

Як свідчать наукові джерела, поняття „імідж” з'явилося в середині ХХ століття для позначення нового явища в політиці й торгівлі, пов'язаного з демонстрацією суспільству та діловим партнерам переваг певної фірми та її продукту, або переваг політичних партій та їх лідерів¹⁰⁰. У перекладі з англійської воно означає „образ”. Причому не тільки візуальний образ (рос. – „вид”, „облик”), але й образ мислення, дій, вчинків, цілісне уявлення про людину.

Психолог П. Берд у книзі „Продай себе. Тактика вдосконалення Вашого іміджу” визначає імідж як загальне враження, яке людина справляє на інших, „загальну картину її особистості в очах оточуючих”¹⁰¹.

В українській мові поняття „імідж” має два відповідники: „образ” як „враження”, „наочне уявлення”, та „думка” як „репутація”, „престиж”, „реноме”, „поговор”.

Визначаючи сутність іміджу, сучасні словники й довідники тлумачать його як:

- уявлення про внутрішній та зовнішній образ людини, на основі якого виникає її оцінка, певне ставлення до неї у вигляді думки¹⁰²;
- цілеспрямовано сформований образ певної особи, явища, предмета, що виокремлює їх певні ціннісні характеристики й завдяки цьому сприяє підвищенню ефективності їх впливу на інших¹⁰³;
- утворений у масовій свідомості емоційно забарвлений образ кого-небудь або чого-небудь, що має характер стереотипу¹⁰⁴.

Дослідженням іміджу займається *іміджологія* – наука про імідж та технології його створення на основі природних і спеціально сформованих якостей людини¹⁰⁵. Ця наука вивчає різноманітні сфери

¹⁰⁰ Толковый словарь русского языка конца ХХ века. Языковые изменения / под ред. Г.Н. Складерской. – СПб., 1998.

¹⁰¹ Берд П. Продай себя. Тактика совершенствования Вашего имиджа / П. Берд. – Минск, 2004.

¹⁰² Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – М., 2001. – С. 266.

¹⁰³ Современный словарь иностранных слов. – М., 2000.

¹⁰⁴ Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – С. 134.

¹⁰⁵ Капустина З. Имидж современного педагога / З. Капустина // Учитель. – 2006 – №1. – С. 59-61.

людської взаємодії й розробляє дієві засоби її оптимізації. Її концептуальною ідеєю є доведення необхідності формування уміння створювати імідж в усіх, чия професія пов'язана з роботою з людьми, особливо – в педагогів.

Педагогічна інтерпретація поняття імідж реалізується у розумінні його як усвідомленого явлення (тобто вираження назовні) сутності певної педагогічної якості, яку педагог хоче презентувати як основу своєї професійної індивідуальності. При цьому педагогічна майстерність вчителя залежить від досягнення гармонії самої цієї сутності та процесу її вияву (цей процес описаний О. Лосевим як співвіднесення явища і сутності).

Відповідно до сутності педагогічного іміджу, його можна класифікувати за видами:

1. Бажаний (той, що вимагається – очікуваний) – він відповідає очікуванням інших.
2. Поточний (той, що сприймається) – він складається на основі окремо узятих відгуків учнів, батьків і колег.
3. Дзеркальний (або самоімідж) – це образ свого „Я”, уявлення про себе.

Усі означені види іміджу можуть стосуватися або особистості викладача (й тоді вони виступають характеристиками його особистісного іміджу), або його якостей як професіонала (й тоді вони є характеристиками професійного іміджу педагога). Коли обидва іміджі позитивні („і людина хороша – й професіонал хороший”), педагогічна взаємодія є оптимальною, якщо ж вони не узгоджуються, то з'являються ускладнення в її процесі.

Відповідно до структури іміджу, запропонованої професором О. Панасюком¹⁰⁶, він складається з ряду компонентів, що за своєю сутністю, фактично, є елементами педагогічної техніки:

- 1) *габітарного* (від лат. *gabitus* – зовнішній вигляд) – це *одяг, аксесуари, взуття, зачіска, макіяж, парфуми, силует*. Вони сигналізують про професійну приналежність та соціальний статус викладача, його ставлення до своєї діяльності, особливості характеру, смаки тощо. Важливість габітарного іміджу полягає в тому, що саме він надає педагогові впевненості у собі. Адже, якщо він гарно й зі смаком одягнений, має привабливий зовнішній вигляд, то йому легше

¹⁰⁶ Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психо-технологии, психотехники / А.Ю. Панасюк. – М.: Омега-Л, 2007.

здобути прихильність учнів чи студентів, батьків і колег. Якщо ж навпаки, то викладач буде почуватися незручно і невпевнено, повсякчас відволікатиметься від головного у своїй роботі, комплексуватиме;

2) *кінестетичного* (від лат. *kinesis* – рух) – це такі елементи зовнішньої педагогічної техніки, як: *пантоміміка* (постава, хода, жестикуляція, поза, манера триматися) й *міміка* (вираз обличчя, погляд, посмішка тощо);

3) *вербального* (від лат. *verbum* – слово) – складовими якого є елементи *культури і техніки усного й писемного мовлення* викладача (стиль мовлення, почерк; висота, гучність, тембр голосу; якості мовлення: правильність, логічність, виразність, доречність, багатство, чистота мовлення та ін.);

4) *антуражного (інтер'єрного)* – це внутрішнє оформлення і чистота навчального кабінету, порядок на робочому столі, квіти, предмети обстановки тощо;

5) *речового*, який складають результати праці педагога¹⁰⁷.

Перші три складові педагогічного іміджу розшифровуються у ході безпосередньої міжособистісної взаємодії з викладачем, дві останні надають інформацію про нього опосередковано. Інтегруючись, вони формують уявлення про педагога як про особистість (*особистісний імідж*) і професіонала (*професійний імідж*).

Російський психолог Л. Мітіна об'єднує усі зазначені вище складові іміджу педагога у три компоненти: зовнішній, процесуальний і внутрішній¹⁰⁸.

Зовнішній компонент охоплює усі зовнішні прояви іміджу, починаючи від габітарного, й завершуючи антуражним. *Професійний* – виявляється у професіоналізмі викладача, його професійних компетентностях. *Внутрішній* – це духовний світ педагога, його інтелектуальний і культурний рівні, цінності, інтереси тощо¹⁰⁹.

Багаторічні спостереження за педагогічною діяльністю педагогів-майстрів засвідчують, що *бути* майстерним педагогом ще недостатньо: важливо, щоб про рівень педагогічної майстерності викладача склалося адекватне враження і в інших суб'єктів

¹⁰⁷ Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психо-технологии, психотехники / А.Ю. Панасюк. – М.: Омега-Л, 2007.

¹⁰⁸ Митина Л.М. Психология развития и здоровья педагога: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности / Л.М. Митина. – М.: Про-Пресс, 2005. – Ч. 1. – 76 с.

¹⁰⁹ Там само.

педагогічного процесу. Оскільки чим більшою є ця відповідність, тим легше йому спілкуватися з іншими учасниками педагогічної взаємодії й тем менше сил йому буде потрібно, щоб знайти з ними спільну мову. Адже ефект особистісної чарівності відіграє чи не найважливішу роль у педагогічній діяльності й виступає чи не єдиним аргументом при розв'язанні проблемних ситуацій, наприклад, при переході на роботу до іншого навчального закладу.

Із цим фактом пов'язується необхідність формування у викладача професійного самовідчуття себе як головного засобу педагогічної діяльності, педагогічного інструменту. Це самовідчуття у педагогічній діяльності подається як знак, меседж, що може бути прочитаним іншими (хоче цього педагог, чи не хоче).

Діяльність викладача, будучи публічною, висуває особливі вимоги до такого його професійного уміння як самопрезентація. Вона є, за своєю сутністю, здатністю педагога пред'явити певні свої якості тій чи іншій аудиторії з педагогічною метою. Наприклад, викладач-куратор академічної групи вранці спілкується зі студентами, які очікують від нього цікавої лекції чи семінару й уважного, особистісно зацікавленого ставлення. Вдень, спілкуючись з колегами по кафедрі та адміністрацією, які прийшли до нього на відкрите заняття, він має відповідати вже їхнім очікуванням щодо рівня знань зі свого предмета й методичної грамотності його викладання. Під час наукової конференції педагог має бути готовим до представлення себе як глибокого науковця, який досконало володіє предметом свого наукового дослідження й здатний отримати науково вагомі результати у відповідній галузі. Зрозуміло, що спілкуючись кожен раз з різною аудиторією, викладач має актуалізувати різні засоби впливу на неї й водночас зберігати специфічні особливості образу педагога.

У різні роки необхідні якості цього образу по-різному визначалися викладачами вищої школи, вчителями й учнями. Так, у 30-ті роки ХХ століття, згідно з даними Г. Прозорова, учні вважали найголовнішими: знання предмету, гарні стосунки з ними, об'єктивну оцінку знань, уміння тримати дисципліну, зовнішній вигляд.

У сорокові роки вони називали найважливішими такі якості, як: знання предмету, загальна ерудиція, політична зрілість.

Учні шістдесятих років найбільш значущими якостями вважали врівноваженість, гармонійність, авторитет, знання предмета, сильну волю вчителя. Крім того, за результатами досліджень Ф. Гоноболіна та Н. Кузьміної, велике значення надавалося таким якостям, як:

кмітливість, приємна зовнішність, розуміння учнів, комунікативні вміння (зокрема, логічність і виразність мовлення), вимогливість, любов до педагогічної праці.

У сімдесяті роки головними складовими педагогічного іміджу вчителя, за Ж. Лендел, стали: справедливість, розум, енергійність, вимогливість, авторитетність, організаційні здібності, любов до дітей і до свого предмета.

У 1986 р. Д. Колесов та І. Мягков провели анкетування п'ятикласників, які виокремили з усіх складових педагогічного іміджу поєднання суворості з душевністю, добротою й повагою до учнів, що характеризує їхній ідеал вчителя як педагога-патерналіста. Паралельно з цим відбувалося опитування шестикласників, яке засвідчило, що ці учні наряду з означеними якостями цінують справедливість, доброту, ерудицію, акуратність і взаєморозуміння вчителя і учнів.

У ході емпіричного дослідження, здійсненого у 1996 р. Г. Михалевською, школярі проранжували якості вчителя за мірою важливості цих якостей для них особисто. При цьому на перші місця вони поставили доброту, уважність, почуття гумору, тактовність¹¹⁰.

Дослідження відповідей учнів основної школи, їх батьків і вчителів у першому десятилітті ХХІ століття засвідчили, що підлітки називають найважливішими якостями вчителя уважність, розум, сучасність, доброзичливість, повагу до їхньої думки. Батьки головними вважають чуйність, турботливість, вимогливість, високий фаховий рівень. Адміністратори й методисти відзначають як найбільш значущі, організаційні, комунікативні та професійно-методичні уміння вчителя.

Попри важливість врахування сучасним педагогом при формуванні власного педагогічного іміджу усіх наведених вище результатів емпіричних досліджень, слід зауважити, що який би імідж він ні намагався явити світу, цей імідж має бути передусім відображенням його внутрішньої сутності й міцно базуватися на ній.

Тому одним з найважливіших способів формування свого зовнішнього образу, презентації себе оточуючим є *вибір іміджу*, в основу якого покладається визначення для себе тієї якості, про яку викладач хоче заявити іншим і яка визначається ним як головна, сутнісна риса його індивідуальності (наприклад: *я хочу, щоб мене*

¹¹⁰ *Имидж педагога* // Возрастная и педагогическая психология [електронний ресурс]. – Режим доступу : < http://genmed.ru/med_b6_580_03.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

сприймали як педагога-гуманіста). Для цього він має проаналізувати свої сильні сторони й обрати з них ту, на яку він можете спертися у своїй діяльності. Лише після цього можливою стає робота щодо визначення змісту і засобів презентації цієї якості.

Наступними етапами цього процесу стають *візуалізація* (невербальна презентація цієї своєї професійної якості), *вербалізація* (демонстрація наявності в себе цієї якості за допомогою слова) й *моделювання події*, що дозволяє переконатися у цьому іншим на практиці)¹¹¹.

Презентація іміджу містить 3 компоненти:

1. Самоімідж.

2. Імідж, що подається – тобто те, як, на думку педагога, оточуючі сприймають його. Чим ближче це уявлення до самоіміджу, тим краще і впевненіше почувається викладач.

3. Імідж, що приймається – тобто те, як інші реально сприймають педагога.

Не існує абсолютного, єдино правильного способу презентувати себе. Найкращий варіант особистості викладача, представлений ним оточенню, будується на системі взаємодій: подачі сигналів, що відповідають як конкретній педагогічній ситуації, особливостям її учасників, так і власній його індивідуальності. Але чим більш впевнено педагог управляє своїм іміджем, тим більш впевненим стає він сам і тим легше йому досягти мети педагогічної взаємодії. Саме тому йому необхідно розвивати у собі навички *самопрезентації*.

Ці навички набувають особливого значення під час першого контакту з учнями чи студентами, батьками і колегами, про що свідчить відоме російське прислів'я: „По одёжке встречают” (хоча психологи наголошують на важливості врахування у спілкуванні й „закону краю”, тобто враження від початку й завершення педагогічної комунікації, виходу з ситуації педагогічного спілкування (К. Нікутіна)).

За свідченням Н. Панферової, 85% людей сприймають інших за їхнім зовнішнім виглядом. При першому знайомстві у перші 10-15 секунд відбувається аналіз характерних рис іншої людини у такому порядку: колір шкіри, стать, вік, розміри, вираз обличчя, візуальний контакт, волосся, статура, одяг, характер рухів. Залежно

¹¹¹ Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики /И.А. Колесникова. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – С. 9.

від уміння педагога продемонструвати ці якості складається думка про нього, яка є найбільш стійкою й найсильніше впливає на процес взаємодії з ним (недаремно з говорять: „Перше враження – найбільш стійке”). Тому викладачеві необхідно сформувати свій Я-образ, який буде „зчитуватися” іншими суб’єктами педагогічного спілкування і слугувати основою для встановлення з ними продуктивної педагогічної взаємодії. Якщо при першому знайомстві виникне упереджене ставлення до якихось із цих рис, то наслідком стане „ефект негативного німбу”, який ускладнить процес педагогічного спілкування.

Оскільки презентований Я-образ викладача нерідко сприймається учасниками педагогічної взаємодії як відображення рівня його самооцінки, то для того, щоб вміти подати їм себе, педагогові слід об’єктивно оцінити свої позитивні і негативні якості, зрозуміти власні сильні й слабкі сторони. Наприклад, він може мати зайву вагу і соромитися її, а може, приймаючи її як дане, бути здоровим, бадьорим, одягатися із смаком, прекрасно вести бесіду і завдяки цьому мати привабливий імідж¹¹².

На самоімідж педагога впливає його попередній життєвий досвід, освіта, рівень культури й самоповаги. Останній можна підвищити, попрацювавши над уявленням щодо свого іміджу в цілому.

Засобами цього є професійна ідентифікація та індивідуалізація. У ході першої викладач формує свій імідж, спостерігаючи за собою та іншими педагогами. Цей імідж має органічно „проростати” з найсильніших якостей його власної особистості, розширюючи діапазон його педагогічного впливу¹¹³. Тому, переймаючи найпередовіший педагогічний досвід, викладач має „пропускати його крізь себе” й робити власним особистим надбанням, адже, як справедливо зазначають С. Архангельський, С. Гільманов та І. Зязюн, педагогічна майстерність існує лише в індивідуальному виконанні¹¹⁴.

Іншою складовою презентації педагогічного іміджу є *імідж, що подається*. При його формуванні дуже важливими є органічна

¹¹² Колесникова І.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики /И.А. Колесникова. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – С. 9.

¹¹³ Колесникова І.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики /И.А. Колесникова. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – С. 9.

¹¹⁴ Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы /С.И. Архангельский. – М., 1980.; Гильманов С.А. Творческая индивидуальность учителя: учеб. пособие /С. Гильманов. – Тюмень, 1995.; Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу /І.А. Зязюн // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8-13.

єдність *особистісного* та *професійного* іміджу педагога, а також *педагогічний антураж*, тобто сукупність предметів, якими оточує себе викладач, ненав'язливо демонструючи приналежність до педагогічної спільноти.

Перший аспект передбачає співвіднесення „образу навчального предмета” та індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача, тобто, філолог має бути еталоном культури мовлення, каліграфії, любові до книги; іноземний філолог, крім того, знавцем історії і культури зарубіжних країн, викладач фізкультури – втіленням здорового способу життя тощо¹¹⁵. Тобто, імідж педагога стає засобом введення в дію механізмів педагогічної атракції, а саме: „закохування” в себе учнів, зараження їх своїми почуттями, захоплення їх своїм предметом на все життя.

Другий аспект – педагогічний антураж – виявляється, наприклад, у раритетному виданні на столі викладача-філолога; доглянутому, оригінальному зеленому або живому куточку у кабінеті біології; сучасній техніці у комп'ютерному класі; картинній галереї в кабінеті образотворчого мистецтва, вишукано діловому або національному стилі кабінету декана, проректора, ректора тощо. Усі ці елементи є відображенням єдності потреби й можливостей педагога заявити про свою позицію у професійному середовищі, своє місце у професійній ієрархії¹¹⁶.

Третій компонент презентації іміджу – *імідж, що приймається*. Якщо він співпадає з іміджем, що подається, це створює оптимальні умови для організації педагогічної взаємодії, в якій вільно й радісно розкриваються усі її учасники. Якщо ж вони не співпадають, то педагог має замислитися над тим, чи правильно він обрав і вибудовує свій імідж. Адже коли викладач посилає суперечливі сигнали, інші учасники педагогічної взаємодії розгублюються. Так, педагог може мати бездоганний зовнішній вигляд, але грубість і неохайність мовлення руйнують перше враження про нього. Отже, зовнішній вигляд, поведінка і оточення повинні узгоджено підкреслювати ті якості, які викладач хоче продемонструвати¹¹⁷.

Це спонукає його до роботи над собою, вдосконалення власної педагогічної майстерності і досягнення педагогічного ідеалу, адже

¹¹⁵ Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики /И.А. Колесникова. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – С. 9.

¹¹⁶ Там само.

¹¹⁷ Там само.

саме він і є тим еталоном, на основі якого вибудовується педагогічний імідж.

Отже, педагогічний імідж відіграє винятково важливу роль у професійній діяльності педагога і є вагомою передумовою її ефективного здійснення. Тому для того, щоб бути успішним професіоналом, він має дбати про свій педагогічний імідж, творчо використовуючи при цьому знання про його види, типи і складові й оволодіваючи технологіями його формування.

І у цьому відчутну роль теж відіграє мистецтво. Зокрема, читання художньої літератури дозволяє педагогові поповнити свій лексичний запас, прикрасити мовлення влучними цитатами з художніх творів, афоризмами, гумором, яскравими прикладами. Знання з кольорознавства та психології мистецтва допомагають йому вдало поєднувати кольори при підготовці таблиць, діаграм, слайдів та інших ілюстративних матеріалів до своїх занять. А педагогам професійно-художніх навчальних закладів взагалі неможливо самореалізуватися у своїй професійній діяльності, не знаючи секретів мистецтва, його етно-регіональних особливостей тощо.

Отже, мистецтво є унікальним і завжди доречним засобом професійного розвитку особистості, ненав'язливо спрямовуючим її до прийняття оптимальних самостійних рішень і дій, до досягнення власного професійного ідеалу й до організації своєї професійно-педагогічної діяльності на естетичних і етичних засадах. І тому сучасному педагогові професійного навчання слід вміти грамотно й ефективно використовувати його потенційні розвивальні можливості на шляху свого життєвого і професійного становлення, у своїй професійно-педагогічній діяльності.

Говорячи про запит сучасної педагогічної практики на педагогів з яскраво вираженою творчою індивідуальністю, М. Мажар зазначає, що наявність цієї сутнісної інтегративної якості є професійною необхідністю у професійно-педагогічній діяльності в силу творчої природи її самої. Крім того, оскільки критерієм ефективності цієї діяльності є краса педагогічної дії, то наявність творчої індивідуальності виступає передумовою і запорукою здійснення її на найвищому, естетичному рівні.

Важливими естетичними засадами розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів є *естетичні принципи*, зокрема, *принципи єдності форми і змісту, чуттєвої виразності, естетизації професійної підготовки,*

створення її естетичного поля тощо. Два останні принципи набувають особливого значення у становленні в майбутніх педагогів ПТНЗ цієї сутнісної інтегративної якості, адже вони забезпечують можливість зумовлювати в них позитивну емоційну почуттєвість; загострювати їхню емоційну пам'ять; сприяти якнайповнішому розкриттю й реалізації їхнього творчого потенціалу; опанувати вміння ефективного розв'язання педагогічних і виробничих проблем; виробляти в них навички гармонізації й упорядкування професійних та міжособистісних стосунків; викликати радість від професійно-педагогічної діяльності й зміцнювати прагнення завжди виконувати її на найвищому, індивідуально неповторному якісному рівні, який можна назвати педагогічним мистецтвом.

Формування творчої індивідуальності студента професійно-педагогічного навчального закладу відбувається в процесі історичного розвитку загальної, професійної та естетичної культури. При цьому професійно-педагогічна підготовка як система розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ надає йому можливості для поступового сходження до досконалості у процесі творчого самовираження на основі реалізації **принципу особистої естетичної значущості й активності, особистої актуальності у процесі естетичного переживання**. О. Лосев визначає цей принцип як „актуальність цілісної людської особистості, з її цілісною індивідуальною якісністю, що робить кожен момент її існування неповторним і особливим”.

Обґрунтовуючи естетичні та етичні засади розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, неможливо оминати увагою естетичні й етичні ідеї видатного педагога ХХ століття *А. Макаренка*, педагогічна теорія якого має яскраве романтичне та морально-естетичне забарвлення.

Головний принцип, на якому ґрунтувалася педагогічна система *А. Макаренка*: **“Якомога більше вимогливості до вихованця – і якомога більше поваги до нього”** – є важливою етичною засадою гуманної, особистісно зорієнтованої педагогіки. *Принципи відповідальної залежності, чергування й постійної змінності командирів, об'єктивного та рівного ставлення до всіх вихованців* тощо також мають визначальний вплив на становлення гуманної творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи.

Серед естетичних принципів педагогіки *А.С. Макаренка* можна назвати *утворення системи перспективних ліній, принципи*

завтрашньої радості, утвердження мажору в колективі, педагогічного оптимізму, зовнішньої виразності, педагогічної гри тощо. Видатний педагог був переконаний, що “педагог не може не грати. Не може бути педагога, котрий не вмів би грати ... Але не можна грати лише сценічно, зовнішньо. Є якийсь приводний пасок, який має поєднувати з цією грою вашу прекрасну особистість. Це не мертва гра, техніка, а справжнє відображення тих процесів, які є у нашій душі”¹¹⁸.

Естетичний сенс педагогічної гри полягає в тому, що вона вимагає від педагога: естетичної виразності; здатності впливати на почуття, а через них на інтелектуальну та емоційно-вольову сфери вихованців; педагогічного артистизму; емоційної заразливості; атрактивності, емпатійності, рефлексивності, креативності. А саме останні чотири якості О. Рудницька вважала головними ознаками розвитку культури особистості педагога¹¹⁹.

Ще однією морально-естетичною підвалиною розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів можна назвати етичні та естетичні ідеї *педагогіки В. Сухомлинського*, які, за висловом М. Лещенко, “утворили простір, в якому живе краса людського духу”¹²⁰, а педагогічна діяльність здійснюється „*не тільки розумом, але й серцем*”¹²¹.

Складне і тонке завдання виховання особистості засобами мистецтва видатний вчений-гуманіст вбачав у тому, щоб воно глибоко увійшло до її внутрішнього світу, пробуджуючи в ній творчі сили і прагнення до краси.

Відкриваючи у кожному вихованцеві художника, педагог-гуманіст був переконаний, що його таланти можуть природно й вільно розкритися лише у невимушеній і радісній атмосфері творчості: „Творчість дітей – це глибоко своєрідна сфера їхнього духовного життя, самовираження й самоствердження, в якій яскраво розкривається індивідуальна самобутність кожного вихованця. Цю

¹¹⁸ Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду /А.С. Макаренко // Сочинения: В 7-ми т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 69.

¹¹⁹ Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. /О.П. Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.

¹²⁰ Лещенко М.П. Естетичне поле педагогічної концепції В.О. Сухомлинського /М.П. Лещенко //Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: зб. наук. праць. – Полтава, 1998. – С. 18-19.

¹²¹ Сухомлинский В.А. „Не только разумом, но и сердцем...”: сб. ст. и фрагментов из работ / В. Сухомлинский / сост. и авт. предисловия Л.В. Голованов. – 2-е изд. – М.: Мол. гвардия, 1990. – 139 с.; Сухомлинський В.О. Народження громадянина /В.О. Сухомлинський. //В.О. Сухомлинський. Вибрані твори: в 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.3. – С. 544.

самобутність неможливо охопити певними правилами, єдиними й обов'язковими для всіх”¹²².

Ці ідеї В. Сухомлинського знайшли творчий розвиток у **концепції створення пізнавально-активного поля естетичного потенціалу навчально-виховної діяльності**, розробленій **М. Лещенко**. Ми розглядаємо її також як морально-естетичну основу розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, оскільки педагогічна адаптація її до умов професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ забезпечить їм “щасливу можливість навчатися у живих фарбах, яскравих і трепетних звуках, у казці та грі, в особистій мистецькій творчості, в красі, що надихає їх серце”¹²³.

Важливими естетичними й етичними засадами розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи вважаємо ідеї **педагогіки добра І. Зязюна**.

Філософ-педагог вважає естетичною основою особистісного розвитку педагога та становлення його індивідуальності формування в нього емоційно-почуттєвої сфери: естетичних почуттів, емоцій, як найбільш простих форм їх прояву та основи для їх виникнення.

У зв'язку із цим важливою особистісною якістю педагога є, за І. Зязюном, здатність відчувати красу. Адже це означає – будувати на її основі всю свою діяльність, прагнути до прекрасного і уникати того, що у суспільному досвіді розглядається як потворне або комічне. Це позначається і на екзо-естетиці: зовнішньому вигляді, естетиці середовища педагогічної діяльності вчителя, естетиці та етиці педагогічної взаємодії, його стосунків з оточенням, його поведінки і на ендо-естетиці: естетизації його ціннісних орієнтацій, що виявляється у взаємопроникненні ціннісних та естетичних орієнтацій; естетизації його мислення (стрункості, чіткості, логічності, моральній чистоті помислів). Це неодмінно позначається на естетизації мовлення педагога, в якому поєднуються Логос, Етос і Пафос та естетиці його професійно-педагогічної діяльності, яку можна схарактеризувати як **красу педагогічної дії**.

Таким чином, вплив на почуття розглядається в педагогіці добра як основа професійної діяльності педагога. Адже педагогічно дієвим у навчанні й вихованні є не те, що засвоєно учнями й

¹²² Сухомлинский В.А. Серце отдаю детям. – 2-е изд. /В.А.Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1972. – С. 44.

¹²³ Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності /М.П. Лещенко. – К.: АСМІ, 2003. – Ч.І. – С. 85-86.

студентами на основі інформації, знань, „проговорювання”, які є зовнішніми стосовно вихованців, а те, що пережите, відчуте ними, й виходить від внутрішнього поруху їхньої душі, їхньої потреби, бажання, інтересу. У знаннєвій парадигмі навчання і виховання педагог апелює лише до розуму, логіки, мислення учнів і студентів. Але ці „істини”, засвоюючись на інформаційному рівні, не торкаються їхньої емоційно-почуттєвої сфери, залишають їх байдужими, „холодними”. Адже цей процес позбавлений естетичного смислу. У ньому немає того, що становить зміст естетики: „сприймаючи – переживаю”. Оскільки учні й студенти сприймають знання без переживання, то вони не стають спонукою до їхніх моральних, „красивих” дій. Тому, знаючи, як правильно треба діяти, вони роблять так лише тоді, коли це відбувається під контролем педагога чи іншої значущої для них особи.

Отже, сучасній педагогіці потрібні не лише вербальні, інформаційні, аналітичні методи впливу на інтелект вихованців, а й передусім, такі форми і методи, які через вплив на їхні почуття залучатимуть їх до переживання розглядуваної на занятті проблеми й вестимуть їх від переживання, відчуття – до розуміння, усвідомлення своїх відчуттів, почуттів, емоцій, думок, їх моральної та естетичної оцінки тощо. А щоб вразити почуття, вихованців, педагогу необхідна виразність: і впливу, і слова, і дії. Звідси випливає необхідність набуття вчителем і викладачем вищого навчального закладу таких якостей, як педагогічна виразність (адже невиразний педагог не зможе вразити учнів і студентів, вплинути на їхні почуття); педагогічний артистизм, особистий шарм викладача – його атрактивність. А крім того, педагог має бути справді щирим, без подвійної моралі й подвійних стандартів.

Узагальнення проаналізованих вище морально-естетичних ідей і підходів видатних педагогів минулого й сучасності до проблем організації освіти і професійної підготовки майбутніх викладачів різних навчальних закладів зумовлює висновок, що усі вони знаходяться у проблемно-змістовому колі аксіологічного та культурологічного підходів й відображають мету формування особистості у русі “від людини освіченої – до людини культурної, носія морально-естетичних загальнолюдських і національних цінностей”. Саме тому ці ідеї можуть виступати естетичними та етичними засадами “сходження” майбутнього педагога професійної

школи до власної творчої індивідуальності, яка ніколи не дозволить собі „зростати за рахунок гуманної” (К. Юнг).

1.3. Мистецькі субдисципліни педагогіки у розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів

Розуміння педагогіки як мистецтва, а педагогічної майстерності як краси педагогічної дії вимагає пошуку адекватних їм за своєю сутністю засобів їх розвитку, серед яких особливою ефективністю відзначається мистецтво. У зв'язку з цим увага вчених все частіше звертається до нього не лише як до „самосвідомості культури”¹²⁴, але й як до важливого педагогічного резерву, спроможного значно підвищити ефективність формування та розвитку особистості.

Мистецтво є однією з форм суспільної свідомості, за допомогою якої людина осмислює й відображає оточуючий світ, визначає своє місце в ньому і набуває такого знання про довкілля, соціальні відносини та людські взаємини, яке є концентрованим виразом ціннісного ставлення до них, об'єктивованого у художніх образах.

Охоплюючи собою сферу творчої людської діяльності, спрямовану на осмислення світу й оцінку місця людини в ньому, мистецтво може розглядатися як процес і результат художньої творчості, в якій актуалізується особистість митця і знаходить своє втілення й вираження його творча індивідуальність.

Неоціненне значення мистецтва як чинника та засобу розвитку творчої індивідуальності суб'єктів педагогічного процесу зумовлюється його здатністю забезпечувати гармонійну єдність і безконфліктність їхньої соціалізації та індивідуалізації. Крім того, маючи власні можливості впливу на розвиток спеціальних здібностей та творчих якостей майбутнього педагога професійної школи, кожен з різновидів мистецтва формує певний тип його індивідуальності (аудіальний, візуальний, кінестетичний).

На основі аналізу наукових праць з проблеми естетичного виховання та мистецької освіти (М. Лещенко, Н. Миропольська, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) ми дійшли висновку, що мистецтву іманентно притаманні потужні

¹²⁴ Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб., 1996. – С. 132-134.

творчі (люди́нотворчий, культу́ротворчий, художньо-творчий, життєтворчий, творчо-розвивальний) та педагогічні (дидактичний, виховний, розвивальний) потенціали.

Творчі потенціали мистецтва виявляються в тому, що у процесі художньо-естетичної діяльності людина „творить” саму себе, світ культури та нову художньо-образну реальність, яка, у свою чергу, впливає на її особистісне становлення, життєве самовизначення й творчий розвиток через особистісний, естетичний і професійний ідеал.

Педагогічні потенціали мистецтва зумовлені його виховною соціальною функцією, яка разом з іншими його специфічними та неспецифічними функціями забезпечує ефективність впливу мистецтва на процеси формування і розвитку особистості, становлення її творчої індивідуальності.

Екстраполяція соціальних функцій мистецтва у педагогічну площину дозволяє виявити педагогічні аспекти їх реалізації й конституювати новий теоретичний дискурс, що охоплює філософське, наукове й художнє світобачення, забезпечуючи їх полілог¹²⁵. Найбільш плідною взаємодія цих форм суспільної свідомості, поза всіляким сумнівом, виявляється у гуманітарній сфері. Зокрема, взаємодія мистецтва і педагогіки породжує такі унікальні феномени, як: *мистецтво педагогіки, педагогічне мистецтво, мистецька педагогіка, педагогіка мистецтва та арт-педагогіка*. Означені поняття нерідко вживаються як синоніми, хоча мають відмінні семантичні значення, а три останні репрезентують собою самостійні педагогічні субдисципліни, що ґрунтуються на власних концептуальних засадах.

Поняття *мистецтво педагогіки* увійшло в педагогічну свідомість передусім завдяки К. Ушинському, який був переконаний, що педагогіка є „найбільшим, найскладнішим, найвищим і найнеобхіднішим з усіх мистецтв, яке спирається на безліч обширних і складних наук (фізіологію, психологію та логіку) і крім знань, потребує здібності й нахилу, і як мистецтво ж, прагне до ідеалу, якого вічно намагається досягти і який цілковито ніколи не досяжний: до ідеалу досконалої людини”¹²⁶.

¹²⁵ Дианова В.М. Постмодернистская философия искусства: истоки и современность /В.М. Дианова. – СПб., 1999. – С. 235-238.

¹²⁶ Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології /К.Д. Ушинський // Вибр. пед. твори: У 6-ти т. – Т. 1. - К., 1983. – С. 192-193.

Як наука, педагогіка має свої закони й закономірності, свій поняттєво-категоріальний апарат, зміст, принципи, форми, методи тощо. Як мистецтво, вона описує практичну педагогічну діяльність, для оволодіння якою замало знання законів, а необхідне ще виховне вміння, педагогічна інтуїція, педагогічний талант. Щоправда, у реальній педагогічній практиці XIX-XX століть ця суперечка нерідко зводилася до з'ясування того, чи можливо навчитися педагогіці (тоді вона є „наукою”, що залежить від опанування знаннями, вміннями й навичками педагогічної діяльності, а не від здібностей), чи ні (тоді вона є „мистецтвом”, що залежить виключно від наявності педагогічних здібностей, педагогічного таланту і не залежить від знань).

Розуміючи, що однобічний розгляд цих аспектів педагогіки, коли визнається лише один з них, а інший радикально заперечується, призводить до викривлення її сутності, видатні педагоги минулого наголошували на тих її сутнісних характеристиках, які, як вони вважали, були недостатньо оцінені сучасниками. Зокрема, К. Ушинський, хоча і вважав педагогіку мистецтвом, виступав проти „педагогічних забобонів” прибічників виключно мистецького її розуміння. Він зазначав: „Мистецтво виховання має ту особливість, що майже усім воно здається справою легкою... Майже усі визнають, що виховання вимагає терпіння, деякі вважають, що для нього потрібні природжені здібності і вміння, тобто навичка, але зовсім небагато дійшло висновку, що окрім терпіння, природженої здібності й навички, потрібні ще й спеціальні знання”¹²⁷. Цю ж думку обстоює у своїй статті „Деякі висновки з мого педагогічного досвіду” видатний радянський педагог А. Макаренко, який, утверджуючи усією своєю педагогічною діяльністю мистецький характер педагогіки, все ж писав: „Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом... але це спеціальність, якій треба вчити, як треба вчити лікаря його майстерності, як треба вчити музиканта. ... Я добивався опанування майстерності, спочатку навіть не вірив, та чи є така майстерність, або чи є потрібно говорити про так званій педагогічний хист. Але хіба можемо ми покластися на випадковий розподіл талантів? Скільки у нас таких особливо талановитих вихователів? І чому має страждати дитина, що потрапила до неталановитого педагога? Й чи можемо ми будувати виховання ... у

¹²⁷ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии /К.Д. Ушинский //Собрание сочинений: В 11т. - М., - Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948-1952. - Т. 8. - С. 11.

розрахунку на талант? Ні, треба говорити тільки про майстерність, тобто про дійсне знання виховного процесу, про виховне вміння”¹²⁸.

Найвищий рівень сформованості педагогічної майстерності можна назвати **педагогічним мистецтвом (або, мистецтвом педагога)**. Його сутнісними ознаками є творчість, свобода, віртуозність та естетика практичної педагогічної діяльності. При аналізі такої діяльності за основу обирається краса педагогічної дії, що виступає критерієм рівня її майстерності й підставою для характеристики самого педагога як високого майстра („митця”, „артиста”) своєї справи, – на противагу педагогу-реміснику як нетворчому педагогічному працівнику, діяльність якого є шаблонною й „некрасивою”. Розвиваючи цю ідею, М. Рибникова наголошує, що викладання є мистецтвом, а не ремеслом. У цьому вона вбачає корінь педагогічної справи: „Випробувати десять методів й обрати свій, переглянути десять підручників – і не дотримуватися жодного з них неухильно – ось єдино можливий шлях живого викладання. Увесь час винаходити, вимагати, удосконалювати – ось єдиний курс учительського робочого життя”¹²⁹.

Ми повністю погоджуємося з твердженнями вчених-педагогів і філософів (В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Краєвського, Б. Лихачова та ін.), які доводять, що поза педагогічною майстерністю як мистецтвом педагогічної дії унеможливлується практичне втілення відкритих науковою педагогікою законів і правил навчання, виховання та розвитку особистості, оскільки вона „перетворюється на скарбницю цінностей, якими неможливо скористатися в інтересах справи”¹³⁰.

Актуалізація у сучасній педагогіці ідей щодо необхідності забезпечення естетичної й творчої спрямованості освіти зумовило виникнення мистецьких субдисциплін педагогіки: **мистецької педагогіки, педагогіки мистецтва та арт-педагогіки**.

Мистецька педагогіка розуміється нами як наука про загальну і професійну мистецьку освіту, субдисципліна професійної педагогіки (наряду з військовою, спортивною та ін.), що досліджує проблеми естетичного виховання, навчання мистецтва та професійної підготовки фахівців у галузі мистецтва (театральна педагогіка, музична педагогіка, музейна педагогіка тощо).

¹²⁸ Макаренко А.С. Сочинения: В 7-ми т. – М., 1958. – Т. 5. – С.233-234.

¹²⁹ Рибникова М.О. // http://msk.treko.ru/show_dict_104/

¹³⁰ Лихачёв Б. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие /Б. Лихачёв. – М.: Прометей, Юрайт, 1998. – С. 203.

Педагогіку мистецтва можна, на нашу думку, визначити як самостійну субдисципліну педагогіки (подібно до педагогіки культури (С. Гессен), педагогіки праці (Т. Новацький), педагогіки індивідуальності (О. Гребенюк)), що розробляє *естетичні та етичні засади формування особистості, її загального й професійного розвитку засобами різновидів мистецтв* (педагогіка театру, педагогіка музею тощо). Ця педагогічна субдисципліна здійснює наукове обґрунтування дидактичного, виховного та розвивального потенціалів мистецтва й досліджує історичні та теоретичні засади його функціонування в освіті. У контексті педагогіки мистецтва *мистецтво* виступає **компонентом** змісту освіти, **засобом** навчання, виховання та розвитку особистості; **чинником** соціалізації та індивідуалізації особистості, **детермінантою** її національно-культурної ідентифікації; **основною** гуманізації сучасної освіти; **елементом** соціокультурного та естетичного **середовища**.

Близькою за сутністю до педагогіки мистецтва й мистецької педагогіки є *арт-педагогіка*, яка виникла на основі арт-терапії і спрямована на розв'язання соціально-педагогічних, психотерапевтичних і психокорекційних завдань.

Вчені визначають арт-педагогіку як: корекційний напрям художнього розвитку дітей з особливими потребами у процесі знайомства з основами художньої культури та художньо-творчої діяльності (О. Медведєва)¹³¹; новий, педагогічний напрям арт-терапії; інноваційну технологію особистісно орієнтованого навчання і виховання дітей та молоді, метою якої є гармонізація їх особистісного розвитку у контексті тріади „природа – особистість – соціум” шляхом організації конструктивного союзу дитини і мистецтва у процесі сприймання вже існуючих або створення власних мистецьких творів; технологію самопізнання, самоприйняття, самовираження та самореалізації (О. Деркач)¹³²; технології створення й використання різних творів мистецтва з метою передачі почуттів, емоцій, інших проявів психіки людини; інструмент для дослідження і гармонізації тих сторін її внутрішнього світу, для вираження яких слова не підходять (О. Вознесенська)¹³³.

¹³¹ *Арт-педагогіка и арт-терапия в специальном образовании: учеб.* / Е.А. Медведєва, И.Ю. Шевченко, Л.Н. Комисарова, Т.А. Добровольская. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 248 с.

¹³² *Деркач О.О.* Теоретичні та методичні засади використання арт-педагогіки в навчально-виховному процесі початкової школи / О.О. Деркач // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: зб. наук. праць. – Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 7 (194). – ч. I. – С. 100-102.

¹³³ *Вознесенська О.* Особливості арт-терапії як методу / О.Л. Вознесенська // Психолог. – 2005. – № 39. – С. 7.

За результатами досліджень українських науковців О. Вознесенської та О. Деркач, вперше арт-педагогіку застосували арт-терапевти Західної Європи як метод психотерапевтичного впливу на дітей групи ризику. Але, на відміну від арт-терапії, арт-педагогіка передбачає роботу зі здоровою, а не хворою особистістю, що ґрунтується на застосуванні методів організації конструктивної взаємодії і співпраці дитини й дорослого в культуротворчому мистецькому просторі. Від мистецької педагогіки арт-педагогіка відрізняється, за твердженням О. Деркач, тим, що має спонтанний характер, не орієнтується на заданий зразок, не вимагає спеціальної мистецької підготовки, наявності художніх здібностей, у ній відсутня бальна оцінка результатів художньо-творчої діяльності вихованців, заборонена критика та покарання тощо. У ході занять арт-педагогікою важливими є не результати художньо-творчої діяльності вихованців, а сам творчий акт та особливості внутрішнього світу творця, що виявляються в результаті його здійснення¹³⁴. Саме це споріднює її з педагогікою мистецтва.

Водночас, між цими мистецькими субдисциплінами педагогіки також є суттєві відмінності, зумовлені метою використання мистецтва в освіті. Так, головними *завданнями арт-педагогіки* є все ж-таки психотерапевтичні й соціально-педагогічні: гармонізація особистості вихованця засобом залучення його до спільної мистецької діяльності, в якій він наслідує педагога й спонтанно та вільно самовиражає себе; розвиток його емоційно-вольової сфери та креативності; турбота про емоційний і психічний стан – зниження внутрішньої тривожності та агресії, оволодіння навичками емоційної саморегуляції засобами художньо-творчої діяльності (психогігієна); формування позитивної „Я-концепції” на основі самопізнання та самоприйняття; забезпечення соціокультурної адаптації особистості тощо¹³⁵.

Завдання ж педагогіки мистецтва полягають у підвищенні ефективності розв’язання визначених освітніми нормативно-правовими документами педагогічних завдань (навчання, виховання, розвитку особистості й професійної підготовки молодого покоління) на основі використання мистецтва, формування його засобами

¹³⁴ Деркач О.О. Теоретичні та методичні засади використання арт-педагогіки в навчально-виховному процесі початкової школи / О.О. Деркач // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: зб. наук. праць. – Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 7 (194). – ч. I. – С. 92.

¹³⁵ Деркач О.О. Теоретичні та методичні засади використання арт-педагогіки в навчально-виховному процесі початкової школи / О.О. Деркач // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: зб. наук. праць. – Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 7 (194). – ч. I. – С. 91.

гуманної особистості з притаманною їй творчою індивідуальністю. Не маючи спеціальної мистецької та художньо-естетичної спрямованості, педагогіка мистецтва надає пріоритетного значення в процесі оволодіння учнями чи студентами мистецькою творчістю не засвоєнню ними техніки певного різновиду мистецької діяльності (що виступає головним завданням мистецької педагогіки), а створенню можливостей для їхнього самовираження в суб'єктивно близькому виді мистецтва в такий спосіб, щоб вони отримали від цього задоволення й водночас досягли поставленої педагогічної мети (підвищили свою творчу активність, краще засвоїли навчальний матеріал, розвинули пізнавальний інтерес і бажання до постійного самовдосконалення, роботи над собою тощо). Саме тому вважаємо, що педагогіка мистецтва може виступати основою розвитку творчої індивідуальності як майбутніх, так і працюючих викладачів навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації, зокрема, й педагогів професійної школи.

Отже, кожна із зазначених мистецьких субдисциплін педагогіки виконує свою **соціальну місію**: *мистецька педагогіка* конституюється як педагогіка загальної і професійної *мистецької освіти*, що спрямовується на художньо-естетичне виховання особистості та професійну підготовку майбутніх митців; *педагогіка мистецтва* виступає педагогікою гуманістично й творчо зорієнтованої *загальної і професійної освіти*, яка має за головну мету забезпечення її ефективності й надання їй творчого, розвивального характеру; *арт-педагогіка* є засобом соціальної педагогіки, що реалізує її психотерапевтичні, психогігієнічні, корекційні й валеологічні функції й формує саногенне педагогічне мислення. У ній дуже відчутний вплив психології, у зв'язку з чим її з повним правом можна назвати психопедагогікою мистецтва. І в цьому полягає головна відмінність арт-педагогіки від педагогіки мистецтва і мистецької педагогіки, які, хоча й враховують теоретичні здобутки і положення психології, але не роблять їх головними компонентами свого змісту, залишаючись у традиційному річищі суто педагогічних субдисциплін.

Отже, проаналізувавши та узагальнивши існуючі в педагогічній науці визначення *мистецької педагогіки*, *арт-педагогіки* та *педагогіки мистецтва*, ми дійшли висновку, що останні не є тотожними за своїм змістом і тому їх недоцільно вживати як синоніми. Адже поняття „*мистецька педагогіка*” співвідноситься з *мистецькою освітою*, „*арт-педагогіка*” – з *психотерапевтичною й*

соціальною функціями мистецтва, а „педагогіка мистецтва” – з його педагогічною функцією (схема 1.3.1.).

Відмінність педагогіки мистецтва від арт-педагогіки та мистецької педагогіки вбачаємо, передусім, в їх **предметі** й **меті**. Так, предметом мистецької педагогіки є мистецька освіта, предметом арт-педагогіки – соціалізація та гармонізація особистості, а предметом педагогіки мистецтва – освіта засобами мистецтва.

Мистецька педагогіка має за мету забезпечення функціонування загальної й професійної мистецької освіти; вдосконалення процесу художньо-естетичного виховання та художньо-естетичного розвитку особистості і тому акцентує увагу на розробці теоретичних основ підготовки особистості до аматорської і професійної мистецької діяльності, оволодіння її технікою, формування в особистості естетичної культури (тобто, за І.Войнаром, „виховання для мистецтва”, „мистецької едукації”).

Метою мистецької педагогіки є забезпечення підготовки особистості до аматорської й професійної мистецької діяльності, оволодіння її технікою й технологією.

Арт-педагогіка реалізує мету перетворення навчальної взаємодії педагога з вихованцем на значущу подію для кожного його учасника, спільне переживання, фрагмент щасливого життя, прожитого вихованцями разом з педагогом¹³⁶. Її основними функціями є виховна, розвивальна, діагностична, корекційна, соціалізуюча та психогігієнічна.

Зміст арт-педагогічної діяльності полягає в поєднанні виховного, розвивального, діагностичного, терапевтичного і корекційного процесів, налагодженні емоційних, довірливих комунікативних контактів між педагогом і вихованцем, вихованцем і вихованцем, вихованцем і колективом; пізнанні законів ефективної соціальної взаємодії¹³⁷. Тому методика арт-терапії, за К. Рудестамом¹³⁸, ґрунтується на концепті відтворення внутрішнього „Я” людини у візуальних образах у процесі її занять художньою творчістю. Остання допомагає вихованцеві зрозуміти, оцінити й вербалізувати свої почуття, спогади, уявлення, у процесі чого

¹³⁶ Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике / Л.Д. Лебедева // Педагогіка. – 2000. – № 9. – С. 28.

¹³⁷ Там само.

¹³⁸ Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с.

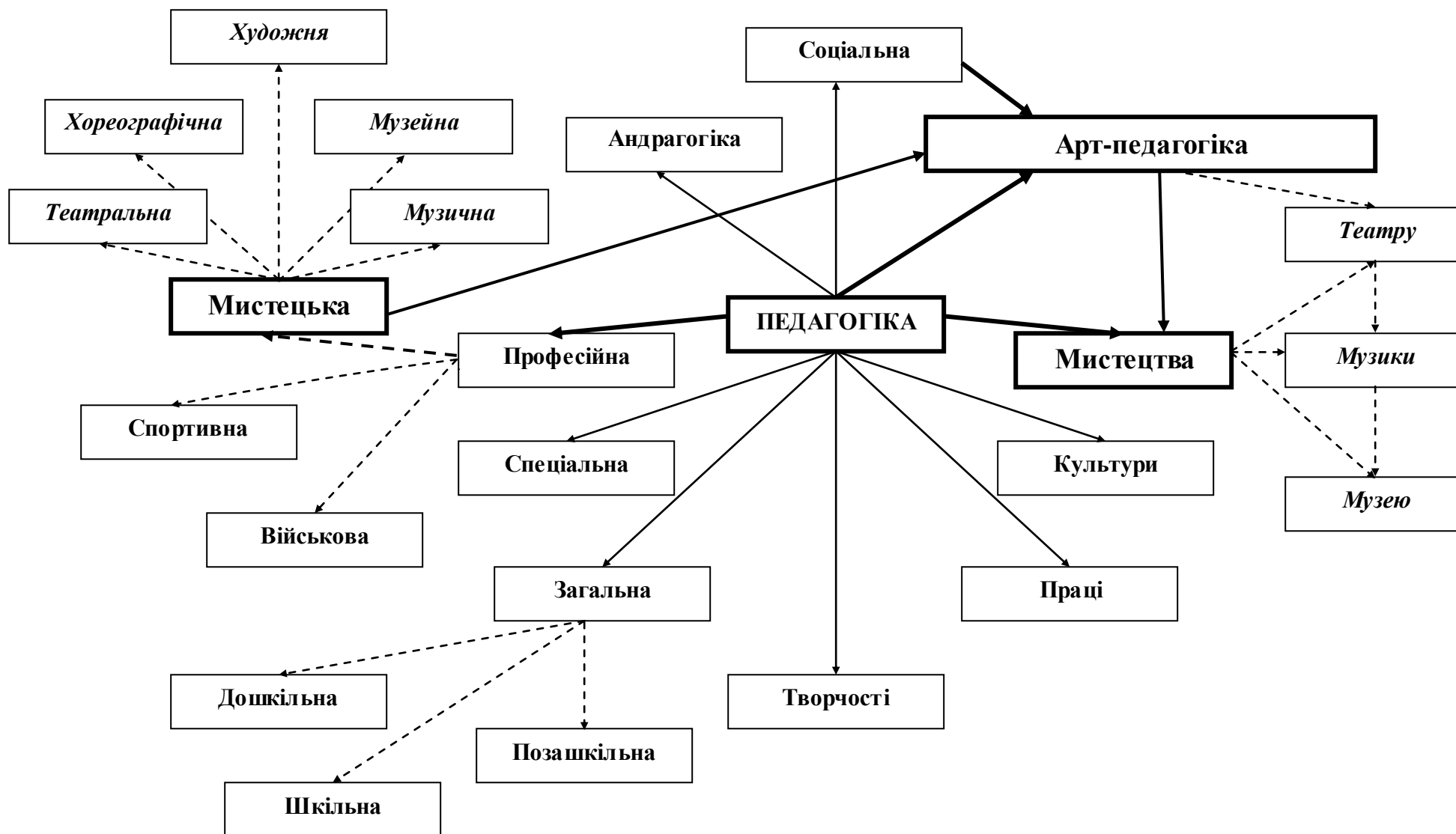


Схема 1.3.1. Мистецькі субдисципліни у системі педагогічних наук

відбувається самоспілкування й відновлення його життєвих сил (О. Деркач).

Педагогіка мистецтва спрямована, головним чином, на загальнокультурний і творчий розвиток людини, пробудження „сплячих у ній” (В. Верховинець) творчих сил, виявлення й розвиток у мистецькій діяльності її творчої індивідуальності. Її метою є гуманізація сучасної освіти та сприяння реалізації її культуротворчого і людинотворчого потенціалу. Вона, на нашу думку, охоплює собою ідеї „освіти через мистецтво” (А. Мужина, Б. Неменського) та „виховання через мистецтво” (С. Шумана, Б. Суходольського, І. Войнар).

Педагогіка мистецтва розглядає мистецьку діяльність як засіб цілісного розвитку особистості на естетичних, етичних, аксіологічних і творчих засадах. Вона робить акценти у процесі оволодіння учнями чи студентами мистецькою творчістю не на технічному їх вишколі („дресурі”, як називає цей процес С. Гессен), а на „опочуттєвленні” процесу оволодіння ними змістом певної навчальної дисципліни, естетизації педагогічної теорії й практики, наданні їм творчого характеру та нового, творчого імпульсу розвитку. Тому ми переконані, що педагогіка мистецтва може стати важливою підвалиною людиноцентричної педагогіки. При цьому, поділяючи думку М. Лещенко, наголошуємо, що вона має бути не мистецтвознавством, а творчістю¹³⁹.

Сутність педагогічної діяльності, здійснюваної на засадах концепцій розглядуваних нами мистецьких субдисциплін педагогіки, можна виразити, на нашу думку, у трьох різних термінах: 1) звичному „мистецько-педагогічна діяльність”, тобто діяльність щодо цілеспрямованого опанування мистецтва з метою мистецької освіти й художньо-естетичного виховання; 2) „соціально-педагогічна та арт-терапевтична діяльність” – тобто діяльність щодо ненав’язливого залучення особистості до мистецької діяльності з метою її гармонізації та соціалізації; 3) „педагогічно-мистецька діяльність” – тобто діяльність, спрямована на розв’язання загальнопедагогічних завдань на основі використання мистецтва.

Мистецькі субдисципліни педагогіки відрізняються між собою також за **методологічними засадами**. Так, *мистецька педагогіка*

¹³⁹ Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання: [монографія] / М.П. Лещенко. – 2-ге вид., доп. – К.: Гротеск, 1996. – 192 с.

ґрунтується, за визначенням О. Рудницької, на основі *філософії мистецької освіти*, методологічною основою *педагогіки мистецтва* виступає, на нашу думку, *філософія освіти*, а *арт-педагогіки* – *філософія та психологія мистецтва*.

Загальнонаукова методологія мистецької педагогіки охоплює **принципи**: поліхудожності, інтеграції (Б. Юсов); діалогічності, довершення навчальної дії виховною, урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії, залежності розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій, емоційної насиченості навчально-виховного процесу, спонукання до творчого самовираження (О. Рудницька); цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексивності (Г. Падалка).

Для **педагогіки мистецтва** загальнонаукову методологію утворюють **принципи**: опори на художній образ, міждисциплінарності, інтеграції мистецького та загальноосвітнього компонентів змісту освіти в загальноосвітній школі й мистецького та професійно-педагогічного – у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів (у межах предметно-інтегративної моделі означеної підготовки); єдності раціонально-логічного, емоційно-почуттєвого й творчого; педагогічної гармонії; педагогічної калокагатії; краси педагогічної дії; мажорного тону та синтонічності спілкування; естетизації освітнього середовища; поетизації (поетична педагогіка Ш. Амонашвілі) та романтизації (М. Чембержі) навчально-виховного процесу й педагогічної діяльності; педагогічно-творчої спрямованості взаємодії учнів і студентів з мистецтвом; педагогічної виразності; образності викладу навчального матеріалу тощо.

Основними **принципами арт-педагогіки** є: толерантне сприйняття вихованців; позитивне мислення про учня; опора на визнання унікальності кожного вихованця; безпека й конфіденційність; спонтанність творчості; імпровізація тощо¹⁴⁰.

Конкретно-науковою методологією мистецьких субдисциплін педагогіки виступає сукупність принципів, методів дослідження та процедур, застосовуваних у конкретній мистецько-педагогічній чи педагогічно-мистецькій галузі або в галузі арт-педагогіки та арт-терапії. Методологічні засади цього рівня реалізуються у методології

¹⁴⁰ Держак О.О. Теоретичні та методичні засади використання арт-педагогіки в навчально-виховному процесі початкової школи / О.О. Держак // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: зб. наук. праць. – Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 7 (194). – ч. I. – С. 89 – 95.

конкретного різновиду *мистецької педагогіки* (музичної, художньої, театральної, хореографічної, музейної педагогіки тощо); *педагогіки мистецтва* (педагогіки музики, образотворчого мистецтва, театру, танцю, музею тощо); *арт-терапії* (музикотерапії, малюнкової терапії й психомалюнку, драматерапії й психодрами, танцювальної терапії тощо).

Виконуючи спільні **функції**, мистецькі субдисципліни педагогіки мають свою сферу їх реалізації.

Зокрема, **науково-теоретична функція**, що передбачає опис, пояснення, систематизацію та узагальнення наукових фактів стосовно використання педагогічного потенціалу мистецтва в освіті, по-своєму переломлюється у мистецькій освіті, загальній і професійній освіті та арт-терапевтичній педагогічній практиці.

Конструктивно-технічна функція реалізується у процесі визначення цілей як мистецько-педагогічної, так і педагогічно-мистецької й арт-педагогічної діяльностей, а також при виявленні оптимальних умов їх організації й здійснення.

Прогностична функція полягає в аналізі та прогнозуванні змін у функціонуванні мистецтва в різних галузях освіти, що досліджуються відповідними мистецькими субдисциплінами педагогіки.

Значні відмінності спостерігаються також серед **методів**, що визнаються провідними у цих субдисциплінах.

Так, для *мистецької педагогіки* найбільш характерними є **методи**: показу, художнього вправлення, виконання етюдів, ескізного опрацювання художнього твору, варіативної розробки художнього матеріалу, вербалізації художнього змісту образів, демонстрації художніх творів, художнього ілюстрування словесних пояснень (Г. Падалка).

Для *педагогіки мистецтва* провідними, на нашу думку, є **методи**: художньо-дидактичний (Я. Мамонтов), педагогічного малювання (К. Ушинський), педагогічної драматизації (С. Фейгінов), педагогічної візуалізації (Ю. Азаров), педагогічної імпровізації (вербальної, музичної, ритмічної тощо), педагогічного інтонування (А. Макаренко, Д. Вагапова), творчих проектів і завдань на мистецькому матеріалі (лінгвістичні казочки (Л. Петрушевська), клазури (Г. Гребенюк)) тощо.

Основними **методами арт-педагогіки** можна назвати методи творчого самовираження, ігровий метод, спонтанне малювання, фізвокаліз (О. Попов) тощо.

У розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів вважаємо за необхідне використовувати водночас і педагогіку мистецтва, й арт-педагогіку, й мистецьку педагогіку (особливо театральну педагогіку) в їх взаємозв'язку, оскільки, як справедливо наголошують і освітяни, й митці, діяльність педагога, будучи за своєю сутністю творчою суб'єкт-суб'єктною взаємодією, є найбільш спорідненою з діяльністю театральних діячів, передусім, актора й режисера. Тому використання педагогічних можливостей театру та театральних методів і технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів різних спеціальностей правомірно визнається педагогами, починаючи від А. Макаренка й В. Верховинця і завершуючи сьогodнішніми теоретиками і практиками театральної педагогіки й педагогіки театру, одним з найбільш ефективних шляхів формування їхньої творчої особистості та розвитку її неповторної й яскравої індивідуальності.

Зокрема, до цього часу не втрачають актуальності слова А. Макаренка, який, розуміючи сутність емоційно-творчої природи педагогічної діяльності, наголошував на необхідності етюдної роботи з педагогами-початківцями: „Тим, хто готується до артистичної діяльності, дають цілу систему вправ на уяву, які так і формулюються: уявіть собі ... А наша професія – зрідні артистичній. Була б моя воля, я дав би подібні завдання студентам педагогічних інститутів і молодим вчителям. Нехай би вчилися уявляти себе вчителями того чи іншого класу; учнями, яким важко вчитися; учнями, яких вигнали з класу, і т.д.”¹⁴¹.

Наполягаючи на важливості удосконалення акторських і педагогічних здібностей викладача, А. Макаренко вбачав сутність такого навчання, „перш за все, в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а після цього в організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден вихователь не може бути хорошим вихователем, не може працювати, оскільки у нього не поставлений голос ... Не може бути хорошим вихователем той, хто не володіє мімікою, не може надати своєму обличчю необхідного виразу чи стримати свій настрій”¹⁴². Видатний педагог був впевнений, що у майбутньому у вищих педагогічних навчальних закладах обов'язково буде викладатися і постановка голосу, і поза, і володіння своїм

¹⁴¹ Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Сочинения: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 184.

¹⁴² Там само. – С. 265-269.

організмом, і володіння своїм обличчям, оскільки без такої роботи неможлива діяльність вихователя¹⁴³.

Компаративний аналіз змісту педагогічної освіти в Україні та за її межами зумовив висновок щодо значного відставання вітчизняної педагогіки від зарубіжної щодо впровадження мистецького компонента до змісту загальної і професійно-педагогічної освіти (і кількісно й за якісним рівнем), що унеможливує рівність стандартів освіти та дипломів про її отримання. У зв'язку із цим виникає необхідність поглиблення та оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх працівників освіти у педагогічних навчальних закладах України всіх типів та рівнів акредитації.

Пріоритетними напрямками реалізації цього завдання можуть, на нашу думку, стати:

- використання різних видів мистецтва в якості елементів змісту та засобів художньо-творчої діяльності майбутніх педагогів професійного навчання під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін;
- проведення мистецьких семінарів-тренінгів;
- започаткування творчих педагогічно-мистецьких майстерень для педагогів та студентів;
- активізація культурно-мистецької діяльності майбутніх педагогів;
- організація щорічних конкурсів педагогічної майстерності та творчості серед студентів педагогічних і професійно-педагогічних навчальних закладів на місцевому, регіональному та загальнодержавному рівнях.

Основними *напрямами* впровадження педагогіки мистецтва до змісту професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ у цих закладах освіти є: 1) *культурологічний*, що передбачає введення різновидів мистецтва у практику роботи загальноосвітніх, професійних та позашкільних навчальних закладів; 2) *соціально орієнтований*, який полягає у профілактиці різноманітних захворювань, а також асоціальної поведінки серед дітей та молоді; 3) *професіоналізуючий*, згідно з яким використання мистецтва підпорядковується меті сприяння професійному самовизначенню учнів і студентів й набуття ними професійно значущих якостей; 4) *творчо-розвивальний*; 5) *індивідуалізуючий*, які, на нашу думку, не

¹⁴³ Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Сочинения: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 269.

потребують пояснення, адже є досить повно описаними у науково-педагогічній літературі.

Значення мистецьких педагогічних субдисциплін вбачаємо в тому, що вони сприяють переходу від авторитарної педагогіки знань, педагогіки вимог і педагогіки примусу – до гуманістичної педагогіки свободи, педагогіки творчості й педагогіки індивідуальності.

Узагальнення викладеного у підрозділі дозволяє зробити висновок, що виникнення мистецьких субдисциплін педагогіки є закономірним результатом неперервного процесу вдосконалення освітньої теорії й практики. Грунтуючись на основі „гармонійного поєднання перевіреного часом досвіду та сміливих прогностичних наукових ідей”¹⁴⁴ (Н. Ничкало), вони конкретизують і поглиблюють розуміння мистецьких аспектів педагогічної теорії й практики і спрямовують вчених-педагогів на проведення цілісних досліджень з проблем взаємодії педагогіки й мистецтва на широкій міждисциплінарній основі із застосуванням холістичного та культурологічного підходів. А це сприяє вдосконаленню теорії і практики педагогічно-мистецької діяльності та формуванню особистості майбутнього педагога як людини культури з яскравою творчою індивідуальністю.

Висновки до розділу 1

Філософський і науковий аналіз проблеми розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи з позицій аксіологічного підходу дозволив обґрунтувати її значення як особистісної, соціальної й педагогічної цінності, що детермінується потребами суспільства та Людини й виступає орієнтиром і метою гуманістично спрямованої, творчої професійно-педагогічної діяльності.

Оскільки аксіологічна парадигма освіти задає ціннісне бачення й утверджує ціннісний підхід до розгляду творчої індивідуальності

¹⁴⁴ Ничкало Н.Г. Теоретичні засади становлення і розвитку субдисциплін у сучасній педагогіці / Н.Г. Ничкало // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VII Педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької / [за ред. О.М. Отич]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 23-31.

студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, то остання оцінюється з позицій її відповідності визначеній у суспільстві системі цінностей та можливості останніх сприяти набуттю педагогом здатності виступати носієм цих цінностей та екстраполювати їх у педагогічну площину. З огляду на те, що у сучасних умовах суспільну цінність становить не просто творча, але й гуманна індивідуальність особистості зі сформованою аксіосферою, педагогічні установки аксіологічного підходу стосуються гуманного ціннісного ставлення до індивідуальності студента, визнання його неповторності й права з власних позицій оцінювати й розв'язувати ситуації навчання, виховання і професійної підготовки. Це спрямовує педагога на надання йому підтримки і допомоги в усвідомленні власної самоцінності й своєї цінності для соціуму.

Зважаючи на те, що соціально цінні якості особистості та норми поведінки набувають особистісного сенсу і значущості лише тоді, коли вони пройшли етап естетизації та етичного осмислення (переживання; почуттів; освоєння як цінності, стійкої для особистості), важливими засадами розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів визначено естетичні й етичні.

Вони становлять собою провідні естетичні й етичні категорії, а також концептуальні ідеї педагогічної естетики та етики, що покладаються в основу розробки психологічних і педагогічних механізмів розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ й сприяють естетизації й моральній орієнтації цього процесу.

Найважливішими з означених категорій є „естетичні емоції, почуття й переживання”, „калокагатія”, „гармонія”, „катарсис”, „поезіс- мімезіс-техне”, „ідеал”, „імідж” тощо, які знайшли відображення в естетичних та етичних положеннях філософських та педагогічних теорій філософії серця (Д. Туптало, Г.Сковорода, М. Гоголь, П. Юркевич), педагогіки добра (І. Зязюн) та інших педагогічних концепцій.

Проводячи паралелі між естетикою та етикою мистецької й педагогічної діяльності, автори цих концепцій заклали підвалини для використання соціальних і педагогічних потенціалів мистецтва в освіті. Результатом цього стала поява мистецьких субдисциплін педагогіки, зокрема: мистецької педагогіки, арт-педагогіки та педагогіки мистецтва.

Кожна з цих субдисциплін ґрунтується на власних методологічних, теоретичних та методичних засадах, має свій поняттєво-категоріальний апарат і власну соціальну місію.

Так, мистецька педагогіка є наукою про загальну й професійну мистецьку освіту, арт-педагогіка досліджує теорію і практику використання мистецтва у соціальній педагогіці й психотерапії, педагогіка мистецтва становить собою сферу наукової діяльності щодо вироблення й систематизації науково-педагогічних знань про використання педагогічного потенціалу мистецтва у формуванні особистості та розвитку її індивідуальності. Вона описує практичну педагогічно-мистецьку діяльність, спрямовану на досягнення цього знання та організацію навчально-виховної роботи в навчальних закладах різних типів та рівнів акредитації засобами мистецтва.

Упровадження педагогіки мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи спрямовується на “опочуттєвлення” цього розвитку та уведення їх від однаковості шляхом надання можливості виконувати „сродну працю”, використовуючи при цьому засоби і способи, найбільш відповідні їхній творчій індивідуальності.

Такий підхід сприяє докорінному переосмисленню фундаментальних засад професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів і перетворенню її на творчорозвивальну взаємодію, в якій викладачі виступають фасилітаторами самовиявлення студентів у художньо-творчій діяльності; самореалізації їхніх індивідуальних здібностей, порухів душі, бажань та самооцінки себе й своїх творчих можливостей.

Результатом впровадження педагогіки мистецтва до змісту сучасної професійно-педагогічної освіти стане становлення майбутнього педагога професійного навчання як самобутньої особистості з яскраво вираженою творчою індивідуальністю, професіонала найвищого рівня, „артиста” своєї справи, митця педагогічної дії, людини культури.

РОЗДІЛ 2.

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

2.1. Контент-аналіз змісту мистецького компонента професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ

З метою з'ясування сучасного стану та рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів був проведений констатувальний експеримент. Він охоплював три етапи: 1) курикулярно-діагностичний, що спрямовувався на аналіз змісту професійної підготовки студентів спеціальності “Професійна освіта (за профілем)”; 2) типолого-діагностичний, в ході якого було створено п'ять типологій педагогів професійної школи; 3) рівнево-діагностичний, метою якого було визначення рівнів розвиненості творчої індивідуальності в майбутніх і працюючих педагогів ПТНЗ.

У ході першого, *курикулярно-діагностичного етапу* було проведено роботу щодо визначення кільксної та якісної представленості мистецького компонента у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Розпочинаючи її, ми здійснили теоретичний аналіз змісту педагогічних досліджень, присвячених різним аспектам означеної підготовки. Його результати засвідчили, що питання використання мистецтва у розвитку особистісних якостей студентів професійно-педагогічних навчальних закладів (а тим більше – у становленні їхньої творчої індивідуальності) до цього часу ще не ставилося у науково-педагогічній площині, хоча актуальність його розв'язання є не меншою, ніж в інших галузях педагогічної науки. Про це промовисто свідчать справедливі нарікання вчених і практичних працівників освіти на недостатній рівень сформованості загальної й професійно-педагогічної культури, творчих якостей в інженерів-педагогів та педагогів професійного навчання, формалізм і шаблонність їхньої діяльності¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Устемиров К. Профессиональная педагогика /К.Устемиров, Н.Р.Шаметов, И.Б. Васильев; под ред. К. Устемирова. – Алматы, 2005. – С. 147-148.

Причини такого стану укорінені, на нашу думку, в утвердженому ще з часів Античності низькому соціальному престижі праці, а отже – й відповідному статусі професійної (а згодом і професійно-педагогічної) освіти, за якою вона, фактично, виявлялася відмежованою від гармонійного творчого розвитку особистості й спрямовувалася лише на формування у майбутнього робітника трудових навичок та професійних умінь, необхідних і достатніх для швидкого та якісного вироблення ним якомога більшої кількості продукції у якомога коротші терміни. Завдання ж майстра виробничого навчання полягало у привченні учнів до неухильного дотримання технології виготовлення виробу, відповідно до заданого стандарту. Таким чином, у розвитку творчої індивідуальності майбутніх фахівців працівники професійної та професійно-педагогічної освіти просто не вбачали сенсу, через що не приділяли цим питанням спеціальної уваги. Упродовж усього періоду функціонування цих освітніх систем їх призначення, за висловом В. Кременя, обмежувалося „єдиною абсолютизованою метою забезпечення господарства кваліфікованими робітничими та інженерно-педагогічними кадрами”¹⁴⁶.

На підтвердження цього можна навести той факт, що до 90-х років ХХ ст. такі предмети, як етика, естетика та українська мова були не обов’язковими, а факультативними при підготовці техника-технолога-майстра виробничого навчання.

У ході експериментальної роботи з дослідження питомої ваги мистецького компонента у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ ми застосовували з метою забезпечення статистичної коректності отриманих результатів метод контент-аналізу (від англ. „*content*” – *аналіз змісту*). Його сутність полягала у „систематичній і надійній фіксації визначених елементів змісту сукупності документів із наступною квантифікацією (кількісною обробкою) отриманих даних”¹⁴⁷. Цей „формалізований метод аналізу документів за допомогою математичних засобів”¹⁴⁸ передбачає ряд послідовних дій. Здійснюючи їх, ми дотримувалися процедури, описаної у наукових працях О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, О. Макаренка, П. Образцова та

¹⁴⁶ Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г.Кремень. – К.: Грамота, 2005. – С. 170.

¹⁴⁷ Социологический справочник / под общ. ред. В.И. Воловича. – К.: Политиздат Украины, 1990. – С. 212-214.

¹⁴⁸ Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – С. 149.

Ю. Сурміна¹⁴⁹. Зокрема, було зrealізовано такі етапи наукового пошуку, як: постановка мети, формулювання гіпотези, визначення вибіркової сукупності як джерела первинної інформації; вибір способу виявлення потрібної для дослідження інформації; виокремлення одиниць аналізу, пошук їх індикаторів у тексті, підрахунок і статистична обробка частоти вживання певного поняття¹⁵⁰.

У ході контент-аналізу було опрацьовано 493 навчальні програми, що входять до навчальних планів 10 навчальних закладів, які здійснюють підготовку майбутніх педагогів професійного навчання за напрямом 0101 „Педагогічна освіта”, спеціальністю „Професійна освіта (за профілем)”, відповідно до рівнів „молодший спеціаліст” – 5.010104, „бакалавр” – 6.010100, „спеціаліст” – 7.010104, „магістр” – 8.010104.

Для того, щоб контент-аналіз виявився максимально об’єктивним, було обрано різні профілі підготовки студентів, в яких мистецтво представлене різною мірою. При цьому, здійснюючи аналіз, ми не брали до уваги абсолютно усіх навчальних предметів, а виокремлювали із загальної їх кількості у навчальному плані лише ті, в яких більшою чи меншою мірою представлене мистецтво або відомості про нього.

Результати контент-аналізу було занесено до п’ятих взаємопов’язаних за змістом таблиць (додаток А), з яких перша (табл. А.1.) унаочнювала результати контент-аналізу представленості дисциплін, що містять мистецький компонент, у змісті навчальних планів професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ; друга (табл. А.2.) висвітлювала ступінь мистецької наповненості змісту цих дисциплін; третя розкривала можливості їх впливу на розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва (табл. А.3.); а четверта і п’ята (табл. А.4. та А.5.) узагальнювали результати контент-аналізу в цілому.

¹⁴⁹ Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. / Дубасенюк Олександра Антонівна. – К., 1996. – 527 с.; Макаренко О.А. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до виховної діяльності в професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Макаренко Ольга Анатоліївна. – К., 2006. – 306 с.; *Методы системного педагогического исследования*: учеб. пособие / [Н.В. Кузьмина, Г.Н. Князева, Е.А. Григорьева и др.]; под ред. Н.В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.; *Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования* / Павел Иванович Образцов. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.; Сурмин Ю.П. Теория систем и системный анализ: учеб. пособие / Юрий Петрович Сурмин. – К.: МАУП, 2003. – 368 с.

¹⁵⁰ *Методы системного педагогического исследования*: учеб. пособие / [Н.В. Кузьмина, Г.Н. Князева, Е.А. Григорьева и др.]; под ред. Н.В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – С. 123-131.

У таблиці А.1. відображено результати порівняльного аналізу вмісту мистецького компонента у змісті професійної підготовки студентів різних професійно-педагогічних навчальних закладів України. Вона надає характеристику предметам професійної підготовки студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)”, які безпосередньо або опосередковано стосуються мистецтва.

Таблиця побудована таким чином, що по горизонталі подано назви навчальних дисциплін, які містять мистецький компонент, а по вертикалі – перелік навчальних закладів, у яких викладаються означені дисципліни. У клітинках, утворених на перетині стовпців і рядків, позначено кількість годин, відведених на вивчення дисципліни, до змісту якої входять мистецтво чи знання у галузі мистецтва. При цьому біля деяких цифр стоять цифрові індикатори, кожен з яких має певне значення. Так, цифра „1” позначає професійно-орієнтовані дисципліни; „2” – дисципліни за вибором студента; „3” – дисципліни, які становлять собою складові частини навчального курсу дисциплін, що вивчаються студентами упродовж кількох років, на різних курсах. Останні три стовпчики таблиці мають узагальнюючий характер і розкривають співвідношення кількості дисциплін, до яких введено мистецький компонент (2 стовпчик справа) із загальною кількістю навчальних предметів (3 стовпчик справа), а також якісну характеристику насиченості змісту професійної підготовки студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” мистецтвом (1 стовпчик справа).

Так, як видно з таблиці А.1., у навчальному плані Коломийського індустріально-педагогічного технікуму (КІПТ) з підготовки *молодших спеціалістів* за напрямом 0101 „Педагогічна освіта”, спеціальністю 5.010104 „Професійна освіта” за профілем „Будівництво та експлуатація будівель і споруд” серед 33 дисциплін навчального плану лише у 5 (15,2%) опосередковано наводяться відомості про мистецтво. У навчальному плані Київського професійно-педагогічного коледжу ім. А.С.Макаренка (КПК) за профілем „Зварювальне виробництво” із 40 навчальних дисциплін 6 (15%) опосередковано стосуються мистецтва; для спеціальності „Швейне виробництво” крім того введено ще 5 професійно-орієнтованих дисциплін, зміст яких містить мистецький компонент (27,5%). У навчальному плані Донецького індустріально-педагогічного технікуму (ДІПТ) за профілем „Зварювальне виробництво” із 72 навчальних дисциплін у 8 (11,1%) опосередковано наводяться відомості про мистецтво.

У навчальних планах з підготовки *бакалаврів* професійного навчання (спеціальність 6.010100) мистецькі дисципліни не представлені як такі, але певні можливості для їх впровадження закладено у 10 з 53 навчальних предметів у КППК ім. А.С. Макаренка, за профілем „Технологія та обладнання зварювального виробництва” (18,9%). У навчальному плані Української інженерно-педагогічної академії (УПА), за профілями „Технологія і обладнання зварювального виробництва”, „Експлуатація та ремонт промислового транспорту” подібні можливості мають 8 з 66 навчальних дисциплін (12,1%). У навчальному плані Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка для профілю „Експлуатація та ремонт автомобілів місцевого та автомобільного транспорту” таких дисциплін представлено 4 з 38 (10,5%), а для профілю „Технологія харчового виробництва” – 6 із 55 (10,9)%.

Навчальні плани з підготовки *спеціалістів* (спеціальність 7.010104) і *магістрів* (спеціальність 8.010104) професійного навчання за відповідними профілями побудовано таким чином, щоб максимально наблизити навчальні дисципліни до потреб інженерної та управлінської діяльності, встановити їх зв'язок з педагогічною та відповідною галузевою наукою. Тому ці дисципліни навіть віддалено не стосуються мистецтва і, фактично, не містять мистецького компонента у своєму змісті. Лише у Технологічному університеті „Поділля” (ТУП) при підготовці фахівців автомобільного профілю 6 з 30 дисциплін опосередковано стосуються мистецтва (17%).

Узагальнення результатів контент-аналізу дозволяє стверджувати, що:

1. З 493 навчальних дисциплін, які містяться у переглянутих 10 навчальних планах професійно-педагогічних та вищих навчальних закладів, 72 дисципліни містять мистецький компонент, що складає 14,6% від їх загальної кількості.
2. Представленість у навчальних планах дисциплін, в яких наявний мистецький компонент, коливається у межах від 10,5% (4 з 38 дисциплін – ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка) до 15,2% (5 з 35 дисциплін – КППТ). Єдине виключення з цього правила становить КППК ім. А. Макаренка, де до плану професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання профілю „Швейне виробництво” введено 30% дисциплін, що містять мистецький компонент (12 з 40).

3. Найбільшою мірою мистецтво представлене у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів швейного, кулінарного та перукарського профілів (30%), найменшою – у профілі „Експлуатація та ремонт автомобілів місцевого та автомобільного транспорту” (10,5%).
4. Серед дисциплін навчальних планів, які зустрічаються у них найчастіше, основне місце належить суспільно-гуманітарним (філософія, історія – 90%; українська мова – 80%). Найрідше зустрічаються спеціальні дисципліни, що містять мистецький компонент (художнє конструювання, композиція, конструювання та проектування одягу, історія моди і костюма – 10%).
5. Структурування змісту навчальних планів професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ підпорядковується меті забезпечення руху від загальноосвітніх та загальнокультурних – до вузькопрофесійно-спрямованих дисциплін. В умовах поширення в Україні ступеневої підготовки майбутніх педагогів професійної школи у навчальних та навчально-виробничих комплексах („ПТУ – індустріально-педагогічний технікум (професійно-педагогічний коледж) – ВНЗ”, „ПТУ – індустріально-педагогічний технікум – підприємство”) це є економічно вигідним, оскільки завдяки такому підходу забезпечується наступність у змісті та формах навчання студентів, можливість здобуття ними різних освітніх кваліфікацій за певним фахом без втрати додаткового часу на прослуховування одних і тих самих курсів¹⁵¹. З цих причин на бакалавраті відсутні такі професійно важливі мистецькі курси, які є у змісті професійної підготовки молодших спеціалістів (наприклад, „Основи креслення та спеціального малювання” для студентів профілю „Технологія текстильної та легкої промисловості” у КППК ім. А.С. Макаренка), а в магістратурі – ті, що є на рівнях бакалавра та спеціаліста (наприклад, дисципліни естетико-культурологічного циклу в УПА).

Оскільки таблиця А.1., адекватно висвітлюючи загальний стан впровадження мистецтва до змісту професійної підготовки майбутнього педагога ПТНЗ, не репрезентує показників інтенсивності його використання у змісті цієї підготовки, то для коректного й точного відображення цієї картини нами створено таблицю А.2., яка

¹⁵¹ Романюк Я. І. Система підготовки педагогічних кадрів для ПТО / Я. І. Романюк // Професійне становлення особистості: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. – Хмельницький, 2003. – С. 196-197.

ілюструє міру насиченості змісту дисциплін навчального плану мистецьким компонентом.

Означена таблиця побудована за тими ж самими принципами, що й попередня. Інтенсивність використання мистецтва у змісті дисципліни відображено у ній за допомогою цифр, розміщених у клітинках, що відповідають певним числовим проміжкам: „1” – „мистецький компонент у змісті дисципліни майже відсутній” – (0-1 бал); „2” – „мистецький компонент представлений слабо” – (1-2 бали); „3” – „достатнє наповнення дисципліни мистецьким компонентом” – (2-3 бали); „4” – „потужно представлений мистецький компонент у змісті дисципліни” – (3-4 бали).

Останні два стовпчики таблиці мають узагальнюючий характер і розкривають загальну кількість навчальних тем та середнє значення рівня насиченості їх мистецьким компонентом. Кількісні й якісні результати обробки цих даних представлено в останніх рядках таблиці за допомогою узагальнених показників.

Аналіз таблиці дозволяє зробити такі висновки:

1. У проаналізованих 72 програмах навчальних дисциплін мистецтво та відомості у галузі мистецтва представлені 117 разів (1, 56 бала). Оскільки цей показник знаходиться у межах від 1 до 2, то він означає, що мистецький компонент у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів професійної школи представлений слабо і є мало відчутним.
2. Найбільш насиченими мистецьким компонентом виявилися мистецькі дисципліни (зарубіжна та українська література – 4 та професійно-орієнтовані мистецькі дисципліни, зокрема, „Спецмалювання”, „Спецмалювання і ліплення”, „Основи креслення та спецмалювання” – 4 бали (найвищий показник). Найменша представленість мистецтва притаманна тим суспільно-гуманітарним дисциплінам, які найчастіше зустрічаються у навчальних планах професійно-педагогічних закладів освіти, а саме: філософії та історії – 1 (показник знаходиться у межах від 0 до 1). Ми пов'язуємо це з тим, що використання мистецтва та знань у галузі мистецтва залежить не від частоти представленості його у навчальних планах, а від профілю підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Зважаючи на те, що таблиця А.2., надаючи чітке уявлення про рівень відображення у змісті навчальних програм мистецького компонента, не розкриває можливостей впливу цих предметів на

розвиток творчої індивідуальності студентів за допомогою мистецтва, ми створили таблицю А.3., в якій представили результати вибіркового аналізу програм навчальних дисциплін на предмет виявлення їх здатності сприяти становленню цієї сутнісної інтегративної якості в студентів на основі взаємодії їх з мистецтвом.

Ця таблиця узагальнила результати виконання *другого завдання* констатувального експерименту – *виявлення у змісті навчальних предметів зв'язків між наявністю у них мистецького компонента та їх можливостями впливати на розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання.*

У таблиці А.3. по вертикалі представлено назви навчальних предметів спеціального, суспільно-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів (відповідно до них таблиця була поділена на три складові частини). Предмети загальнонаукового циклу не були представлені в таблиці, оскільки у них, фактично, не відображений мистецький компонент. По горизонталі таблиці вміщено навчальні теми, до яких введено мистецтво чи відомості у галузі мистецтва, дані щодо якостей, які формує дисципліна в майбутніх педагогів ПТНЗ, опис її впливу на розвиток їхньої творчої індивідуальності засобом мистецтва, дані щодо загальної кількості навчальних тем, кількості тем, до яких введено мистецький компонент та кількості тем, що впливають на розвиток творчої індивідуальності студентів. Останній стовпчик таблиці висвітлює абсолютне значення співвідношення цих двох блоків тем у відсотках.

Узагальнюючи результати контент-аналізу, ми представили у першій частині таблиці ті **спеціальні навчальні дисципліни**, в яких: 1) найбільшою мірою представлено мистецький компонент, 2) які викладаються для більшості профілів підготовки майбутніх педагогів професійного навчання й 3) дають уявлення про особливості її здійснення для різних профілів. Такими дисциплінами, на нашу думку, є „Малювання та ліплення”, „Основи креслення і спецмалювання” та „Спеціальне малювання”.

Зміст навчальної дисципліни „Малювання та ліплення” (72 год.) для майбутніх педагогів професійного навчання профілю „Технологія обробки харчових продуктів” відображений у навчальних планах, програмах, навчально-методичній літературі¹⁵², комплексах навчально-методичного забезпечення тощо. Він спрямовується на

¹⁵² Наприклад, Шембель А. Ф. Рисование и лепка для кондитеров: [учеб.] / А.Ф. Шембель. – 5-е изд., стер. – М.: Высш. шк.; Изд. центр „Академия”, 2000. – 111 с.

оволодіння студентами знаннями з основ образотворчої грамоти, розвиток у них колірно-графічних, композиційних та інших професійних образотворчих умінь, вироблення практичних навичок виконання площинних чи об'ємних зображень і пластичних форм, використовуваних для фігурного оздоблення кулінарних і кондитерських виробів.

Програма дисципліни складається з двох частин (рисунку та ліплення) і має переважно практичну спрямованість.

У ході вивчення спеціального малювання майбутні педагоги професійного навчання оволодівають технікою й композицією рисунку, технологією його виконання, зокрема, малювання орнаменту, предметів геометричної форми, рослин, птахів, тварин, фруктів, овочів, кондитерських виробів (передусім, тістечок і тортів).

Опановуючи ліплення, вони навчаються виконувати з пластиліна, глини чи солоного тіста барельєфи, горельєфи, зображальні елементи оздоблення поверхонь кондитерських виробів (квіти, листочки, ягідки, колоски, пташок та ін.), макети тортів і тістечок, виготовляють елементи та створюють композиції з декоративного оздоблення кондитерських виробів із малювальної маси, мастики тощо.

І хоча теми „Побудова макетів на тему народних казок” (4 год.), „Побудова макетів тістечок” (6 год.) та „Побудова макетів тортів” (8 год.) передбачають власну творчість студентів і виявлення ними своєї творчої індивідуальності, все-ж-таки основний зміст цієї дисципліни, спрямований на копіювання зразків, має репродуктивний характер і розвиває лише технічні навички студентів.

У професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання за профілем „Технологія текстильної та легкої промисловості” блок мистецьких дисциплін представлено інтегрованою образотворчою дисципліною „*Основи креслення і спецмалювання*” (30 год.). Її основні завдання, згідно із навчальною програмою КППК ім. А. Макаренка, розробленою викладачем Ю. Качан, полягають у: 1) навчанні студентів класифікувати предмети за формою, кольором, фактурою; знаходити оптимальні співвідношення кольорів, знати їх характеристики та особливості психологічного впливу на людину; 2) формуванні в них знань про культурно-історичну зумовленість художнього сприйняття, його залежність від еволюції художньої форми; 3) виробленні вмінь будувати пропорції, змінювати їх за допомогою кольорових поєднань;

правильно розташовувати на малюнку усі конструктивні деталі швейного виробу; 4) оволодінні образотворчою грамотою, засобами художньої виразності, основними техніками образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва; 5) розвиткові в них навичок малювання різних видів орнаменту, силуетів та портретів людини, моделей одягу (окремо та на людині), драпірувань, народних костюмів, колекцій одягу різних стилів тощо.

Ефективність опанування курсу “Основи креслення та спецмалювання” забезпечується інтеграцією його змісту та встановленням міжпредметних зв’язків з іншими фундаментальними і спеціальними дисциплінами. Наприклад, для кращого засвоєння теми “Малювання людини в одязі” (4 год.) студентам потрібні знання про властивості матеріалів і структуру пряжі, отримані ними на заняттях з “Матеріалознавства”. Втім, незважаючи на досить добре структурований навчальний матеріал з дисципліни, методичну доцільність застосовуваних міжпредметних зв’язків, її зміст також має переважно репродуктивний характер, оскільки основою формою навчальної образотворчої діяльності студентів є копіювання ними запропонованих викладачем зразків.

У професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання перукарського профілю блок мистецьких дисциплін представлено дисципліною „*Спеціальне малювання*” (34 год.). Мета й основні завдання курсу в цілому співпадають із завданнями проаналізованої вище програми навчальної дисципліни. Відмінності в їх змісті зумовлені специфікою професії й стосуються лише тематики малюнків. Так, тематика навчальних завдань для студентів, які навчаються за кулінарним профілем, стосується переважно малювання й ліплення макетів страв і кулінарних виробів. Для студентів, які навчаються за швейним профілем – малювання різних моделей одягу, драпірувань, аксесуарів. Майбутні педагоги професійних училищ сфери побуту виконують в основному малюнки волосся в різних техніках колорування, зачіски, що були в моді у конкретні історичні періоди, живописні роботи зі створення об’ємних предметів з відмиванням тощо.

Узагальнення результатів контент-аналізу обраних нами спеціальних дисциплін зумовлює висновки, що:

1. У ході їх вивчення опанування студентами мистецтва майже не пов’язується з розвитком їхньої творчої індивідуальності, внаслідок

переважання копіювального підходу до організації їхньої навчальної образотворчої діяльності.

2. Визначальною особливістю вивчення мистецьких дисциплін майбутніми педагогами професійних та професійно-художніх навчальних закладів є спрямування цього процесу на усвідомлення ними єдності мистецького начала і ремесла, естетики та утилітарності.

3. Для різних профілів підготовки студентів кількість годин на вивчення цих дисциплін суттєво відрізняється. Так, студенти вищих професійно-художніх училищ профілю „Образотворче та декоративно-ужиткове мистецтво” вивчають більше теоретичних образотворчих дисциплін і мають більше годин на вивчення самостійних художніх курсів. Студенти профілів „Технологія художньої обробки деревини” та „Технологія художньої кераміки” вивчають більше дисциплін технічного спрямування (зокрема, „Технічний рисунок”, „Макетування”, „Креслення і перспектива”, „Технологія та матеріали”) і мають меншу кількість годин на опанування мистецьких курсів, які нерідко інтегруються між собою (наприклад, „Композиція і кольорознавство”, „Основи кольорознавства, колористика” тощо). Студенти швейного профілю вивчають переважно дисципліни, в яких мистецький компонент інтегрується з професійним („Історія моди і костюма”, „Композиція одягу”, „Конструювання одягу”, „Проектування одягу”, „Художнє конструювання”).

4. Разом з тим, вже навіть наведений вище перелік мистецьких навчальних предметів свідчить про те, що зміст професійної підготовки майбутніх викладачів професійно-художніх навчальних закладів у переважній більшості складають лише професійно орієнтовані *образотворчі* дисципліни. Вивчення у них інших різновидів мистецтва та опанування знань із *загальної* теорії та історії мистецтва навчальними планами і програмами не передбачено. Як наслідок, спеціалізація образотворчої підготовки студентів є досить вузькою, відбувається, фактично, поза загальнономистецьким і загальнокультурним контекстом, не спрямовується на розвиток їхньої творчої індивідуальності й не забезпечує формування в них у єдності високого професіоналізму, естетики праці й власного художнього стилю.

Зважаючи на те, що мистецькі дисципліни введені до змісту спеціальної підготовки студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” лише у ряді профілів і мають найнижчі показники

представленості у навчальних планах (1 випадок – 10%), це унеможливило реалізацію розвивальних функцій мистецтва у фаховій підготовці студентів інших профілів цієї спеціальності, які, до речі, утворюють генеральну більшість. Тому слід звернути особливу увагу на виявлення можливостей щодо використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” у тих дисциплінах, які вивчаються у більшості профілів їхньої професійної підготовки. Такими дисциплінами є **суспільно-гуманітарні**.

Здійснюючи вибіркового контент-аналіз їх змісту, ми обирали з них ті, що мають високу частоту представленості у навчальних планах різних професійно-педагогічних навчальних закладів. Так, наприклад, у навчальній програмі з курсу „Історія української та зарубіжної культури” (34 год.), розробленій викладачами Херсонського державного педагогічного університету М. Левченком, Н. Чабан, О. Голиковою, С. Беляєвою¹⁵³ (табл. А.3.), хоча до кожної з 15 навчальних тем ходять відомості про мистецтво, опрацювання їх передбачає лише запам’ятовування й репродуктивне відтворення цих відомостей студентами.

Унікальну спробу поєднати гуманітарну та екологічну складові змісту професійної підготовки майбутніх педагогів професійної школи на основі використання мистецтва здійснила професор Вінницького державного педагогічного університету Г. Тарасенко, розробивши наскрізний міждисциплінарний спецкурс „Екологічна естетика” (32 год.)¹⁵⁴ (табл. А.3). Виступаючи основою структурування змісту цього курсу, мистецтво спрямовує його на збагачення аксіологічного, художнього та творчого потенціалів студентів з безпосередньою орієнтацією на зростання в них технологічної культури естетичного й екологічного виховання¹⁵⁵. Теми мистецького змісту, представлені у змісті курсу („Художнє пізнання природи та його зв’язок з іншими формами пізнання світу” (2 год.), „Мистецтво – естетико-екологічне нау-хау” (2 год.), та „Естетико-екологічне виховання школярів” (2 год.)), розкривають значення мистецтва й художньої творчості як світоглядних феноменів; виявляють їх зв’язок із природою, вихованням особистості, становленням її ціннісної свідомості; обґрунтовують зв’язок художнього та наукового пізнання світу, що

¹⁵³ Левченко М. Історія української та зарубіжної культури: метод. рек. / М. Левченко, Н. Чабан, О. Голикова, С. Беляєва. – Херсон, 2000. – 36 с.

¹⁵⁴ Тарасенко Г. С. Екологічна естетика: метод. рек. / Г. С. Тарасенко. – Вінниця: ВДПУ, 1995. – 40 с.

¹⁵⁵ Там само. – С. 3-4.

актуалізує необхідність пошуку способів корекції існуючих підходів людини до природи тощо. Практичні заняття курсу мають творчий характер і передбачають проведення дискусій на естетико-екологічні теми, написання творів, фантастичних оповідань та художньо-публіцистичних виступів на захист природи на запропоновані рядки з віршів українських поетів; здійснення художньо-творчих інтерпретацій естетично виразного у певному об'єкті чи явищі природи (у вигляді монологів, діалогів, драматизацій); виконання творчих робіт у пластиці (малювання, ліплення, різьблення, фотокомпозиції); створення стилізацій у манері різних письменників, поетів, художників тощо.

Звичайно, такий підхід до використання мистецтва у професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання є дуже ефективним для розвитку їхньої творчої індивідуальності, але, на жаль, він не отримав широкого розповсюдження і практикується лише у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського в контекст і професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Важливе значення у розвитку творчої індивідуальності в студентів професійно-педагогічних навчальних закладів має навчальний курс „Культура мовлення, основи ораторського мистецтва”, який формує мовленнєву, риторичну особистість педагога, з притаманним їй власним комунікативним стилем та манерою спілкування.

У змісті програми курсу, розробленої викладачем КППК ім. А.С. Макаренка М. Лозовою (108 год.)¹⁵⁶, передбачено вивчення 8 тем, які безпосередньо пов'язані із літературою як жанром мистецтва. Водночас, аналіз тематичного плану курсу свідчить про те, що загальна його спрямованість є більш філологічною, ніж педагогічною, що підтверджується наявністю серед двадцяти трьох тем курсу лише двох, зміст яких має педагогічний характер („Культура мовлення, основи ораторського мистецтва” як навчальна дисципліна. Місце курсу КМОМ у системі навчальних дисциплін. Культура мовлення студентів та педагогів” та „Основи словесної майстерності педагога”). Тематика практичних занять також стосується передусім філологічних аспектів культури мови і мовлення й не містить педагогічно орієнтованих творчих завдань, які б сприяли

¹⁵⁶ *Культура мовлення, основи ораторського мистецтва*: навч. програма з дисципліни / уклад. М.С. Лозова. – К., 2007. – 36 с.

формуванню педагогічної майстерності та розвитку творчих якостей і здібностей студентів. Отже, узагальнення результатів аналізу означеної програми дає підстави стверджувати, що викладання навчальної дисципліни „Культура мовлення. Основи ораторського мистецтва” за нею не може повною мірою забезпечити розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання.

Подібних висновків ми дійшли також при аналізі програми спецсемінару „Ділове спілкування: етика й культура” (34 год.), розробленого викладачем Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Л. Супрун¹⁵⁷. Зміст цієї програми, хоча й містить мистецький компонент, відображений у питаннях різних тем (наприклад, „Етика й культура ділового спілкування в пам’ятках історії та літератури”¹⁵⁸ та творчих мистецьких завданнях з елементами гри й драматизації¹⁵⁹, проте не стосується специфіки майбутньої професійно-педагогічної діяльності студентів й не реалізує можливостей педагогіки мистецтва у розвитку їхньої творчої індивідуальності.

Отже, аналіз навчальних планів та програм суспільно-гуманітарних дисциплін показав, що:

1. Достатньо висока міра представленості суспільно-гуманітарних дисциплін у навчальних планах (5-9 випадків) знаходиться у зворотній залежності з рівнем насиченості їх мистецьким компонентом (1-2) та рівнем їхньої спрямованості на розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання. У змісті більшості цих дисциплін відомості про мистецтво є досить обмеженими і мають інформативний характер, а тому не впливають суттєво на розвиток творчої індивідуальності студентів.

2. Ті ж дисципліни, які мають достатню насиченість мистецьким компонентом (наприклад, „Культура мовлення. Основи ораторського мистецтва” – 3 бали), по-перше, менше представлені у навчальних планах, а по-друге, не реалізують повною мірою потенціалу мистецтва щодо розвитку творчої індивідуальності студентів.

У зв’язку з цим основна увага в нашому дослідженні звертається на **цикл психолого-педагогічних дисциплін** як такий, що має найкращі можливості щодо розвитку в майбутніх педагогів

¹⁵⁷ *Ділове спілкування: етика й культура*: програма спецсемінару для студ. спец. 7.010103 „Українська мова і література та українознавство” / уклад. Л.В. Супрун. – Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2004. – 30 с.

¹⁵⁸ Там само. – С. 6.

¹⁵⁹ Там само. – С. 25.

професійного навчання цієї сутнісної інтегративної якості на основі використання педагогіки мистецтва.

Як свідчить аналіз навчальних планів професійно-педагогічних навчальних закладів, основними з цих дисциплін у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання є „Педагогіка”, „Психологія”, „Університетська освіта”, „Педагогіка вищої школи”, „Методика викладання у вищій школі”, „Професійна педагогіка”, „Основи педагогічної майстерності”, „Основи наукових досліджень” (лише в Подільській державній аграрно-технічній академії крім того введено дисципліну за вибором „Зарубіжні системи освіти та навчання мистецтва” (54 год.), що містить у своєму змісті мистецький компонент в якості домінуючого й викладається студентам спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” освітньо-кваліфікаційного рівня „Спеціаліст”). Оскільки детальний аналіз навчальних програм з психолого-педагогічних дисциплін зроблено в нашій монографії „Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти”¹⁶⁰, то ми не будемо повторювати викладених положень, а перейдемо одразу до узагальнення результатів цього аналізу.

У ході емпіричного дослідження кількісного та якісного наповнення психолого-педагогічних дисциплін мистецьким компонентом з'ясувалося, що типові навчальні програми з означених дисциплін не містять тем, зміст яких безпосередньо стосувався б використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності суб'єктів педагогічного процесу, але мають теми:

- присвячені розгляду процесу розвитку індивідуальності особистості (8 тем у програмі з педагогіки Л. Вовк та Г. Панченка¹⁶¹; 3 теми – у програмі з педагогіки А. Бойко, І. Кривоноса, В. Лутфулліна та ін.¹⁶²; 1 тема – у програмі з педагогіки М. Лещенко, Л. Хомич¹⁶³);
- в яких мистецтво аналізується як засіб педагогічної діяльності (1 тема у програмі з педагогіки Л. Вовк та Г. Панченка; 9 тем – у

¹⁶⁰ *Отич О.М.* Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / О.М. Отич; [за наук. ред. І.А. Зязюна]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – С. 133-168.

¹⁶¹ *Програма навчального курсу „Педагогіка”*: програма для студ. пед. ун-ту всіх факультетів і спец. / уклад. Л. Вовк, Г. Панченко. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – 65 с.

¹⁶² *Програма з педагогіки (інтегрований курс теорії та історії педагогіки: альтернативний варіант)*: програма для студ. пед. ун-ту всіх факультетів і спец. / [авт.-укл. А.М. Бойко, І.Ф. Кривонос, В.С. Лутфуллін та ін.]. – К.: ІСДО, 1996. – 56 с.

¹⁶³ *Програма курсу „Теорія та історія педагогіки”*: програма для студ. пед. ун-ту всіх факультетів і спец. / уклад. Л.О. Хомич, М.П. Лещенко. – Полтава, 1996. – 36 с.

програмі з педагогіки А. Бойко, І. Кривоноса, В. Лутфулліна та ін.; 11 тем – у програмі з педагогіки М. Лещенко, Л. Хомич).

Аналіз означених програм засвідчив, що у викладанні курсу педагогіки за аналізованими програмами також не реалізуються потенційні творчо-розвивальні можливості мистецтва, хоча воно й представлене в їх змісті. Розвиток індивідуальності розглядається у них відокремлено від педагогіки мистецтва й не стосується безпосередньо педагога професійної школи. Так, програма М. Лещенко–Л. Хомич, хоча й може стати основою для використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога, не підходить для впровадження до навчально-виховного процесу професійно-педагогічних навчальних закладів та педагогічно-індустріальних факультетів вищих навчальних закладів у силу своєї фахової специфіки, зорієнтованої на професійну підготовку педагога початкової школи. Програми ж з педагогіки для професійно-педагогічних навчальних закладів відзначаються академічною сухістю та інформативним характером. Ця тенденція зберігається на усіх рівнях професійно-педагогічної підготовки, починаючи від молодшого спеціаліста, і завершуючи освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра.

У змісті навчальних програм з *професійної педагогіки, основ педагогічних досліджень та педагогіки вищої школи* можливості для застосування мистецтва з метою розвитку творчої індивідуальності студентів є ще більш обмеженими. Те ж саме можна сказати й про навчальні курси „Психологія” та „Основи психології і педагогіки”, програми яких розглядають різні аспекти становлення й розвитку індивідуальності людини поза мистецьким і творчим контекстами¹⁶⁴.

Розглядаючи методичну складову підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, слід звернути увагу на такі методичні навчальні курси, як „Методика виховної роботи” (54 год., Подільська державна аграрно-технічна академія (ПДАТА), ОКР – спеціаліст), „Організація виховного процесу” (54 год. – ПДАТА), „Організація та методика виховної роботи в ПТУ” (89 год., КППК ім. А.С. Макаренка, ОКР – мол. спеціаліст), „Організація навчально-виховного процесу” (74 год., КППК ім. А.С. Макаренка, ОКР – бакалавр), які, хоча й не містять безпосередньо тем,

¹⁶⁴ *Основи психології і педагогіки*: навч. посіб. / [В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, В.В. Ягупов]; за заг. ред. В.В. Ягупова. – К.: КУЕГТ, 2005. – С. 6-18.; *Серьожникова Р. К.* Основи психології і педагогіки: навч. посіб. / Р.К. Серьожникова та ін. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – С. 210-211.

присвячених організації виховної роботи у професійно-технічних навчальних закладах засобами мистецтва та використанню його у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи, мають усі підстави для їх введення і, за умови коригування їх змісту, можуть ефективно використовуватися з цією метою.

Серед усіх навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу найкращі передумови для розвитку творчої індивідуальності студентів засобами мистецтва забезпечує дисципліна „*Основи педагогічної майстерності*”, у змісті якої активно застосовуються форми і методи театральної педагогіки. У процесі її вивчення студенти не лише теоретично опановують знання щодо специфіки професії педагога професійного навчання, його професійно значущих особистісних та індивідуальних якостей, а й залучаються до виконання творчих завдань, навчальних драматизацій та розв’язання різноманітних змодельованих ситуацій професійно-педагогічної діяльності, у ході опрацювання яких розвиваються їхні творчі педагогічні здібності, виробляється власний стиль діяльності та розкривається їх творча індивідуальність.

Програмою курсу „*Основи педагогічної майстерності*”, розробленою викладачами Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка (148 год./ 108 год.)¹⁶⁵, передбачено вивчення тем, що: містять теоретичні відомості з використання театральної педагогіки у розвитку педагогічної майстерності студентів („*Елементи акторської й режисерської майстерності в педагогічній діяльності*”); ознайомлюють їх з такою важливою складовою творчої індивідуальності педагога, як індивідуальний стиль діяльності („*Формування індивідуального стилю діяльності*”); акцентують увагу на необхідності розвитку естетичної виразності й впливовості зовнішнього вигляду педагога як репрезентантів його загальної культури, професійної гідності й впевненості („*Педагогічна техніка*”; „*Імідж педагога. Засоби статичної і динамічної експресії у мові тіла*”).

¹⁶⁵ *Программа курса „Основы педагогического мастерства”*: программы педагогических институтов / [сост. И.А. Зязюн, Г.В. Брагина, Л.В. Крамушенко и др.; отв. ред. И.А. Зязюн]. – М., 1988. – 53 с.; *Основи педагогічної майстерності*: програми педагогічних вузів / розроби.: І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос, Л.О. Савенкоап, О.Г. Самещенко, В.А. Семиченко, Н.М. Тарасович. – Полтава: Упрстат, 1993. – 67 с.; *Основи педагогічної майстерності*: програма і методичні рекомендації /Л.В. Крамушенко, Н.М. Тарасович. – Полтава: ПКІ, 2000. – 36 с.; *Основи педагогічної майстерності*: навч. програма /укл. І.А. Зязюн, І.Ф. Кривонос, Н.М. Тарасович. – К.: Богданова А.М., 2009. – 48 с.

У ході лабораторних занять з курсу передбачено виконання майбутніми педагогами вправ на оволодіння технікою саморегуляції свого внутрішнього стану засобами музико-, бібліо- та інших видів арт-терапії („Майстерність педагога в управлінні собою. Основи техніки саморегуляції”); мікрОВикладання й створення власних історій і казок („Техніка мовлення. Приголосні звуки”), інші види творчої діяльності.

Відзначаючи безперечну ефективність цих форм розвитку педагогічної майстерності, зазначимо водночас, що аналізований навчальний курс набув би, на наше переконання, ще більш потужного творчо-розвивального потенціалу за умови впровадження до його змісту не лише театральної педагогіки, а й усього багатого арсеналу засобів педагогіки мистецтва.

Попри значний потенціал навчальної дисципліни „Основи педагогічної майстерності” у розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, хочемо звернути увагу на те, що у більшості з цих закладів вона є, фактично, єдиною, яка спрямована на розв’язання цього важливого завдання з використанням засобів педагогіки мистецтва. У деяких навчальних закладах (наприклад, в УПА) ця дисципліна взагалі відсутня, хоча в інших вищих навчальних закладах її викладання доповнюється ще й вивченням навчальних курсів „Основи педагогічної творчості” та „Творчість” (НПУ ім. М.П. Драгоманова). У Подільській державній аграрно-технічній академії замість цього курсу викладається навчальна дисципліна за вибором „Основи технічної творчості” (54 год.), яка, сприяючи творчому розвитку студентів, здійснює його поза педагогічним контекстом, а тому не забезпечує гармонізації інженерної й педагогічної складових їхньої підготовки до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

У процесі аналізу навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх педагогів на предмет наявності в їх змісті мистецького компонента та визначення їх спроможності впливати на розвиток творчої індивідуальності студентів ми звернули особливу увагу на спецкурс „Індивідуальність учителя: теорія і практика”, розроблений професором Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського О. Пехотою¹⁶⁶. Курс поєднує в собі дві мети:

¹⁶⁶ Пехота Е. Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учеб пособие / Е.Н. Пехота. – Николаев: Николаевский пед. ин-т, 1996. – 144 с.; Пехота О.М. Индивидуальность учителя: теория і практика: навч. посіб. /О.М. Пехота. – вид. 2-ге, перероб. і доп. – Миколаїв: Іліон, 2010. – 272 с.

дидактичну, пов'язану з ознайомленням студентів з механізмами та умовами їхнього індивідуального професійного розвитку, й *розвивальну*, що відображає спрямованість його змісту на набуття ними навичок і досвіду професійного самовивчення, саморозуміння, самоприйняття й самовдосконалення¹⁶⁷.

Логіка побудови курсу підпорядковується завданням: 1) ознайомлення студентів із сучасними вітчизняними та зарубіжними психологічними й педагогічними підходами до розуміння сутності індивідуальності педагога; 2) набуття ними знань про зміст і структуру її теоретичної моделі; 3) допомоги їм у вибудовуванні оптимальної індивідуально зорієнтованої моделі розвитку власної індивідуальності на основі цієї моделі; 4) усвідомлення механізмів становлення власної індивідуальності в умовах вищого навчального закладу; 5) формування в них здатності самим створювати умови для особистісного і професійного розвитку¹⁶⁸.

Відзначаючи великі можливості спецкурсу „Індивідуальність учителя: теорія і практика” у розвитку цієї сутнісної інтегративної якості в студентів, зазначимо, що у ньому, по-перше, не акцентується увага саме на *творчих* аспектах індивідуальності майбутніх педагогів, а по-друге, застосування мистецтва у процесі його вивчення має супутній характер (виконання творчих мистецьких завдань „Я як частина природи”, „Професійний автопортрет” тощо), а тому не розкриває усіх можливостей педагогіки мистецтва у становленні творчої індивідуальності студентів педагогічних спеціальностей, а тим більше – майбутніх педагогів професійного навчання.

Послугуючись результатами здійсненого нами аналізу освітньо-професійних програм підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ у вищих педагогічних навчальних закладах різних типів та рівнів акредитації, а також висновками експертів Українського аналітичного центру професійної освіти „Національна Обсерваторія” щодо курикулуму підготовки педагога професійної школи¹⁶⁹, можемо зробити такі висновки:

1. У різних навчальних закладах нашої держави існують значні відмінності підходів щодо структурування змісту психолого-педагогічної підготовки студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)”.

¹⁶⁷ Там само. – С. 5.

¹⁶⁸ Там само. – С. 13.

¹⁶⁹ Аналіз курикулума підготовки педагога професійної школи в Україні / [Щербак О.І., Болубаш Я.Я., Шевчук Л.І. та ін.]; за ред. О.І. Щербак. – К.: Наук. світ, 2003. – 35 с.

2. Спільним у викладанні навчальних дисциплін у цих закладах є те, що вони в цілому не виходять за межі традиційної науково-технократичної концепції навчання, відповідної традиційній сцієнтистсько-технократичній парадигмі освіти. Внаслідок цього багато навчальних тем виявляються відчуженими від студентів, які нерідко не вбачають в їх вивченні особистої користі для себе й опановують їх формально – лише для складання іспиту.
3. Підтвердився висновок О. Пехоти, що сучасна технологія професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, зокрема, викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу, не розрахована на врахування, збереження, формування та розвиток їхньої індивідуальності. Звідси, як наслідок, впливає слабка пізнавально-професійна мотивація майбутнього педагога, його навчання без врахування своїх можливостей та нижче за них, пасивність у період педагогічної практики, небажання займатися педагогічною професією після закінчення освітнього закладу, випадковість обрання педагогом-початківцем індивідуальних засобів взаємодії з оточуючою педагогічною дійсністю¹⁷⁰. Упродовж усього періоду навчання студентів у професійно-педагогічних навчальних закладах залишається в силі суперечність між масовим характером їхньої психолого-педагогічної підготовки та індивідуальним способом формування майбутнім педагогом своєї професійно неповторної системи педагогічної діяльності¹⁷¹. Це спричинює таку небезпечну, з нашого погляду, тенденцію як формування в студентів подвійних навчально-педагогічних стандартів: одних для отримання позитивної оцінки на заняттях з навчальних дисциплін, а інших – для реальної роботи з учнями професійних навчальних закладів.

Узагальнення результатів аналізу курикулуму професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ, відображений у зведених таблицях А.4. та А.5. (додаток А), дозволяє стверджувати, що:

1. Із 493 навчальних дисциплін, представлених у 10 навчальних планах, що забезпечують професійну підготовку студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)”, 72 дисципліни містять мистецький компонент, що складає 14,6% від загальної

¹⁷⁰ Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / Е.Н.Пехота; под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – С. 138.

¹⁷¹ Там само. – С. 138.

кількості навчальних дисциплін. Проте середній рівень насиченості цих дисциплін мистецтвом є низьким, мало відчутним (1,56 бали).

2. Контент-аналіз навчальних планів і програм з підготовки майбутніх педагогів професійної школи різних профілів і освітньо-кваліфікаційних рівнів засвідчив значні відмінності у кількісній (обсяг годин) та якісній (назви тем) представленості мистецтва у змісті навчальних дисциплін різних циклів (табл. А.3.).

3. У змісті більшості навчальних курсів мистецький компонент майже не представлений (за винятком ряду профілів). Там же, де він входить до змісту спецдисциплін, мистецтво має переважно професіоналізуюче значення й не підпорядковується меті розвитку творчої індивідуальності студентів. Суспільно-гуманітарні дисципліни, містячи мистецький компонент, не в змозі реалізувати творчо-розвивальної функції, оскільки мають репродуктивний характер. Психолого-педагогічні дисципліни, хоча й спроможні здійснювати ефективний вплив на розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи, найчастіше реалізують його поза мистецьким контекстом. Спеціальні мистецькі дисципліни, маючи потужний мистецький компонент, виконують суто професіоналізуючу роль, спрямовуючись на формування фахових компетенцій, і не реалізують закладених у них можливостей щодо становлення творчої індивідуальності студентів (додаток А.3.).

4. Єдину повноцінну можливість для розвитку цієї сутнісної інтегративної якості в студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)”, за їхнім та нашим висновком, мають курси „Основи педагогічної майстерності” та „Основи педагогічної творчості”. Але невеликий обсяг годин на їх вивчення не сприяє тривалій педагогічній післядії їх творчо-розвивального впливу на майбутніх педагогів професійного навчання.

Аналіз результатів проведеного нами анкетування викладачів і студентів професійно-педагогічних навчальних закладів зумовив висновок, що до введення мистецтва до змісту викладання психолого-педагогічних дисциплін вони ставляться по-різному (байдуже, негативно, із цікавістю), але при цьому, пов'язують мистецтво лише з його вузько професійною та гедоністичною функцією, одностайно вважаючи його забавкою, яка є недоречною при вивченні „серйозних дисциплін”, а викладача, який вводить його до викладання – диваком. Ці результати збігаються з висновками наукового дослідження О. Пономарьова та С. Резнік, які відзначають „відчутний внутрішній

опір майбутніх педагогів професійної школи будь-якому впливу виховного характеру, в тому числі й вивченню дисциплін гуманітарного циклу”¹⁷².

З метою виявлення суб’єктивного значення для студентів професійно-педагогічних навчальних закладів різних дисциплін їхньої освітньо-професійної програми підготовки було застосовано адаптований нами варіант методики „Порівняльної оцінки значущості гуманітарних дисциплін” („ПОГД”), розробленої Б. Коссовим¹⁷³ (додаток Б). Зміни у змісті цієї методики стосувалися:

1) розширення кола оцінюваних студентами навчальних предметів за рахунок введення до нього, окрім суспільно-гуманітарних дисциплін, дисциплін загальнонаукового, спеціального та психолого-педагогічного циклів, завдяки чому перелік оцінюваних предметів складався з 4 частин, а назва методики трансформувалася у „ПОНД” – „Порівняльна оцінка значущості навчальних дисциплін”;

2) уточнення критеріїв оцінки значущості цих дисциплін й поділу їх на дві групи, де перша охоплювала загальну трибальну оцінку значення кожної дисципліни (1 бал – „малозначуща дисципліна”, необов’язкова для вивчення; 2 бали – „значуща дисципліна”, доречно її вивчати; 3 бали – „дуже значуща дисципліна”, обов’язкова для вивчення), а друга містила якісну характеристику суб’єктивної значущості для студента вивчення означеної дисципліни за 11 показниками, пронумерованими від 1 до 11;

3) зміни змісту питань Переліку показників для експертних оцінок у методиці „ПОНД”, відповідно до завдань нашого дослідження.

Результати індивідуального оцінювання студентами спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” суб’єктивного значення для себе дисциплін навчального плану заносились ними до Карти експертної порівняльної оцінки, яка становила собою таблицю, де повертикалі було представлено назви навчальних дисциплін за чотирма циклами (суспільно-гуманітарним, загальнонауковим, спеціальним та психолого-педагогічним), а по горизонталі – бальні („3”, „2”, „1”) та цифрові (від „1” до „11”) показники значущості

¹⁷² Пономарьов О. С. Усвідомлення необхідності формування професійної культури під час підготовки інженера-керівника / О.С. Пономарьов, С.М. Резнік // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць: у 2-х ч. / [редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – К.; Вінниця, 2002. – Ч. 2. – С. 357.

¹⁷³ Коссов Б.Б. Личность: теория, диагностика и развитие: учеб.-метод. пособие / Б.Б. Коссов. – М.: Академический Проект, 2000. – С. 202-204.

кожної дисципліни, відповідно до Переліку показників для експертних оцінок у методиці „ПОНД”.

Результати опрацювання карт експертних оцінок засвідчили, що у 83 % студентів відсутній інтерес до дисциплін психолого-педагогічного циклу, оскільки вони пов'язують свою майбутню професійну діяльність не з професійною педагогікою, а з робітничою чи інженерною професією, якою вони оволоділи у стінах професійно-педагогічного навчального закладу. Водночас, 87% студентів оцінює найвищим балом навчальний курс „Основи педагогічної майстерності”, що відповідає 2,55 балам його узагальненої кількісної оцінки та 6,8 балам середньої якісної оцінки і забезпечує йому перше місце у рейтингу навчальних дисциплін.

Виділяючи цей курс з усіх психолого-педагогічних дисциплін, студенти пояснюють це тим, що його викладання є цікавим для них і пов'язаним із виконанням різнохарактерних творчих завдань, що розглядаються в контексті різноманітних життєвих ситуацій, до ефективного розв'язання яких вони б хотіли бути готовими.

Низьку оцінку ряду інших дисциплін культурологічного й психолого-педагогічного циклу студенти обґрунтовують тим, що не вбачають у них цінності для себе, а інформативно-репродуктивний характер їх викладання не викликає в них інтересу й бажання опанувати їх зміст.

Отже, як бачимо, у практиці сучасної професійно-педагогічної освіти назріла нагальна необхідність пошуку нових інтерактивних методів та інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ, які б, задовольняючи їхню потребу у творчій пізнавальній діяльності, сприяли водночас розвитку їхньої творчої індивідуальності.

Для того, щоб ці технології були ефективними, вони повинні узгоджуватися з типами творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)”, а отже, – бути варіативними й забезпечувати індивідуальний вплив на розвиток їхніх особистісних, творчих і професійних якостей. У зв'язку з цим виникає потреба у типологізації творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання.

2.2. Кореляційний аналіз типології та рівнів розвитку творчої індивідуальності майбутніх і працюючих педагогів професійної школи

Типологізація творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, що відбувалася в ході другого, типолого-діагностичного етапу констатувального експерименту, передбачала застосування стандартизованих методик для визначення п'яти взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних груп їх типів на основі *критеріїв*: коефіцієнту морфофункціональної асиметрії півкуль головного мозку; провідного виду творчої діяльності; схильності до вибору певного типу професії; провідної репрезентативної системи; співвідношення яскравості вияву творчої індивідуальності, рівня художнього розвитку та ставлення до педагогічно-мистецької діяльності¹⁷⁴. Створені типології у подальшому дозволили розробити зміст і технологію розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання на основі використання різних видів мистецтва, найбільш відповідних їхньому типу творчої індивідуальності.

Визначення рівнів розвиненості творчої індивідуальності в майбутніх і працюючих педагогів професійної школи здійснювалося у ході третього, рівнево-діагностичного етапу констатувальної експериментальної роботи з позицій ідіографічного підходу. Це дозволило, з одного боку, створити об'єктивну характеристику індивідуально-психологічних особливостей та властивостей їхньої особистості як особливої форми „вимірної індивідуальності” (Л. Бурлачук), а з іншого – надати означеним характеристикам цілісного й адекватного втілення в художніх, термінологічних та емпіричних описах конкретної творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи, який не зводиться до суми її якостей і властивостей (В. Ганзен, С. Гільманов).

Діагностування рівнів розвиненості означених компонентів в студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” та працюючих педагогів ПТНЗ відбувалося на основі розроблених *критеріїв і показників*: багатство (показники – широта представленості компонентів структури творчої індивідуальності,

¹⁷⁴ *Отич О.М.* Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія /О.М. Отич; за наук. ред. І.А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – С. 562-577.

спрямованість творчого саморозвитку та варіативність проявів творчої індивідуальності), *цілісність* (показники – узгодженість і взаємозв'язок рівнів творчої індивідуальності, потенційного та актуального в її розвитку, потенцій і тенденцій, внутрішнього змісту та зовнішніх проявів); *оригінальність* (показники – домінуюча риса творчої індивідуальності, індивідуальний стиль навчальної діяльності, індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності, індивідуальний комунікативний стиль); *яскравість* (показники – рівень розвитку творчих якостей, інтенсивність їх прояву); *стійкість* вияву компонентів їхньої творчої індивідуальності (показники – тривалість і стабільність вияву якостей творчої індивідуальності в різних життєвих і педагогічних ситуаціях); *рівень самоусвідомлення* ними своєї творчої індивідуальності (показники – знання студента про неї, сформованість в нього Я-концепції, готовності до саморозвитку творчої індивідуальності, прагнення до самоактуалізації, здатність до самоаналізу й самооцінки якостей та загального рівня розвитку власної творчої індивідуальності).

Відповідно до цих критеріїв і показників було здійснено діагностику рівнів розвиненості творчої індивідуальності майбутніх і працюючих педагогів професійної школи за допомогою стандартизованих психологічних та педагогічних методик¹⁷⁵.

Крім того, у процесі аналізу якостей і властивостей творчої індивідуальності педагога ми використовували методику В. Ганзена, згідно з якою створили три групи описів: *художніх, термінологічних та емпіричних*¹⁷⁶.

Художні описи бралися у вигляді уривків з відомих художніх творів („Педагогічної поеми” та „Прапори на баштах” А. Макаренка, „Серце віддаю дітям” В. Сухомлинського та ін.) або з літературних, художніх, музичних, театральних чи хореографічних мініатюр, підготовлених учасниками експерименту.

До *термінологічних описів* було віднесено наукові праці, присвячені теоретичному аналізу творчої індивідуальності (монографія О. Пехоти „Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки учителя”¹⁷⁷, наукова стаття С. Гільманова „Творча

¹⁷⁵ *Отиц О.М.* Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія /О.М. Отиц; за наук. ред. І.А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – С. 545-560.

¹⁷⁶ *Ганзен В.А.* Системные описания в психологии / Владимир Александрович Ганзен. – Л.: ЛГУ, 1984. – С. 130.

¹⁷⁷ *Пехота Е. Н.* Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / Е.Н.Пехота; под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с.

індивідуальність педагога”¹⁷⁸ та ін.), а також наукові студентські дослідження творчої індивідуальності.

Емпіричні описи охоплювали створені студентами емпіричні характеристики творчої індивідуальності педагога ПТНЗ, його психологічний портрет тощо.

Усі три види описів, доповнюючи один одний, дозволили створити цілісну характеристику творчої індивідуальності кожного з учасників констатувального експерименту.

Результати діагностування було вміщено в індивідуальних базисних психографічних мережах творчої індивідуальності конкретного студента або педагога ПТНЗ, що становили собою поєднання горизонтальних та вертикальних ліній, які графічно представляли рівневі та змістові відношення компонентів цієї сутнісної інтегративної якості й відображали кількісні та якісні особливості їх розвитку. Розробляючи базисну мережу для геометричного опису творчої індивідуальності педагога професійного навчання, ми обрали за основу науковий підхід В. Ганзена та Л. Головей, відповідно до якого представили у мережі обґрунтовані нами у концептуальній моделі творчої індивідуальності педагога професійного навчання¹⁷⁹ п'ять рівнів (структури порядку) та їх структурні компоненти. Така компактна презентація дозволила систематизувати емпіричну інформацію про творчу індивідуальність конкретного майбутнього чи працюючого педагога професійного навчання та отримати швидку оцінку за окремими показниками різного ступеня спільності.

Доповнивши в ході експериментальної роботи психографічну характеристику творчої індивідуальності кожного з учасників експерименту її вербальною характеристикою, здійсненою за допомогою методів ідіографічного підходу, ми отримали достатньо повний її опис, в якому було зафіксовано якісні показники загального рівня розвитку в них цієї сутнісної інтегративної якості.

Результати таких цілісних описів творчих індивідуальностей студентів було піддано аналізу, відповідно до обґрунтованих нами критеріїв і показників її розвитку, на основі чого визначалися рівні цього розвитку.

¹⁷⁸ Гильманов С. Творческая индивидуальность педагога / Сергей Гильманов // Народное образование. – 1999. – № 1/2. – С. 197-205.

¹⁷⁹ Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія / О.М. Отич; [за наук. ред. І.А. Зязюна]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – С. 217.

З цією метою було з'ясовано наявність лінійних зв'язків та визначено їх щільність між компонентами творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання. Для цього на кожного обстеженого студента спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” було заповнено “Психографічну мережу”. Узагальнення вміщених у них даних дозволило скласти зведену матрицю результатів діагностики. Для аналізу отриманих даних було використано повний кореляційний аналіз, проведений з метою визначення лінійної кореляції, прямих та обернених кореляційних відношень, числові значення яких були зведені в таблиці кореляційних коефіцієнтів. Величина лінійного зв'язку між результатами двох діагностичних процедур визначалась шляхом обчислення коефіцієнта кореляції К.Пірсона¹⁸⁰ за розрахунковою формулою:

$$r_{xy} = \frac{n \sum_{j=1}^m x_j \cdot y_j - \sum_{j=1}^m x_j \cdot \sum_{j=1}^m y_j}{\sqrt{\left[n \sum_{j=1}^m x_j^2 - \left(\sum_{j=1}^m x_j \right)^2 \right] \cdot \left[n \sum_{j=1}^m y_j^2 - \left(\sum_{j=1}^m y_j \right)^2 \right]}}, \quad (2.2.1.)$$

де r_{xy} – лінійний коефіцієнт кореляції, x_j, y_j – незалежні вибірки, де j вказує порядковий номер обстеженого студента, n – кількість обстежених студентів.

Для обчислення кореляційних коефіцієнтів використано програмні можливості Microsoft Excel 2002.

У результаті комп'ютерної обробки була отримана кореляційна матриця обсягом 650 кореляційних коефіцієнтів.

Визначення критичних значень відбувалося за таблицею критичних значень коефіцієнта кореляції r_{xy} Пірсона¹⁸¹. Число ступенів свободи розраховували як $k = n - 2$. Оскільки у нашому випадку в експерименті взяли участь 1034 майбутніх і 238 працюючих педагогів професійно-технічних навчальних закладів, то $k = 689$. За

¹⁸⁰ Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: учеб. / О.Ю. Ермолаев; Московский психол.-соц. ин-т. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта, 2003. – С. 209.

¹⁸¹ Там само. – С. 324-325.

таблицею: $r_{\text{ед}} = 0,07$ для $P \leq 0,05$ і $r_{\text{ед}} = 0,10$ для $P \leq 0,01$. Відповідна вісь значущості представлена на рисунку 2.2.1.

Величини усіх розрахованих коефіцієнтів кореляції потрапили у зону значущості. Тобто, зв'язок між вимірними у ході експерименту властивостями та якостями творчої індивідуальності є статистично значущим на рівні 1% і позитивним. Отримана пряма залежність

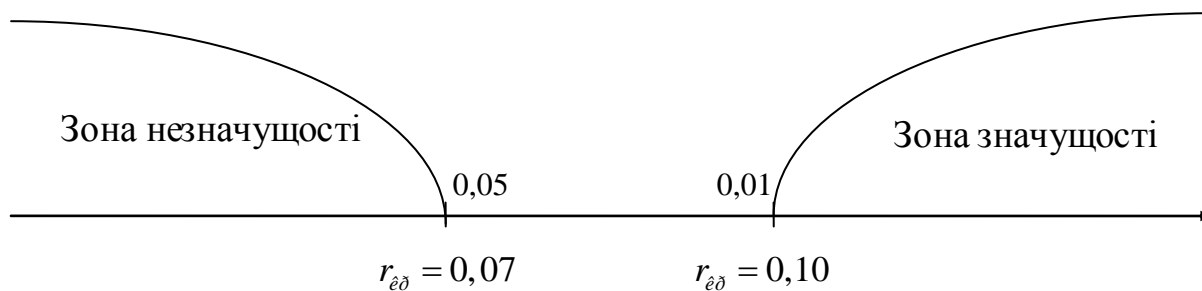


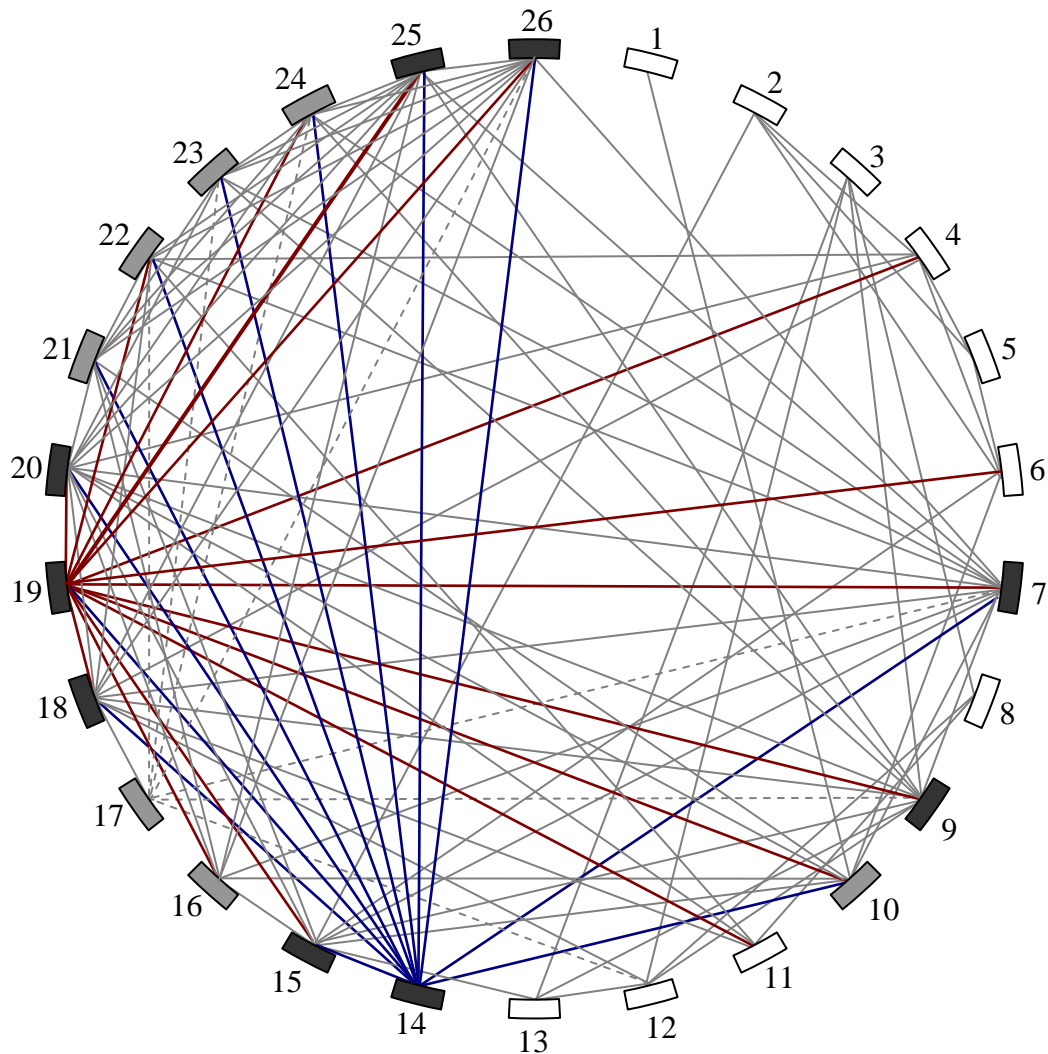
Рис. 2.2.1. Вісь значущості коефіцієнтів кореляції r_{xy} Пірсона для дослідження рівнів розвитку творчої індивідуальності майбутніх і працюючих педагогів ПТНЗ

говорить про те, що чим краще розвинена будь-яка з досліджуваних якостей творчої індивідуальності реципієнта, тим вище рівень іншої, і навпаки.

Ступінь відмінності коефіцієнта кореляції від нуля виражає щільність зв'язку між ознаками творчої індивідуальності. Про міцну кореляцію можна говорити лише у випадках, коли коефіцієнт кореляції є більшим від 0,7. Коефіцієнт кореляції близько 0,5-0,7 є середнім, а коефіцієнт нижчий за 0,5 – слабким¹⁸².

Аналіз отриманої матриці проводився методом “кореляційного кола”. Виявлені за допомогою кореляційного аналізу лінійні зв'язки між окремими компонентами творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, типологією творчої індивідуальності та рівнями її розвитку в студентів було інтерпретовано за допомогою графу (рис. 2.2.2.), у вигляді фігури, що складається з точок (вершин) та відрізків (ребер), які поєднують деякі з вершин. Вершинами графу у даному випадку є окремі якості творчої індивідуальності майбутнього чи працюючого педагога ПТНЗ,

¹⁸² Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям: [навч. посіб.] / С.У.Гончаренко. – К.; Вінниця: ДОВ Вінниця, 2008. – С. 232.



Умовні позначення:

1 - морфофункціональна асиметрія півкуль головного мозку; 2 - провідна репрезентативна система; 3 - тип темпераменту; 4 - тип уяви; 5 - тип пам'яті; 6 - тип мислення; 7 - креативність; 8 - емоційність; 9 - соціальна сміливість; 10 - тип спеціальних здібностей; 11 - характерологічні особливості особистості; 12 - екстравертивність; 13 - лабільність; 14 - рівень розвитку творчої індивідуальності; 15 - схильність до вибору певного типу професії; 16 - ціннісні орієнтації; 17 - сміливість-сором'язливість; 18 - яскравість, оригінальність індивідуальності; 19 - рівень художнього розвитку; 20 - ставлення до педагогічно зорієнтованої художньо-творчої діяльності; 21 - рівень сформованості „Я”-концепції; 22 - самобутність; 23 - готовність до саморозвитку; 24 - самоактуалізація; 25 - творчий потенціал; 26 - індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

----- - прями кореляційні зв'язки

— — — — — - обернені кореляційні зв'язки

— — — — — - кореляційні зв'язки компонентів творчої індивідуальності з рівнем її художнього розвитку

□ — — — — — - кореляційні зв'язки компонентів творчої індивідуальності з рівнем її творчого розвитку

■ — — — — — - низькоактивні компоненти творчої індивідуальності (1-7 кореляційних зв'язків)

■ — — — — — - активні компоненти творчої індивідуальності (8-10 кореляційних зв'язків)

Рис. 2.2.2. Граф кореляційних зв'язків компонентів творчої індивідуальності педагога професійного навчання

кожне ребро графу вказує на наявність статистично значущого лінійного зв'язку ($r_{xy} \geq 0,70$) між двома вершинами.

Варто відзначити суттєву властивість кореляційних зв'язків: вони переважно не є причинно-наслідковими. Тому ми не можемо дати відповідь на питання, чи пов'язана схильність до вибору певного типу професії з рівнем розвитку творчої індивідуальності. Швидше за все, що обидві ці якості залежать одна від одної не прямо, а через якісь інші чинники. У нашому дослідженні важливим є лише те, що за значенням однієї з цих якостей ми можемо оцінити рівень іншої.

Аналіз кореляційних відношень дозволяє виділити статистично значущі зв'язки між компонентами творчої індивідуальності та зробити відповідні висновки щодо оптимального спрямування педагогічного впливу протягом експерименту.

Оскільки нас цікавить підвищення рівня розвитку творчої індивідуальності майбутніх і працюючих педагогів професійної школи, то ми звернули особливу увагу на кореляційні зв'язки між компонентами її рівнів. Аналіз отриманого графу показує, що більшість досліджених якостей творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” є статистично значущими й пов'язаними між собою. Завдяки цьому можна, на нашу думку, обрати в якості параметру оптимізації професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання розрахункові значення провідних компонентів структури творчої індивідуальності, а вже за цими значеннями оцінювати рівень усіх інших її якостей.

Як видно з графу, найбільше статистично значущих зв'язків зафіксовано між рівнем художнього розвитку особистості (15 зв'язків), її ставленням до педагогічно зорієнтованої художньо-творчої діяльності (15 зв'язків) та яскравістю творчої індивідуальності студента (14 зв'язків).

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що на підвищення рівня розвитку творчої індивідуальності студента позитивно впливає розвиток наступних її компонентів: спеціальних здібностей (кореляційний коефіцієнт – 0,73), креативності (0,84), схильності до вибору професії типу „Людина-Людина” (0,87), яскравості та оригінальності особистості (0,78), художнього розвитку (0,86), ставлення до педагогічно зорієнтованої художньо-творчої діяльності (0,90), позитивної „Я”-концепції (0,76), самобутності (0,78), готовності до саморозвитку (0,75); самоактуалізації (0,76),

творчого потенціалу (0,85) та індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності (0,78). Аналогічно, на розвиток перелічених компонентів творчої індивідуальності студентів впливає підвищення рівня її цілісності й розвиненості в цілому.

Нашу увагу привертає також ще один високоактивний компонент творчої індивідуальності студента – рівень його художнього розвитку. Міцні кореляційні зв'язки між цим компонентом творчої індивідуальності й креативністю (0,87), типом спеціальних здібностей (0,71), схильністю до вибору професії типу „Людина – Людина” (0,74), яскравістю, оригінальністю (0,81), ставленням до педагогічно зорієнтованої художньо-творчої діяльності (0,86), самобутністю (0,75), самоактуалізацією (0,79), творчим потенціалом (0,82) та індивідуальним стилем педагогічної діяльності (0,89) підтверджують міцний кореляційний зв'язок між художнім і творчим розвитком особистості студента (0,86): і перший і другий одночасно корелюють з переліченими якостями. Тобто, стимулюючи художній розвиток майбутнього педагога професійного навчання, ми сприятимемо становленню його як творчої індивідуальності. Крім того, стимулювання художнього розвитку студента надає додаткові можливості: керувати розвитком його уяви (коефіцієнт зв'язку – 0,75), мислення (0,76), соціальної сміливості (0,78), формувати характер (0,76) та ціннісні орієнтації (0,79), що є особливо важливим у контексті нашого дослідження.

Очевидно, що творчу індивідуальність майбутнього педагога професійного навчання можна розвивати різними засобами. Проте, аналіз психологічних і педагогічних джерел наштовхнув нас на думку, що розвиток її засобами техніки зумовлює зростання творчої індивідуальності поза гуманістичним контекстом. Як наслідок, така індивідуальність стає егоїстичною, спрямованою на матеріальний зиск і втрачає національні корені, перетворюючись на „економічну тварину”, „економічне перекоти-поле”, що спрямовує свої зусилля й можливості лише на реалізацію прагматичних мотивів діяльності.

Здійснений кореляційний аналіз підтверджує, що якщо творча індивідуальність розвивається у художньо зорієнтованій творчій діяльності на основі використання високих зразків мистецтва, то вона стає гуманною, духовною, невід'ємною від національної культури, має національну свідомість і самосвідомість, про що свідчить значуща кореляція між художнім розвитком і ціннісними

орієнтаціями студентів професійно-педагогічних навчальних закладів (0,79).

Таким чином, проведений кореляційний аналіз спрощує дослідницьке завдання й надає можливість обрати обмежену кількість параметрів оптимізації педагогічного впливу на розвиток складових творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ, зокрема, виокремити розрахункові значення рівня художнього розвитку студентів як параметр безпосереднього впливу на процес формування їхньої творчої індивідуальності. Це надає можливість підвищення ефективності впливу на розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання з урахуванням розрахункових значень рівня їхнього художнього розвитку. Педагогічні ж умови розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами художньо-творчої діяльності вимагають експериментальної перевірки у ході формувальної дослідно-експериментальної роботи.

Проведення кореляційного аналізу співвідношення якостей творчої індивідуальності майбутніх (1034) і працюючих (238) педагогів професійної школи із загальними рівнями сформованості в них цієї сутнісної інтегративної якості дозволило встановити кореляційні зв'язки між їхнім художнім і творчим розвитком й розподілити їх за рівнями розвиненості творчої індивідуальності, відповідними до рівнів сформованості в них педагогічної майстерності. Кількісні та якісні показники рівнів розвитку в них компонентів творчої індивідуальності відображені в таблиці 2.2.1.

Як свідчать дані таблиці, домінуючими рівнями сформованості творчої індивідуальності у студентській групі учасників експерименту виявилися фрагментарний (450 чол. – 43,5%) і ситуативний (384 чол. – 37,1%). Найменш чисельними – артистичний (4 чол. – 0,4%), креативний (4 чол. – 0,4%) та компетентнісний (19 чол. – 1,9%). Досить значною є кількість майбутніх педагогів професійної школи з потенційним рівнем розвитку творчої індивідуальності (173 чол. – 16,7%). З цього випливає висновок, що високі показники сформованості цієї сутнісної інтегративної якості мають лише ті майбутні педагоги ПТНЗ, яким від природи притаманні яскраво виражені творчі, педагогічні й художні здібності, що виявляються незалежно від діяльності навчального закладу щодо їх розвитку.

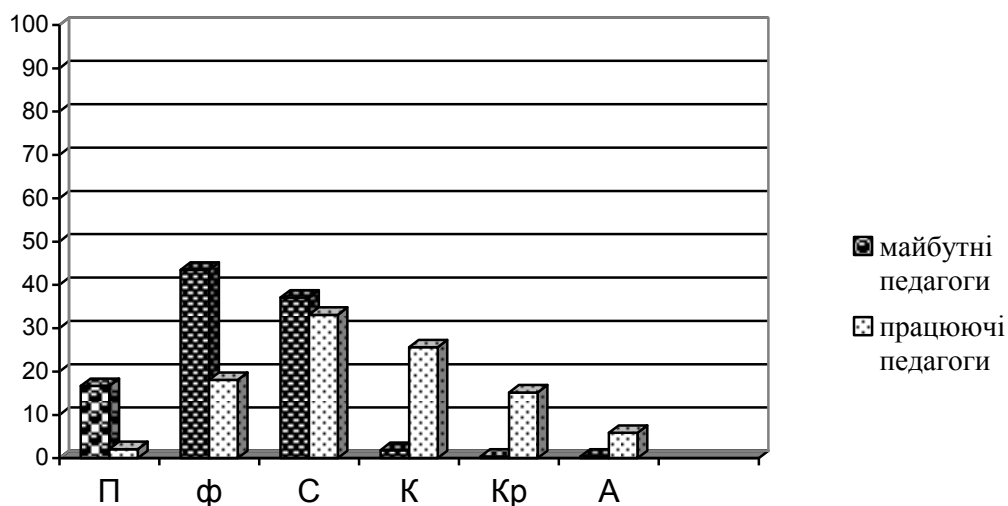
Таблиця 2.2.1.

Порівняльний аналіз рівнів розвитку творчої індивідуальності в майбутніх і працюючих педагогів професійної школи (%)

Вибірка	Майбутні педагоги професійного навчання		Працюючі педагоги професійного навчання	
	Кільк. показник	Якісн. показник, %	Кільк. показник	Якісн. показник, %
Артистичний	4	0,4	14	5,9
Креативний	4	0,4	36	15,2
Компетентнісний	19	1,9	61	25,6
Ситуативний	384	37,1	79	33,1
Фрагментарний	450	43,5	43	18,1
Потенційний	173	16,7	5	2,1
Загальний показник	1034	100	238	100

У групі реципієнтів, до якої входили працюючі педагоги професійної школи, загальні показники рівнів розвитку творчої індивідуальності є вищими й розподіленими більш рівномірно. Водночас, уважний їх аналіз зумовлює висновок, що домінуючим рівнем сформованості в них цієї сутнісної інтегративної якості також є ситуативний (79 чол. – 33,1%), хоча другим за представленістю стає компетентнісний рівень (61 чол. – 25,6%). Приблизно рівними за кількістю виявилися групи респондентів з фрагментарним (43 чол. – 18,1%) та креативним (36 чол. – 15,2%) рівнями розвитку творчої індивідуальності. Найменш чисельними є групи педагогів з артистичним (14 чол. – 5,9%) та потенційним (5 чол. – 2,1%) рівнями сформованості цієї сутнісної інтегративної якості (рис. 2.2.3.).

Такі показники зумовлені, на нашу думку, тим, що, працюючи у професійному навчальному закладі, педагог не може не вдосконалювати свого фахового рівня, професійно-педагогічної майстерності, а це у свою чергу стимулює його творчий розвиток. Разом з тим, відсутність цілеспрямованої роботи у цьому напрямі під час навчання його у професійно-педагогічному закладі освіти й несформованість потреби та вмій з творчого саморозвитку у самостійній професійно-педагогічній діяльності не дозволяють основній масі педагогічних працівників ПТНЗ піднятися вище



П – потенційний рівень розвитку; Ф – фрагментарний рівень розвитку; С – ситуативний рівень розвитку; К – компетентнісний рівень розвитку; Кр – креативний рівень розвитку; А – артистичний рівень розвитку творчої індивідуальності

Рис. 2.2.3. Порівняльний аналіз рівнів розвитку творчої індивідуальності в майбутніх і працюючих педагогів професійної школи

ситуативного рівня розвиненості творчої індивідуальності. Ті викладачі, які працюють за покликанням і прагнуть до оволодіння секретами педагогічної майстерності, досягають вищих результатів у своєму творчому саморозвиткові й нерідко, інтуїтивно відчуваючи свою творчу індивідуальність, будують свою професійно-педагогічну діяльність відповідно до неї, виробляють власний індивідуальний стиль її здійснення.

Ті ж педагоги, які працюють формально, вбачають мету своєї роботи лише у передачі учням суми професійних знань та формуванні в них фахових умінь і навичок, зупиняються у розвитку своєї професійно-педагогічної майстерності, не відчувають прихованого в них творчого потенціалу, не розуміють сутності й значення своєї та учнівської творчої індивідуальності і тому мають фрагментарний рівень її сформованості. Працюючи з „професійного обов’язку”, а не з „педагогічного покликання”, вони не відчувають задоволення від своєї праці, важко встановлюють контакт з учнями й тому нерідко виявляються нещасливими у своїй професії й

„відбивають” у своїх вихованців бажання вчитися, викликають в них стійкий опір до педагогічного впливу.

Педагоги з потенційним рівнем творчої індивідуальності, які не відкрили в себе цієї сутнісної якості зазначають, що „не знайшли себе у професійно-педагогічній діяльності”, „не здійснилися як педагоги” і їм „легше працювати з інструментом, ніж з учнями”. Ті ж викладачі професійної школи, які досягли артистичного рівня розвитку творчої індивідуальності, відчують естетичне задоволення від професійно-педагогічної діяльності, працюють з натхненням та інтересом, завжди перебувають у творчому пошуку, а матеріальну винагороду за свою працю цінують нижче за моральну.

Порівняльний аналіз якісних показників рівнів розвитку творчої індивідуальності в майбутніх і працюючих педагогів професійного навчання зумовив висновок, що професійно-педагогічні навчальні заклади у переважній своїй більшості забезпечують ситуативний рівень розвитку творчої індивідуальності своїх випускників, але не зорієнтовують їх на неперервне її самовдосконалення.

Відсутність спеціальної педагогічної уваги до виявлення й формування цієї сутнісної інтегративної якості в студентів призводить до того, що процес їх сходження до своєї творчої індивідуальності відпускається на самоплин, у зв'язку з чим цілий ряд педагогів так ніколи й не відкриває для себе власної унікальності й свого творчого потенціалу, а отже не самореалізується в обраній професії. Ті ж педагоги, які „знаходять себе” у професійно-педагогічній діяльності, нерідко рухаються при цьому шляхом спроб і помилок, що ускладнює їхню творчу самореалізацію, завдає психологічних травм, внаслідок чого в них нерідко виникає професійне вигорання або вони вдаються до неефективних психологічних захистів, одним з яких є формалізована професійно-педагогічна діяльність, жорстко зорієнтована лише на стандарт.

Переважна увага до технічних аспектів професійної підготовки майбутніх педагогів професійної школи зумовлює однобічне формування їхньої творчої індивідуальності, за якого, виявляючи її вільно й природно у технічній сфері, вони відчують ускладнення або зовсім не проявляють її у педагогічній діяльності, а виявлена творча індивідуальність зорієнтовується на ідеал „акули бізнесу”, „акули дизайну”, „жорсткого ринку”, „злого генія”, тобто не є гуманною за своєю сутністю.

Зважаючи на це, вважаємо за необхідне змінити концептуальні підходи до організації процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога професійного навчання шляхом здійснення її на засадах педагогіки мистецтва та впровадження до навчально-виховного процесу професійно-педагогічних навчальних закладів технології розвитку творчої індивідуальності студентів на основі його використання.

Висновки до розділу 2

З метою педагогічної діагностики стану, типології та рівнів розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання було проведено констатувальний експеримент.

Він складався з трьох етапів: курикулярно-діагностичного, типолого-діагностичного та рівнево-діагностичного.

Курикулярно-діагностичний етап, передбачав аналіз історичного досвіду¹⁸³ та сучасного стану використання мистецтва у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів професійної школи.

Типолого-діагностичний етап, спрямовувався на визначення типологій творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” й охоплював п'ять підетапів, відповідно до обраних критеріїв та процедури психодіагностики¹⁸⁴.

Рівнево-діагностичний етап підпорядковувався завданню виявлення рівнів розвитку творчої індивідуальності майбутніх і працюючих педагогів професійної школи на основі обґрунтованих критеріїв і показників (багатство, цілісність, оригінальність, яскравість та стійкість вияву, рівень самоусвідомлення своєї творчої індивідуальності).

Дослідження курикулуму професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів здійснювалося за допомогою контент-аналізу, який зумовив висновок, що в її змісті мистецький компонент майже не представлений (за винятком ряду профілів). Там же, де він входить до змісту спецдисциплін, мистецтво

¹⁸³ *Отич О.М.* Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / О.М. Отич; [за наук. ред. І.А. Зязюна]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – С. 133-168.

¹⁸⁴ *Отич О.М.* Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія / О.М. Отич; [за наук. ред. І.А. Зязюна]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – С. 569-576.

має переважно професіоналізуюче значення й не підпорядковується меті розвитку творчої індивідуальності студентів. Суспільно-гуманітарні дисципліни, містячи мистецький компонент, не в змозі реалізувати творчо-розвивальної функції, оскільки мають репродуктивний характер. Психолого-педагогічні дисципліни, хоча й спроможні здійснювати ефективний вплив на розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи, найчастіше реалізують його поза мистецьким контекстом. Єдину повноцінну можливість для розвитку цієї сутнісної інтегративної якості в студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” мають курси „Основи педагогічної майстерності” та „Основи педагогічної творчості”. Але невеликий обсяг годин, відведених на їх вивчення, не сприяє тривалій педагогічній післядії їх творчо-розвивального впливу на майбутніх педагогів професійного навчання.

Педагогічна діагностика типології та рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів здійснювалась нами з позицій типологічного та ідіографічного підходів, які дозволяли, з одного боку, створити об’єктивну характеристику індивідуально-психологічних особливостей та властивостей особистості як особливу форму „вимірної індивідуальності” (Л. Бурлачук), з іншого – надати означеним характеристикам цілісного й адекватного втілення в описі конкретної творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи, який не зводиться до суми її якостей і властивостей (С. Гільманов).

З метою діагностування цієї сутнісної інтегративної якості в студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” та працюючих педагогів ПТНЗ ми дібрали блок стандартизованих психологічних та педагогічних методик і згрупували їх, відповідно до діагностованого рівня концептуальної моделі творчої індивідуальності педагога професійної школи.

Результати діагностування були представлені в індивідуальних базисних психографічних мережах творчої індивідуальності конкретного студента й педагога¹⁸⁵. Аналіз результатів діагностики, отриманих за допомогою кореляційного аналізу, дозволив розподілити учасників експерименту за рівнями розвитку в них цієї

¹⁸⁵ Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія / О.М. Отич; [за наук. ред. І.А. Зязюна]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – С. 585.

сутнісної інтегративної якості, відповідними до рівнів сформованості в них педагогічної майстерності. При цьому потенційний рівень професійно-педагогічної майстерності узгоджувався з потенційним рівнем творчої індивідуальності; елементарний – з фрагментарним; базовий – із ситуативним; компетентнісний – з компетентнісним; творчий – з креативним; мистецький – з артистичним).

Узагальнення результатів констатувального експерименту засвідчило переважання у групі студентів професійно-педагогічних навчальних закладів фрагментарного (197 чол. – 43,5%) і ситуативного (168 чол. – 37,1%) рівнів розвитку творчої індивідуальності. Найменш чисельними за кількістю студентів виявились артистичний (2 чол. – 0,4%), креативний (2 чол. – 0,4%) та компетентнісний (9 чол. – 1,9%) рівні розвитку в них цієї сутнісної інтегративної якості. Досить значною є кількість майбутніх педагогів професійної школи з потенційним рівнем розвитку творчої індивідуальності (75 чол. – 16,7%).

Причини такого стану полягають, на нашу думку, в тому, що процес професійно-педагогічної підготовки студентів у професійно-педагогічних та вищих навчальних закладах зорієнтовується переважно на розвиток в них компетентностей, відповідно до визначених освітньо-професійною програмою компетенцій і зорієнтовується на потреби ринкової економіки, а не на їх творчий розвиток, виявлення й плекання їхньої творчої індивідуальності. Працюючі ж педагоги ПТНЗ не усвідомлюють взаємозв'язку між розвитком своєї творчої індивідуальності й сформованістю професійно-педагогічної майстерності і тому зосереджують зусилля не на її саморозвитку, а на підвищенні свого методичного рівня.

Змінити цю ситуацію можна на основі переосмислення підходів до проектування змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ і здійснення її на аксіологічних, естетичних та етичних засадах педагогіки мистецтва.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІКИ МИСТЕЦТВА

3.1. Педагогічні умови розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва

Підвищення ефективності процесу розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів неможливе без врахування педагогічних умов, у яких він відбувається.

Умови як філософська категорія означають: середовище, в якому виникає, існує й розвивається певне явище чи процес; сукупність чинників, що впливають на що-небудь, створюють середовище, в якому щось відбувається; безпосередньо існуючі чинники, які мають вплив на процес досягнення певних цілей¹⁸⁶ і посилюють чи послаблюють результати діяльності¹⁸⁷; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь¹⁸⁸. Завдяки наявності відповідних умов властивості предмета переходять з можливостей у реальність¹⁸⁹.

У педагогіці умови визначаються як обставини, що сприяють чи перешкоджають прояву педагогічних закономірностей у педагогічній діяльності. Вони відображають діалектику потенційного й актуального в навчально-виховному процесі і забезпечують реальну можливість управління ним через організацію позитивних і нейтралізацію негативних зовнішніх і внутрішніх педагогічних обставин та чинників. Таким чином, ефективність функціонування

¹⁸⁶ *Алексюк А.М. та ін.* Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посіб. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.

¹⁸⁷ *Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

¹⁸⁸ *Умови* // Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с. С. 1295.

¹⁸⁹ *Философский словарь* / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.

великих і малих педагогічних систем завжди залежить від умов їх існування: природно-географічних, суспільно-політичних, національно-культурних, навчально-матеріальних, морально-психологічних, психолого-педагогічних, організаційних, гігієнічних, естетичних тощо.

Доводячи, що „усіляка освіта за своєю сутністю є створенням умов для розвитку особистості”¹⁹⁰, Г. Коджаспірова спирається на наукове положення теорії Б. Ананьєва, згідно з яким специфічною особливістю, визначеною генетичними механізмами програми індивідуального розвитку людини, на відміну від тварин, є його цілісність та залежність його кінцевих результатів від умов, у яких він відбувається, та від інформації, отриманої мозком людини в ході індивідуального розвитку¹⁹¹. В якості головних із цих умов дослідниця виокремлює:

1. *Роль педагога, колективу, середовища.*

2. *Саморозвиток особистості.*

3. *Свободу*, що визначає можливість і здатність людини мислити, діяти, робити вчинки, виходячи з внутрішніх потреб, інтересів та цілей¹⁹². Саме вона надає їй можливість для творчого саморозкриття та активності, вимагає співвіднесення своїх потреб з інтересами та потребами інших людей, їхньою свободою¹⁹³. Розглядаючи свободу як діалектичну єдність „свободи від” і „свободи для”, О. Газман доводить, що кожна з них має свої доцільні ситуації застосування. Зокрема, педагогічна діяльність, спрямована на забезпечення особистості „свободи від”, передбачає захист її від придушення, приниження її гідності, в тому числі й власних комплексів, а виховання у душі „свободи для” означає створення сприятливих умов для розвитку „автаркійної”, самодостатньої людини¹⁹⁴.

4. *Прийняття* педагогом вихованців, вихованцями – педагога, кожним з них – самого себе як вихідну умову особистісного зростання, оскільки лише людина, яка поважає себе, достатньо впевнена у своїх силах, є відкритою, здатною до саморозкриття й саморозвитку. Водночас, самоприйняття особистості значною мірою залежить від прийняття її іншими.

¹⁹⁰ Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие /Г.М. Коджаспірова. – М.: Гардарики, 2005. – С. 106.

¹⁹¹ Там само.

¹⁹² Там само. – С. 284.

¹⁹³ Там само. – С. 235.

¹⁹⁴ Газман О.С. Гуманизация воспитания в современных условиях /О.С. Газман. – М., 1996.

Вважаючи головним засобом розвитку творчої особистості управління її творчою діяльністю, Я. Пономарьов визначає в якості основних шляхів реалізації цього завдання: алгоритмізацію творчої діяльності, формалізацію цих алгоритмів та створення умов, які сприяють творчості¹⁹⁵. Конкретизуючи останні, В. Рибалка називає серед них: залучення особистості до розв'язання проблемних ситуацій, що вимагають інтуїтивного схоплення суті запропонованої проблеми; формування фонду евристичних прийомів стимулювання творчої активності особистості; встановлення творчого клімату у колективі; виховання якостей творчої особистості, зокрема, її світогляду, переконань, потреб, інтересів, нахилів, мотивів діяльності, здібностей, набуття нею знань щодо предмета творчої діяльності¹⁹⁶. При цьому вчений наголошує на тому, що завчасний і цілеспрямований розвиток означених якостей в дитячі, підліткові та юнацькі роки виступає важливою внутрішньою умовою організації творчості¹⁹⁷.

Зважаючи на те, що провідним видом діяльності особистості в юнацькому віці виступає навчальна діяльність, можна стверджувати, що найбільш ефективно ці якості творчої особистості формуються в процесі взаємопов'язаної діяльності викладача і учня (студента) в ході навчання, яке за своєю сутністю є бінарною системою, що складається з двох підсистем. Перша з них втілює організований педагогічний вплив викладача (викладання), а інша – самостійну діяльність учня (студента) – учіння. Причому остання діяльність є, на нашу думку, більш важливою, ніж перша, оскільки, якщо є учіння, а немає викладання, то процес навчання перетворюється на самонавчання. Якщо ж є викладання, а немає учіння – то процес навчання не відбувається взагалі і педагог лише марно витрачає свої зусилля і час.

Аналіз цих двох підсистем навчання дав змогу вченим виокремити відповідні педагогічні умови, що взаємодіють і взаємозумовлюють одна одну і його ході. Вони поділяються на *зовнішні* – *об'єктивні*, які охоплюють особливості організації дидактичного процесу, і *внутрішні* – *суб'єктивні*, які сприяють чи перешкоджають впливу зовнішніх умов і виявляються в особистісних якостях суб'єктів навчання.

¹⁹⁵ Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика /Я.А. Пономарёв. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

¹⁹⁶ Рибалка В.В. Психология развития творческой личности: навч. посіб. /В.В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.

¹⁹⁷ Там само. – С. 18.

Оскільки розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога відбувається під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників та обставин, то науковці розглядають його у прямій та опосередкованій залежності від цілого ряду об'єктивних і суб'єктивних педагогічних умов.

Зокрема, О. Морозов пов'язує *внутрішні умови* з можливостями конкретного студента щодо розвитку й саморозвитку своєї творчої індивідуальності і розглядає їх у взаємозв'язку з її структурою та особливостями представленості в ній конституційних, індивідуально-психологічних й особистісних якостей майбутнього педагога (здоров'я, інтелектуальних, мотиваційних, характерологічних особливостей, Я-концепції, творчого потенціалу, індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності тощо). Однією з найбільш значущих внутрішніх умов науковець вважає готовність майбутнього педагога до професійної творчості, яка проявляється в усвідомленні ним необхідності саморозвитку своєї творчої індивідуальності як мети професійної підготовки, здатності самостійно формулювати завдання, виробляти стратегію і тактику „сходження” до власної творчої індивідуальності (Ю. Орлов)¹⁹⁸; здобувати нові знання, необхідні для досягнення проміжних та кінцевих цілей цього процесу, застосовувати їх з метою самовдосконалення й самоактуалізації¹⁹⁹.

Фундатор педагогіки індивідуальності О. Гребенюк називає найважливішою суб'єктивною умовою розвитку цієї сутнісної інтегративної якості наявність в педагога й студента креативності, яка проявляється як сприйнятливість, чутливість до проблем, відкритість до нових ідей та схильність руйнувати чи змінювати стійкі стереотипи з метою створення нового, отримання нетривіальних, неочікуваних та незвичайних розв'язань життєвих проблем²⁰⁰. Інші внутрішні умови розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога О. Гребенюк пов'язує зі становленням його професійної позиції, розвитком оригінальності й доцільності розв'язання суперечностей; наданням імпровізаційності та будівничості процесу самоактуалізації його особистості²⁰¹.

¹⁹⁸ Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности: кн. для учителя / Юрий Михайлович Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 286, [1] с.

¹⁹⁹ Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие /А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд, испр. и доп. – С. 110-111.

²⁰⁰ Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: учеб пособие /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.

²⁰¹ Там само.

Зовнішні умови розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога вчені пов'язують із соціальною ситуацією, станом сучасної науки та масової освітньої практики; методологічними установками, відображеними в програмах, підручниках, методичних рекомендаціях; рівнем творчої діяльності конкретного педагога й педагогічного колективу²⁰².

Г. Коджаспірова відносить до зовнішніх умов передусім створення атмосфери свободи, підтримки, „допомагаючих” стосунків²⁰³.

Визначаючи об'єктивні умови розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога, О. Гребенюк виокремлює в якості основних: 1) забезпечення суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії й фасилітуючого впливу викладача, створення атмосфери психологічної захищеності суб'єктів педагогічного процесу; 2) діагностику творчої індивідуальності студента; 3) визначення конкретних цілей формування й розвитку сфер його індивідуальності; 4) врахування чинників та використання механізмів розвитку психічних процесів у творчій навчальній і професійній діяльності майбутніх педагогів під час педагогічної практики; 5) встановлення взаємозв'язку між формуванням творчої індивідуальності студентів у навчально-виховному процесі та її саморозвитком; 6) надання навчанню майбутніх педагогів особистісно-розвивального, творчого характеру; 7) виявлення й застосування оптимальних форм організації та управління процесом розвитку творчої індивідуальності; 8) моделювання творчого процесу в інноваційній практиці професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів²⁰⁴.

Це досягається, на думку, Л. Мільто, завдяки:

1) визнанню самоцінності індивідуальності кожного студента (викладач сприяє творчості, якщо він визнає індивідуальну неповторність і цінність кожного студента в усіх його проявах, незалежно від його стану і поведінки в даний момент (ефект Пігмаліона)). Він дає зрозуміти кожному майбутньому педагогові, що вірить в нього, у його педагогічний успіх. Внаслідок цього студент не

²⁰² Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие /А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд, испр. и доп. – С. 57.

²⁰³ Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие /Г.М. Коджаспірова. – М.: Гардарики, 2005. – С. 218.

²⁰⁴ Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: учеб пособие /О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.

боїться творчо виявити себе, поводитися нестандартно, розкриваючи свою творчу індивідуальність для інших та для самого себе);

2) відсутності зовнішнього оцінювання (студент почуває себе вільно в атмосфері, коли педагог не просто оцінює, а прагне зрозуміти його);

3) співчутливому розумінню (важливо не просто прийняти студента, а вміти подивитися на світ його очима, входячи до його внутрішнього світу. У таких умовах він не буде боятися виявити своє „Я” і творчо реалізувати його)²⁰⁵.

Інтегральною умовою формування творчої індивідуальності майбутнього педагога є, за Л. Лузіною, творча організація його професійно-педагогічної підготовки: „Якщо професійне становлення майбутнього вчителя здійснюється у творчому процесі навчання, то формується творча індивідуальність – спеціаліст найвищого рівня професійної підготовки”²⁰⁶.

Серед інших умов вчена називає:

- активно-творчий тип засвоєння знань студентами;
- оптимізацію процесу індивідуального сприйняття, осмислення й творчого застосування набутих педагогічних умінь і навичок;
- використання різноманітних форм і методів самостійної роботи студентів, системи творчих завдань, що вимагають „накладання” набутих знань на наявний досвід, синтезу отриманих знань, обґрунтування висновків;
- орієнтацію педагогічного процесу на формування індивідуального стилю творчого педагогічного мислення й діяльності майбутніх вчителів;
- перетворення студентської групи на творчу лабораторію вчителя²⁰⁷.

Узагальнення наукових підходів вчених щодо визначення педагогічних умов розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога дозволило нам дійти висновку, що цей процес може набути ефективності лише тоді, коли не тільки викладач буде суб’єктом *формування* в студента цієї сутнісної інтегративної якості, вживаючи різноманітних педагогічних заходів, а коли сам студент, розпізнавши свою творчу „родзинку” за його допомогою, стане відповідальним і зацікавленим суб’єктом власного *саморозвитку* й *сам* схоче

²⁰⁵ Мільто Л.О. Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога //Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія /В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій та ін. /за ред. С.О. Сисоєвої, Н.В. Гузій. – К. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – С. 160.

²⁰⁶ Лузіна Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе: [монографія] /Л.М. Лузіна. – Ташкент: ФАН, 1986. – С. 27.

²⁰⁷ Там само. – С. 58-82.

розвинути свою творчу індивідуальність. Педагогові ж при цьому відводиться функція надання педагогічної підтримки, управління процесом сходження студента до власної творчої індивідуальності.

Зробити цей процес природним, радісним і вільним можна, на нашу думку, за допомогою мистецтва, яке завдяки своїм соціально-педагогічним функціям і творчому потенціалу здатне забезпечити зовнішні й внутрішні умови для ефективного розвитку цієї сутнісної інтегративної якості в кожного, хто за власним бажанням долучається до нього. Тому за умови педагогічно доцільного впровадження мистецтва до системи професійної підготовки майбутніх педагогів з урахуванням їх спеціальності та спеціалізації воно сприятиме підвищенню ефективності розвитку їхньої творчої індивідуальності.

Для студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” мистецтво, на наше переконання, є особливо необхідним, оскільки воно сприяє подоланню технократичної спрямованості навчально-виховного й навчально-виробничого процесів та утвердженню гуманістичних, аксіологічних, естетичних та етичних засад їх організації.

Не відступаючи від загальноприйнятого педагогічного підходу, розглядаємо педагогічні умови розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва як діалектичну єдність зовнішніх і внутрішніх умов.

До *зовнішніх умов* відносимо:

1. Розробку і впровадження до процесу професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ креативної технології розвитку їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва.
2. Сприяння їм у створенні власної творчої педагогічно-мистецької лабораторії.
3. Забезпечення впливового естетико-розвивального середовища у професійно-педагогічних та вищих навчальних закладах.

У якості *внутрішніх умов* розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва розглядаємо:

1. Мотивацію та готовність адміністрації, викладачів і студентів до впровадження педагогіки мистецтва до змісту навчально-виховного процесу професійно-педагогічного чи вищого закладу освіти, рівень їхньої активності й зацікавленості у творчій педагогічно-мистецькій діяльності.

2. Наявний в студентів і викладачів рівень художньо-естетичного та художньо-творчого розвитку, сформованості художнього сприйняття; їхній досвід творчої мистецької діяльності; педагогічні, творчі й художні здібності (музичні, літературні, образотворчі, хореографічні тощо), творчий потенціал; смаки, потреби, інтереси; залежність їх від впливу молодіжних субкультур, мистецької моди (у музиці, танцях, літературі тощо).

Аналізуючи *об'єктивні умови* розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва, визначаємо в якості головної з них організацію їхньої професійної підготовки на основі використання технології розвитку їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва.

Оскільки сутність цієї технології буде розкрита у наступному підрозділі монографії, то ми не будемо детально зупинятися на її описі, а перейдемо до аналізу наступної зовнішньої умови – сприяння студентам спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” у створенні власної творчої педагогічно-мистецької лабораторії як сукупності умов і засобів організації професійно-педагогічного процесу засобами мистецтва.

Останнім часом у науково-методичній літературі з педагогіки це поняття з'являється дедалі частіше, хоча до цього часу воно не набуло однозначного наукового тлумачення.

Продуктивна спроба визначити сутність творчої педагогічної лабораторії здійснена Ю. Львовою у праці „Творча лабораторія вчителя”²⁰⁸, в якій вчений образно схарактеризувала її як „пекельну кухню”, де палає вогонь та є чаша терезів, де б'ється високе напруження думки, народжується радість відкриття... і в чертогах якої педагог є найщасливішим із щасливих першовідкривачем, здобувачем і творцем”²⁰⁹.

Зміст, що вкладається теоретиками і практиками педагогіки у поняття творчої педагогічної лабораторії зумовлюється, на нашу думку, базовим поняттям „лабораторія”, значення якого тлумачиться як „місце для проведення експериментальної науково-дослідної роботи, оснащене спеціальним обладнанням”²¹⁰.

²⁰⁸ Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: Книга для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. /Ю.Л. Львова. – М., 1992. – С. 9-27.

²⁰⁹ Львова Ю.Л. Творча лабораторія вчителя /Ю.Л. Львова //Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія /укл. Н.В. Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 57.

²¹⁰ Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 185.

Таким чином, кожен педагог, відповідно до своєї індивідуальності, так організує свою роботу, щоб вона відбувалася у психологічно комфортній для нього атмосфері, сприяла появі педагогічного натхнення й задовольняла його вимогам щодо матеріально-технічного, наукового, навчально-методичного, емоційного та інформаційного забезпечення своєї праці.

Розкриваючи секрети творчої лабораторії вчителя, Ю. Львова називає її основою „матеріальну базу”: стіл, лампу, книги, архіви нотаток, записів із самоосвіти, конспекти наукових праць, прослуханих лекцій, доповідей, відвіданих уроків своїх колег; бібліографічну картотеку з анотаціями найбільш цікавих праць; плани, напрацювання, проекти та розробки своїх уроків, сценарії позашкільних закладів, олімпіад, факультативних занять, щоденники різних років, зошити кращих учнів чи просто пам’ятних серцю дітей; авторські наочні посібники та їх проекти, конверти з роздатковим матеріалом, репродукції картин, рідкісні фотографії, фотокопії історичних документів; набори діафільмів, кінофільмів, діапозитивів, їх списки у шкільній фільмотеці; підшивки газет, вирізки тощо²¹¹.

Центральне місце у творчій лабораторії вчителя Ю. Львова відводить книгам, оскільки „вчителю потрібна найновіша інформація” й „без особистої бібліотеки та довідкового апарату...учителям не впоратися із сьогоднішніми та завтрашніми завданнями школи,...бо без поєднання художньої освіченості та різних наук ми можемо стати безпорадними в сучасному виховному процесі”²¹².

Вважаючи начитаність найважливішим елементом творчості вчителя, а художню літературу – невичерпним джерелом його духовного потенціалу, вчений наголошує на необхідності обізнаності педагога будь-якої спеціальності у галузі художньої літератури, наводячи на підтвердження своєї думки слова К. Паустовського: „Без любові до літератури та без знання її немислима ані культура, ані усвідомленість нового вільного суспільства, ані вдосконалення самого себе”²¹³.

Спеціальний розділ у творчій лабораторії педагога Ю. Львова відводить „учительському саду”, під яким вона має на увазі

²¹¹ Львова Ю.Л. Творча лабораторія вчителя /Ю.Л. Львова //Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія /укл. Н.В. Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 57-58.

²¹² Там само. – С. 58-59.

²¹³ Там само. – С. 59.

навчально-методичний комплекс, підручники, книги, називаючи їх, услід за М. Горьким, садом, „в якому все є – і приємне, й корисне”²¹⁴.

Окрім зовнішніх складових творчої лабораторії педагога, Ю. Львова приділяє особливу увагу такому її компоненту, як творча, психологічно комфортна атмосфера, що дозволяє вчителю усунутися від метушні повсякденності, побути наодинці із самим собою, замислитися над педагогічними проблемами: „... художник, який створює свою картину, обов’язково має лишитися наодинці з полотном; надовго замислюється піаніст наодинці з розкритим роялем, поет – з аркушем паперу... Самотність хоча б на короткий час потрібна вчителю, коли він, знявши втому, зупиниться, озирнеться, згадає, уявить свій робочий день, можливо засумує...”²¹⁵.

Подальші дослідження сутності й компонентів творчої лабораторії педагога спонукали вчених до об’єднання їх у систему зі стрункою структурою. Зокрема, Л. Греб’онкіна, виокремлює в цій структурі дві комплексні складові:

- *творчу лабораторію вчителя*, що охоплює такі структурні елементи, як: банк ідей, література (психологічна, педагогічна, методологічна, довідкова, публіцистична, бібліографічна, художня, історична, мемуарна, культурологічна та мистецтвознавча), бібліографічні покажчики; періодична преса, фільмотека, відеотека, фонотека; пінакотека; плакати, слайди, фотографії, інший демонстраційний матеріал; опис інноваційного педагогічного досвіду²¹⁶;
- *творчу лабораторію педагога-вихователя*, компонентами якої є: кабінет виховної роботи; банк психолого-педагогічних ідей щодо розвитку та виховання особистості; наукова й навчально-методична педагогічна та художня література з проблем виховання; бібліографічний покажчик; моделі систем і програм виховання; зразки планів виховної роботи (загальношкільні, класні), щоденники спостереження вихователів; комплекти сценаріїв; опис форм виховної роботи, варіативних технологій виховного процесу; картотека передового досвіду виховання; фільмотека, відеотека, різноманітний демонстраційний матеріал;

²¹⁴ Там само. – С. 60.

²¹⁵ Там само.

²¹⁶ Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие /под ред. Л.К. Гребёнкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое об-во России, 2001. – С. 119.

інформаційна карта соціуму; документація педагога-вихователя²¹⁷.

Погоджуючись у цілому з таким підходом, розглядаємо творчу лабораторію педагога професійного навчання ширше, ніж засоби та умови організації його професійної діяльності, вкладаючи у це поняття увесь його індивідуальний змістовий та інструментальний арсенал, яким він активно користується у ході своєї професійно-педагогічної діяльності (його творчі знахідки, ідеї, гіпотези, концепції та засоби їх експериментальної апробації й реалізації на практиці тощо).

Позиціонуючи творчу лабораторію педагога професійного навчання як педагогічно-мистецьку, хочемо акцентувати цим зростання ролі мистецтва в арсеналі педагогічних засобів, зокрема, засобів зовнішньої й внутрішньої педагогічної техніки, якими він активно користується і які у своїй сукупності яскраво характеризують його творчу індивідуальність.

Формування творчої педагогічно-мистецької лабораторії майбутнього педагога ПТНЗ розпочинається ще під час його навчання у професійно-педагогічному чи вищому закладі освіти й значною мірою залежить від його викладачів. Якщо вони люблять і знають мистецтво, активно й педагогічно доцільно використовують його на заняттях зі своїх дисциплін, то студенти з великим інтересом переймають їхній досвід опрацювання мистецтва і накопичують його, закладаючи тим самим власну „педагогічну скарбничку”, створюючи банк даних з питань використання вітчизняного і зарубіжного досвіду розвитку творчої індивідуальності професіонала засобами мистецтва. Зокрема, доцільним є, на нашу думку, використання і самостійне створення науково-популярних та навчально-методичних видань, у яких у дотепній художній формі викладено основні постулати певної науки (наприклад, поетична збірка Е. Братути „Поезія термодинаміки”²¹⁸).

Працюючи таким чином, студенти започаткують свою творчу педагогічно-мистецьку лабораторію, в якій у майбутньому ними буде творитися професійна педагогіка завтрашнього дня й відбуватиметься становлення їхньої творчої індивідуальності.

²¹⁷ *Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие /под ред. Л.К. Гребёнкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое об-во России, 2001. – С. 120.*

²¹⁸ *Братута Э.Г. Поезия термодинамики: научно-популярное издание / Э.Г. Братута – Х.: ХДПУ, 2000. – 244 с.*

Останньою з визначених нами об'єктивних умов розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва є *створення впливового естетико-розвивального середовища у професійно-педагогічному чи вищому навчальному закладі*.

Необхідність забезпечення його у будь-якому закладі освіти зумовлюється тим, що “жодна програма викладання, жодна методика виховання, якою б гарною вона ні була, якщо вона не перейшла у переконання вихователя, залишиться мертвою літерою, яка не має ніякої сили насправді. Найпильніший контроль у цій справі не допоможе. Вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплотою його особистого переконання, вона не буде мати ніякої сили. Поза сумнівом, багато залежить від загального порядку у закладі, але найголовніше завжди буде залежати від особистості безпосереднього вихователя, що стоїть обличчям до обличчя з вихованцем: вплив особистості вихователя на юну душу складає ту виховну силу, якої неможливо замінити ані підручниками, ані моральними сентенціями, ані системою покарань та заохочень. Багато, звичайно, означає дух закладу, але цей дух живе не у стінах, не в папері, але у характері більшості вихователів і звідти вже переходить у характер вихованців” (К. Ушинський)²¹⁹.

Естетико-розвивальне середовище передбачає організацію й педагогічний контроль просторово-предметних, міжособистісних, соціокультурних і художньо-естетичних впливів на суб'єктів педагогічного процесу, що детермінують зміст та організацію їхньої педагогічної взаємодії, створюють атмосферу співтворчості педагога і студентів, яка забезпечує можливості для розвитку їхньої творчої активності, художніх, творчих і педагогічних здібностей, творчої самореалізації у ході залучення до різних видів і форм педагогічно орієнтованої художньо-творчої діяльності²²⁰ й забезпечує ефективність використання мистецтва у становленні творчої індивідуальності студентів.

Компонентами естетико-розвивального середовища є: 1) *естетизоване навчальне середовище (краса педагогічної дії – високий рівень педагогічної майстерності викладачів, застосування креативної педагогічно-мистецької технології навчання, що зумовлює*

²¹⁹ Ушинский К.Д. Родное слово // Собр. соч.: В 11-ти т. – М., 1949. – Т.6. – С. 189.

²²⁰ Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – С. 69.

опочуттєвлення процесу засвоєння студентами навчальної інформації, формування в них професійних і особистісних компетенцій); 2) *естетизоване комунікативне середовище* (краса стосунків – панування емоційно-піднесеного, мажорного тону в студентському колективі, психологічно комфортного морально-психологічного клімату, творчої атмосфери радості й захопленого оволодіння майбутньою професією); 3) *естетизоване матеріальне середовище* (естетичний дизайн інтер'єру, оригінальне й неповторне оформлення навчальних аудиторій; змінні виставки студентських робіт у холлі; використання музичних дзвоників; ландшафтний дизайн подвір'я й прилеглої території навчального закладу тощо; чистота у навчальному закладі й на подвір'ї); 4) *гармонійна організаційна структура* (чіткий розподіл функцій і повноважень; естетизація процесу студентського самоврядування через гармонізацію структури студентського парламенту тощо); 5) *культурне середовище навчального закладу* (сукупність матеріально-технічних, знаково-символічних, інформаційних та психолого-педагогічних умов, що впливають на культурний розвиток і саморозвиток студентів та викладачів у просторі освітнього закладу)²²¹.

Естетична й розвивальна якість соціального й просторово-предметного оточення, що утворює естетико-розвивальне середовище, позитивно впливає на професійне становлення й розвиток творчої індивідуальності учасників навчально-виховного процесу та підвищує його ефективність.

Вплив зовнішніх умов розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва завжди опосередковується *внутрішніми умовами* здійснення цього процесу.

І тут багато залежить від мотивації та готовності адміністрації, педагогічного та студентського колективу до організації професійно зорієнтованої творчої педагогічно-мистецької діяльності у професійно-педагогічному або вищому навчальному закладі, оскільки без усвідомлення усіма суб'єктами професійної підготовки переваг такої форми її здійснення, без спрямованості на її проведення унеможлиблюється досягнення скільки-небудь значущих результатів у розвитку творчих якостей і здібностей студентів. Адже формально

²²¹ Крылова Н.Б. Ребёнок в пространстве культуры /Н.Б. Крылова. – М., 2000.

виконувана діяльність, як відомо, має дуже низький коефіцієнт результативності. Крім того, мистецтво надає процесу розвитку творчої індивідуальності студента особистісної значущості. Цьому може сприяти орієнтація його на ідеал професіонала, втілений у художньому творі: „Хочу бути таким”. Отже, воно забезпечує внутрішні умови (установки, потреби) для розвитку „самості”, саморозвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання через механізми їхнього самопізнання, рефлексії, цілепокладання, діяльності щодо самоздійснення.

При визначенні суб’єктивних педагогічних умов становлення творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва ми виходили також з необхідності врахування рівня розвитку їхнього художньо-естетичного сприйняття та вдосконалення їхньої здатності до творчої педагогічно-мистецької діяльності, оскільки без належної їх сформованості мистецтво не зможе ефективно зреалізувати свого педагогічного впливу на майбутніх педагогів професійного навчання, а тому виявиться педагогічно неідеальним. Введення ж його до змісту професійної підготовки студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” на основі принципу єдності свідомості й діяльності (С. Рубінштейн) дозволить, згідно з нашою гіпотезою, через залучення їх до творчої педагогічно-мистецької діяльності сформувати в них ціннісну, естетичну педагогічну свідомість та найважливіші якості й властивості їхньої творчої індивідуальності, котрі, у свою чергу, спрямовуватимуть і регулюватимуть їхню практичну професійно-педагогічну діяльність, підносячи її до найвищого рівня – педагогічного мистецтва.

Провідною умовою формування в студентів здатності до художньо-естетичного сприйняття та проникнення до образного змісту художнього твору вважаємо використання різних видів *взаємодії мистецтв*: від комплексу – до синтезу. Перший передбачає рухливе поєднання візуального й аудіального рядів при розробці ілюстративного матеріалу та наочності до занять, інший – застосування синтетичних видів мистецтва у процесі опанування навчальних дисциплін (передусім, кіно, театру). Наприклад, при вивченні у курсі конфліктології теми „Конфлікт як соціальне явище” викладач може застосувати комплекс мистецтв, продемонструвавши й порівнявши прояви конфліктності у музиці й образотворчому мистецтві на прикладі репродукцій художніх картин та уривків з

музичних творів, а може використати відеозапис фрагменту з кінофільму чи театральної вистави, в якому найбільш яскраво представлено конфлікт. Ще більш доцільним вважаємо поєднання обох цих форм опрацювання мистецького матеріалу.

Унікальність педагогічних умов розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, забезпечуваних мистецтвом, полягає, на нашу думку, в тому, що воно сприятливо впливає на цей процес, і надаючи свободу їхній творчій педагогічній діяльності, й, навпаки, обмежуючи її. Адже правила, за словами І. Стравінського, лише більше загострюють фантазію художника: „... усілякий порядок вимагає примусу. ... Запозичуючи вже готову, освячену форму, художник-творець аніскільки цим не стиснутий у прояві своєї індивідуальності. Більш того: індивідуальність більш яскраво виявляється й набуває більшої рельєфності, коли їй доводиться творити в умовних, чітко окреслених межах”²²². Тому, залучаючись до виконання творчих педагогічних завдань на матеріалі одного й того ж самого мистецького твору, жанру, стилю тощо, студенти все одно мають необмежені можливості для прояву їхньої власної творчої індивідуальності, відповідно до свого бачення, власних здібностей, творчої волі тощо.

Інша особливість педагогічних умов, створюваних мистецтвом для розвитку творчої індивідуальності студентів полягає в тому, що воно сприяє ефективності цього процесу і в індивідуальній, і в груповій, і в колективній формах творчої діяльності. Адже за будь-яких умов, взаємодія майбутніх педагогів професійної школи з мистецтвом є „інтимною” (О. Рудницька), діалогічною (М. Бахтін) й залежить від рівня їхньої художньо-естетичної готовності до неї (кожен бере від твору мистецтва лише те, до чого він „доріс”). Залучення ж особистості до колективної художньо-творчої діяльності є, на думку О. Гройсмана, „найкращим шляхом розвитку її самостійності, суб’єктності – а отже й розвитку її творчих здібностей та індивідуальності”²²³. Оскільки в цій діяльності кожен студент може обрати для себе ту форму участі в ній, до якої він найбільш схильний, здібний і готовий, то вона створює ситуацію успіху й приносить йому

²²² Цит. за: Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке /Е.Л. Фейнберг. – Фрязино: «Век 2», 2004. – С. 180.

²²³ Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – С.89-90.

відчуття естетичного задоволення, що також є важливою умовою розвитку його творчої індивідуальності.

Наступною умовою забезпечення ефективності впровадження мистецтва до змісту професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ виступає *орієнтація цього процесу на зону найближчого розвитку (Л. Виготський) його творчої індивідуальності*, тобто відстань між рівнем актуального й потенційного у ній. Вона визначається за результатами виконання творчих педагогічних завдань на матеріалі мистецтва.

Важливою умовою забезпечення ефективності застосування мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ є також *професійне спрямування його вивчення, встановлення безпосереднього зв'язку з майбутньою професією* (особливо у підготовці педагогів професійних закладів швейного, перукарського, кулінарного профілю; викладачів професійно-художніх навчальних закладів). Це досягається завдяки реалізації інтра-, інтер- та метапредметних зв'язків у викладанні спеціальних, психолого-педагогічних, суспільно-гуманітарних і загальнонаукових дисциплін, налагодженню зв'язків між навчальною, виробничою, позанавчальною та самостійною діяльністю студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, а також між рівнями їхньої професійної підготовки, що виявляється у її наступності, ступеневості та неперервності.

Виявлення й аналіз об'єктивних і суб'єктивних умов розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва, здійснені в цьому підрозділі, забезпечують передумови для ефективного управління процесом формування в них цієї сутнісної інтегративної якості й надають підстави для розробки креативної технології її становлення засобами мистецтва.

3.2. Технологія розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва

В умовах зростаючої технологізації усіх ланок суспільного життя та виробництва набуває все більшої популярності в освіті

технологічний підхід до розгляду педагогічних явищ і процесів, зокрема, до професійної підготовки майбутніх педагогів. У зв'язку з цим В. Кремень, визначаючи пріоритети розвитку педагогічної освіти у XXI столітті, проголосив у якості першочергового її завдання підготовку високопрофесійних педагогів, які відповідають інтеграційному критерію „педагогічна майстерність + мистецтво комунікативності + нові технології”²²⁴.

Розробляючи педагогічні технології, науковці виходять з розуміння їх як: проекту певної педагогічної системи, що реалізується практично; змістовної техніки реалізації навчального процесу; сукупності засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання й виховання, що дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі (В. Беспалько)²²⁵; системної сукупності й порядку функціонування усіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей (М. Кларін)²²⁶; продуманої в усіх деталях моделі педагогічної діяльності, що охоплює собою проектування, організацію й проведення педагогічного процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя (В. Монахов)²²⁷; раціонального способу досягнення свідомо сформульованої освітньої мети; цілісного алгоритму організації ефективного засвоєння знань, умінь і навичок, який характеризується оптимальною комбінацією основних навчальних компонентів (зміст, прийоми і методи, форми і засоби), і з урахуванням вимог наукової організації праці, збереження і зміцнення здоров'я суб'єктів навчання забезпечує досягнення запланованих навчально-виховних результатів (П. Сікорський)²²⁸; комплексної інтегративної системи, що охоплює упорядковану множину операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілепокладання, змістові, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей тих, хто навчається, відповідно до заданих цілей навчання (Д. Чернилевський, О. Філатов)²²⁹ та ін.

²²⁴ Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г.Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

²²⁵ Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии / В. Беспалько. – М., 1989. – С. 139.

²²⁶ Кларин М.В. Педагогическая технология / М.В. Кларин. – М., 1989.

²²⁷ Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. – Волгоград, 1995.

²²⁸ Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання / П.І. Сікорський. – Львів: Сполом, 2000. – С. 234.

²²⁹ Чернилевский Д.В., Філатов О.К. Технология обучения в высшей школе: учеб. изд-е / Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов; под ред. Д.В. Чернилевского. – М.: Экспедитор, 1996. – 228 с.

Основними *якостями педагогічних технологій* вчені вважають: *концептуальність* (опору на певну наукову концепцію, що передбачає філософське, психологічне, дидактичне й соціально-педагогічне обґрунтування освітніх цілей); *системність* (притаманність їй усіх ознак системи – логіки процесу, взаємозв'язку його складових, цілісності); *керованість* (ґрунтування на діагностичному цілепокладанні, проектуванні процесу навчання, поетапній його діагностиці, варіюванні засобів та методів з метою корекції результатів); *ефективність* (здатність гарантувати досягнення певного стандарту навчання); *відтворюваність* (можливість застосування в інших однотипних освітніх установах іншими суб'єктами)²³⁰.

Розглядаючи педагогічні технології, дослідники аналізують їх у трьох *аспектах*: *науковому* (як галузь педагогічної науки, що вивчає й розробляє мету, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси), *процесуально-описовому* (як опис процесу, сукупності цілей, змісту, методів та засобів досягнення запланованих результатів навчання) й *процесуально-дієвому* (як реалізацію педагогічного процесу, функціонування усіх особистісних, інструментальних та методологічних педагогічних засобів)²³¹.

Здійснюючи рівневий аналіз поняття „педагогічна технологія”, науковці виокремлюють три основні *рівні* його застосування:

- *загальнопедагогічний*, що охоплює дидактичні, виховні й розвивальні технології, характеризує цілісний педагогічний процес і є синонімічним до педагогічної системи; містить сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу;
- *частково методичний (предметний)*, що вживається у значенні терміну „часткова методика” й становить собою сукупність методів і засобів реалізації певного змісту навчання й виховання в межах окремого предмета, в роботі певного педагога тощо;
- *локальний (модульний)*, що становить собою технологію окремих складових дидактичних і виховних завдань, окремих видів діяльності, формулювання понять, виховання окремих особистісних якостей і реалізується в технології навчального заняття чи проведення його етапу²³².

²³⁰ Айсмонтас Б.Б. Теория обучения / Б.Б. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – С. 62.

²³¹ Там само. – С. 60.

²³² Там само. – С. 61.

Виходячи з цих характеристик педагогічної технології як складного системного утворення, вчені визначають її **складові**: цілі, зміст, засоби і методи навчання, алгоритм діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу (Б. Айсмонтас)²³³; мета, теоретичні засади, зміст, дидактичний комплекс (педагогічні умови, методи, прийоми, засоби, інформаційно-технічне забезпечення) та результат навчально-виховного процесу (Г. Сазоненко)²³⁴; система операцій, технічних дій та функцій, що реалізуються суб'єктами навчання на кожному з етапів даного процесу (Г. Коджаспірова)²³⁵.

Створюючи різноманітні *типології* педагогічних технологій, дослідники обирають за основу різні **критерії**:

- *рівень їх застосування* – загальнопедагогічні, галузеві, вузькометодичні (предметні), локальні (модульні);
- *провідний фактор психічного розвитку* – біогенні, соціогенні, психогенні, ідеалістичні;
- *концепцію засвоєння знань* – асоціативно-рефлекторні, розвивальні, інтеріоризовані, біхевіористські, гештальт-технології, сугестивні, нейролінгвістичні;
- *орієнтацію на особистісні структури* – інформаційні (ЗУН), операційні (СРД), саморозвитку (СУМ), формування (СЕМ, СДП), евристичні;
- *характер змісту й структури навчального матеріалу* – навчальні – виховні, світські – релігійні, загальноосвітні – професійні, гуманістичні – технократичні, монотехнології – політехнології, проникаючі технології;
- *організаційні форми навчання* – класно-урочні – альтернативні, академічні – клубні, індивідуальні – групові – колективні, диференційоване навчання;
- *тип керівництва пізнавальною діяльністю* – традиційне – програмоване навчання, ДСО, диференціювання;
- *підхід до виховання* – авторитарні, дидакто-, соціо-, антропо-, педоцентричні; особистісно орієнтовані, гуманно-особистісні; технології співробітництва, вільного виховання, езотеричні;
- *домінуючий метод навчання* – репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, розвивальне навчання, проблемно-пошукові,

²³³ Айсмонтас Б.Б. Теория обучения / Б.Б. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с.

²³⁴ Сазоненко Г.С. Концептуальні засади перспективних освітніх технологій / Г.С. Сазоненко // Перспективні освітні технології: наук.-метод. посіб. / за ред. Г.С. Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – С. 17.

²³⁵ Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Г.М. Коджаспірова. – М.: Гардарики, 2005. – С. 270.

- творчі; програмоване навчання, діалогічні, ігрові, саморозвивальне навчання, інформаційні (комп'ютерні);
- *напрямок модернізації існуючої традиційної системи* – на основі гуманізації й демократизації стосунків, на основі активізації та інтенсифікації діяльності вихованців, на основі ефективної організації й керівництва, на основі методичного й дидактичного реконструювання матеріалу, природовідповідні, альтернативні;
 - *категорію тих, хто навчається* – масова технологія, „просунуте” навчання, компенсувальне навчання, віктимологічні технології, технології роботи з важкими учнями, технології роботи з обдарованими учнями й студентами тощо²³⁶.

Останнім часом у педагогіці набувають пріоритетного значення **інноваційні педагогічні технології** та **технології педагогічної творчості**, які дозволяють творчо організувати процес педагогічної діяльності й забезпечують творчий розвиток його суб'єктів та становлення їхньої творчої індивідуальності. Головною метою цих технологій є „створення адекватної до потреб і можливостей особистості й суспільства теоретично обґрунтованої розвивальної навчально-виховної системи, яка при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу гарантовано забезпечує реалізацію і самореалізацію творчих здібностей суб'єктів педагогічної взаємодії, позитивну динаміку їх особистісного і професійного творчого розвитку, можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога”²³⁷. Реалізація технології педагогічної творчості передбачає організацію професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів як професійно-творчої, що розглядається вченими як цілісний процес особистісного і професійного становлення студентів, основою якого є навчально-пізнавальна діяльність, спрямована на розв'язання діалектичної суперечності між „старим і новим” в умовах діалогу викладача і студента²³⁸. Вона виступає „умовою його всебічного розвитку на етапі професійної підготовки, оскільки в процесі творчості реалізуються творчі можливості особистості, здійснюється їх

²³⁶ Сазоненко Г.С. Концептуальні засади перспективних освітніх технологій /Г.С. Сазоненко //Перспективні освітні технології: наук.-метод. посіб. /за ред. Г.С. Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – С. 31.

²³⁷ Сисоєва С.О. Технології творчого розвитку особистості у процесі професійної підготовки /С.О. Сисоєва //Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія /С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін.; за ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – С. 258.

²³⁸ Там само. – С. 259.

розвиток, а сам процес змінює суб'єкт творчості”²³⁹. При цьому рівень розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога позначається „не тільки на його професійній діяльності, а й на самому процесі його життя, самореалізації як засобу самоутвердження через самовираження і саморозвиток”²⁴⁰.

Серед інноваційних технологій педагогічної творчості вагоме місце посідають мистецькі, зокрема, технологія створення пізнавально-активного поля естетичного потенціалу (М. Лещенко)²⁴¹; мистецька технологія прискореного розвитку творчих обдарувань (Ю. Азаров)²⁴²; технологія педагогічної драматизації (С. Фейгінов)²⁴³ та ін.

Ознайомлення з цими педагогічними технологіями та їх творче осмислення дозволило нам розробити власну *технологію* розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва.

Ми визначаємо її як цілісну інтегративну систему, яка охоплює упорядковану множину операцій і дій, що забезпечують педагогічне цілепокладання, змістові, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти розвитку засобами мистецтва властивостей творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ, заданих метою їхньої професійно-педагогічної підготовки, а також моніторинг якості цього процесу.

Сутність цієї технології полягає у такій організації означеної підготовки, за якої творча індивідуальність студентів стає „домінуючим компонентом організації”²⁴⁴, сенсом і метою навчально-виховної діяльності професійно-педагогічного закладу освіти. А остання спрямовується на „відкриття” майбутнім педагогам професійної школи їхніх творчих педагогічних можливостей у творчій педагогічно-мистецькій діяльності, відштовхуючись від актуального для них мистецького матеріалу, й поступово розширюючи їхні “художньо-творчі обрії” від розуміння

²³⁹ Там само. – С. 259.

²⁴⁰ Там само.

²⁴¹ Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності. – К.: АСМІ, 2003. – Ч. I. – 304 с.

²⁴² Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с.

²⁴³ Фейгинов С.Р. Педагогическая драматизация. 200 этюдных приёмов воспитания / С.Р. Фейгинов. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2004. – 272 с.

²⁴⁴ Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – С. 402.

утилітарного значення мистецтва – до формування естетичних смаків і потреби у прекрасному, спрямованості на перенесення цього прекрасного до своєї професійно-педагогічної діяльності.

Це передбачає: корекцію змісту професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ з метою забезпечення її індивідуалізації, гуманізації, культуровідповідності та художньо-творчої спрямованості; виявлення форм і методів впровадження мистецтва до навчально-виховного процесу професійно-педагогічних закладів освіти, які сприяють розвитку творчої активності та інших творчих якостей студентів; активне залучення їх до різноманітних форм позанавчальної культурно-мистецької та пошукової діяльності.

Розроблена технологія характеризується: *діалогічністю, діяльнісно-творчим підходом, естетично-розвивальною спрямованістю; педагогічною підтримкою особистості студента, наданням йому свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту й способів учіння та поведінки.*

У якості **складових** технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва нами визначено:

- педагогічне цілепокладання;
- відбір і структурування змісту мистецького компонента професійно-педагогічної підготовки студентів як системи розвитку їхньої творчої індивідуальності;
- інформаційно-предметні та процесуальні аспекти цього процесу (форми, методи, прийоми навчання, алгоритм діяльності його суб'єктів);
- його науково-методичне та навчально-методичне забезпечення;
- результат педагогічного процесу.

ПЕДАГОГІЧНЕ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ передбачає дотримання принципів, мети і завдань розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів²⁴⁵.

В основі технології розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва лежить *принцип посилення креативності змісту навчальних дисциплін шляхом впровадження до нього мистецького компонента.* Це забезпечує реалізацію усіх наступних принципів і підходів,

²⁴⁵ Див. *Отич О.М.* Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія / О.М. Отич; [за наук. ред. І.А. Зязюна]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – 752 с.

зокрема: виховання на високому („Виховувати й досягати вершин можна лише на високому: найвищі цінності – Любов, Свобода, Творення, Надзавдання, Подвижництво!” (Б. Вишеславцев)); єдності насолоди, творчості й надзусиль; безумовного прийняття вихованця й визнання талановитості кожного, щедрості в оцінці здібностей та результатів діяльності вихованців (Ю. Азаров)²⁴⁶; виконання діяльності зі зворушеною легкістю, радістю й простотою (І. Ільїн); ненав’язливості залучення студентів до мистецтва й художньо-творчої діяльності; забезпечення їхньої суб’єктності у педагогічно-мистецькій діяльності й співтворчої активності в процесі естетичного переживання (О. Лосев визначає цей принцип як „актуальність цілісної людської особистості, з її цілісною індивідуальною якісністю, що робить кожний момент її існування неповторним і особливим”) тощо.

Основоположним принципом запропонованої нами технології вважаємо *опору на образ*, оскільки, за ствердженням психологів, „підсвідомість не розуміє позитивного чи негативного смислу, вона розуміє лише образи” (Л. Бурбо).

Образ, образне мислення нерозривно пов’язані з уявою. Як конкретно-чуттєва форма відображення дійсності чи пізнання світу, образність, згідно з дослідженнями вчених, є основою будь-якої творчості у будь-якій професійній діяльності. Вона виступає підвалиною розвитку творчої індивідуальності особистості. Так, Ю. Азаров зазначає, що у підсвідомості кожної людини живуть не актуалізовані на даний момент образи, міради кольорових та світлових відтінків, сюжетів, уявних сцен і ситуацій, які за умови педагогічно продуманого впливу на них, актуалізуються і, вибагливо поєднуючись, зумовлюють інсайт. Чим більш яскравими будуть збережені в пам’яті образи, кольори, лінії, поєднання й взаємопереходи світлових рефлексів, полисків та відтінків, тим більше можливостей щодо реалізації творчого задуму²⁴⁷.

Доводячи психологічну й педагогічну впливовість образу, І. Бех обґрунтував *емоційні закони впливу художнього образу на людину*:

²⁴⁶ Азаров Ю.П., Азарова Л.Н. Дорогу талантам! /Юрий Азаров, Людмила Азарова. – М.: Русскій міръ, 2005. – С. 14-15.

²⁴⁷ Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: Учеб. Пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – С. 58.

- *закон сенсомоторної цілісності*, який розкриває онтогенетичну єдність процесів сприймання, емоційного переживання та зовнішньо предметної дії;
- *закон емоційного узагальнення*, згідно з яким образне узагальнення, що притаманне водночас і емоційним переживанням, і мислительним процесам, виявляється основою створення художніх образів і понять;
- *закон спрямовуючої сили первинної емоційної реакції*, орієнтація на який дозволяє спрямовувати процес емоційного художнього переживання та відтворення певних емоційних реакцій у педагогічно доцільному руслі;
- *закон переживання переживань*, який пояснює психологічні механізми виникнення в особистості під впливом мистецтва бажання знову відчувти ті емоції, які були пережиті в процесі спілкування з ним; переживши захоплення красою колись, знову відчувти радість від переживання цього захоплення;
- *закон розгляду емоції як психологічної дії*, відповідно до якого емоційне переживання як внутрішня дія характеризується силою, стійкістю й спрямованістю;
- *закон зворушливого емоційного впливу*, який вимагає від педагога створення таких умов взаємодії учня чи студента з мистецтвом, за яких первинне мистецьке переживання набуває достатньої емоційної сили, стійкості й закріплюється за конкретним змістом, „зворушуючи внутрішню істоту вихованця” (Г. Ващенко) й духовно перетворюючи його;
- *закон виразності стимулу*, виходить з того, що сильні емоції, які стають домінантами свідомості й зумовлюють первинні емоційні реакції учнів чи студентів, можуть бути викликані лише за умови образної виразності, яскравості стимулу²⁴⁸.

Інтуїтивно розуміючи емоційну, ціннісну та інтелектуальну впливовість образу, вальдорфські педагоги у своїй діяльності виходять з яскравого й образного подання інформації, що запам'ятовується; пропускання її через свої почуття та почуття вихованців; переживання її (або уявного проживання) і вже лише після цього логічного пояснення та теоретичного вивчення.

²⁴⁸ Бех І.Д. Емоційні передумови мистецького світогляду особистості /І.Д. Бех //Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – С.14-15.

Покладання в основу розробки технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва описаних вище принципів і законів змінює педагогічну позицію викладача професійно-педагогічного навчального закладу. Його завданням стає заохочення студентів до творчої педагогічно-мистецької діяльності, підтримка їхнього сходження до власної творчої індивідуальності, та надання їм допомоги щодо визначення власних параметрів навчання та пошуку інформації. Динаміка цього процесу передбачає рух від повної залежності студентів від педагога до все більш зростаючого їхнього самоуправління. Успішність цього руху забезпечується суб'єкт-суб'єктними відносинами, демократичністю комунікативних позицій викладача і студента, активністю сторін, за якої кожна з них не лише відчуває вплив, але й сама однаковою мірою впливає на іншу. Це дозволяє „через відкритий діалог вийти на розвиток позитивної мотивації студента, на формування в нього професійно значущих особистісних якостей, на професійну самосвідомість, на розвиток його творчої індивідуальності”²⁴⁹.

Як базовий елемент технології розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва педагогічне цілепокладання детермінує усі наступні складові цієї технології, передусім, **ЗМІСТ** мистецького компонента професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Ми розглядаємо його не лише як систему педагогічно-мистецьких та мистецтвознавчих „наукових знань, практичних умінь і навичок, світоглядних і морально-естетичних ідей”²⁵⁰, але і як “педагогічно адаптований соціальний досвід людства, ізоморфний за структурою людській культурі в усій її повноті”²⁵¹. Відповідно до такого тлумачення, зміст мистецького компонента має охоплювати, окрім сформульованих відповідним чином професійних педагогічно-мистецьких знань та досвіду репродуктивної педагогічно-мистецької діяльності за визначеними стандартами, ще й досвід художньо-творчої педагогічної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до

²⁴⁹ Мільто Л.О. Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога //Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія /В.П. Андрущенко, С.О. Сисоева, Н.В. Гузій та ін. /за ред. С.О. Сисоевої, Н.В. Гузій. – К. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – С. 158.

²⁵⁰ Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1990. – С. 128.

²⁵¹ Краевский В.В. Общие основы педагогики: учебник /В.В. Краевский. – М.: Академия, 2003. – С. 43.

світу, засвоєння якого забезпечує розвиток особистості та становлення її індивідуальності.

Виходячи з ідеї О. Рудницької щодо необхідності забезпечення відповідності змісту освіти її основним компонентам (пізнавальному, практичному та емоційному), ми обрали за основу відбору і структурування змісту нашої технології запропонований вченим алгоритм організації навчально-виховної діяльності у закладі освіти, а саме: „набуття знань + виконання вправ + вироблення ставлення”²⁵². Водночас, оскільки, згідно з результатами психологічних досліджень, успішність будь-якої діяльності залежить від спрямованості особистості на її здійснення, то ми доповнюємо визначений О. Рудницькою алгоритм педагогічних дій елементом „мотивація до навчальної діяльності”. Таким чином, **алгоритм** технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва набуває такого вигляду:

*мотивація до творчої педагогічно-мистецької діяльності +
набуття педагогічно-мистецьких та мистецтвознавчих знань +
вироблення педагогічно значущих художньо-творчих умінь +
формування педагогічних цінностей.*

Відповідно до цих елементів зміст технології структуровано за чотирма **блоками: мотиваційним, когнітивним, праксеологічним та аксіологічним**. Така його побудова дозволяє не лише спрямувати майбутніх педагогів професійної школи на активне сприйняття і засвоєння необхідних їм педагогічно-мистецьких та професійно-педагогічних знань, але й залучити їх до емоційного переживання й проживання навчального матеріалу, спонукати їх до вироблення свого ставлення до нього й самостійної діяльності щодо закріплення цих знань, умінь і досвіду творчої педагогічно-мистецької діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу в процесі виконання спеціальних вправ.

Ґрунтується зміст запропонованої нами креативної педагогічно-мистецької технології на інтелектуально-естетичних, морально-етичних, педагогічних та акмеологічних **цінностях мистецтва**, що впливають на розвиток складових творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, зокрема, їхніх психічних процесів, естетичного ставлення до дійсності (відчуття краси), творчої активності, педагогічного артистизму тощо. При

²⁵² Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.-метод. посіб. /О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – С.25-26.

цьому, услід за Ю. Азаровим, розглядаємо рівень прояву творчого та естетичного потенціалу майбутніх педагогів професійної школи як показник їхньої здатності відчувати міру досконалості своєї праці, оцінювати її результати за критеріями краси²⁵³ й педагогічної естетики.

Оскільки передача соціально-культурного досвіду та гуманістичних цінностей людства „не може бути ефективною, якщо не активізується особистісно-смилова сфера людини”²⁵⁴, то зміст технології побудовано на основі *принципу забезпечення єдності гедоністичної й розвивальної функцій мистецтва*, що знайшло відображення в емоційних законах впливу художнього образу на людину І. Беха; принципі єдності насолоди, творчості й надзусиль Ю. Азарова тощо. Саме вони забезпечують **мотивацію** майбутніх педагогів ПТНЗ до творчої педагогічно-мистецької діяльності, в якій розвивається їхня творча індивідуальність.

У системі розвитку цієї сутнісної інтегративної якості в майбутнього педагога професійного навчання готовність студентів до навчання визначається їхньою потребою щодо вивчення матеріалу навчальної лекції для розв’язання існуючих педагогічних проблем або пошуку варіантів її розв’язання у художній літературі чи кіно-творах, театральних виставах. Тому мистецтво відіграє провідну мотивуючу роль у навчанні, впливає на визначення цілей та вибір форм і методів самостійної роботи студента. У зв’язку з цим завдання викладача полягає в тому, щоб створити студентам сприятливі умови для розвитку їхніх особистісних, професійних та творчих якостей, озброїти їх необхідними критеріями й методами діагностики зростання своєї творчої індивідуальності в ході навчання.

Когнітивна складова змісту технології розвитку цієї сутнісної інтегративної якості в студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” засобами мистецтва містить сукупність систематизованих і чітко структурованих педагогічно-мистецьких, мистецтвознавчих, психолого-педагогічних, методичних та спеціальних знань, оволодіння якими забезпечує теоретичну основу для формування в них компонентів творчої індивідуальності.

Ця складова змісту технології набуває реального педагогічного значення лише в поєднанні з **праксеологічною**, адже наявність знань

²⁵³ Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – С. 100-101.

²⁵⁴ Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.-метод. посіб. /О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – С. 28.

про творчу індивідуальність, сутність і зміст процесу її розвитку, потенційні можливості мистецтва в цьому процесі є необхідною, але не достатньою умовою для того, щоб майбутній педагог професійного навчання дійсно став творчою індивідуальністю. Це уможлиблюється лише на основі активного й систематичного залучення його до практичної творчої педагогічно-мистецької діяльності, постійного вправлення у ній.

Оскільки розробка державних стандартів вищої педагогічної освіти (в тому числі професійно-педагогічної) вимагає дослідження особливостей обсягу, відбору й структурування змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ у вищих навчальних закладах I-IV рівня акредитації з метою забезпечення ефективності процесу формування в них компетенцій, необхідних для успішної професійно-педагогічної діяльності²⁵⁵, то ми визначили **критерії відбору й структурування змісту** технології розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва з урахуванням специфіки її компонентів. Такими критеріями є: гуманістичний і високохудожній зміст творів мистецтва; представленість у ньому педагогічно значущих ідей; зв'язок художніх творів з національною культурою й майбутньою професійно-педагогічною діяльністю студентів; здатність викликати в них сильне емоційне переживання, здивування, захоплення; спроможність забезпечувати єдність процесів їхньої індивідуалізації та національно-культурної ідентифікації, впливати на формування в них професійних, педагогічних і творчих якостей; доступність мистецьких творів для сприйняття, їх розвивальний потенціал і можливості щодо активізації пізнавального інтересу студентів, їхньої творчої діяльності, розвитку в них прагнення до самостійного ознайомлення з художніми творами та бажання використовувати їх у навчанні й вихованні учнівської молоді; здатність творів мистецтва стимулювати в студентів прояви гуманної творчої індивідуальності; можливість встановлювати на їх основі міжпредметні зв'язки зі змістом різних навчальних дисциплін та здійснювати добір педагогічних форм і методів їх опрацювання, відповідно до здібностей, естетичного досвіду й художніх смаків майбутніх педагогів ПТНЗ тощо. Останнє є, на нашу думку, принципово важливим, оскільки, як доведено вченими в галузі

²⁵⁵ Аналіз куррікулума підготовки педагога професійної школи в Україні /Щербак О.І., Болюбаш Я.Я., Шевчук Л.І. та ін.; за ред. О.І. Щербак. – К.: Наук. світ, 2003. – С. 5.

музичної психології, людиною краще сприймаються ті твори, які є їй знайомими. Невідомі художні твори, навіть високої мистецької якості, сприймаються нею прихильно за умови, що вони співпадають з притаманною кожній людині „емоційною мелодією” або після повторного прослуховування²⁵⁶.

Структурування змісту технології розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” засобами мистецтва відбувалося у відповідності з визначеними етапами цього процесу і передбачало:

- посилення художньо-творчої й педагогічної спрямованості викладання суспільно-гуманітарних, загальнонаукових та фахових мистецьких дисциплін;
- педагогічно доцільне впровадження елементів мистецтва та відомостей у галузі мистецтва до змісту психолого-педагогічних дисциплін на основі встановлення міжпредметних зв'язків;
- розширення блоку дисциплін циклу педагогічної майстерності шляхом запровадження елективного інтегрованого спецкурсу “Педагогіка мистецтва” (42 год.) з варіативним спецпрактикумом “Творчі педагогічно-мистецькі майстерні” (64 год.), розробленим відповідно до обґрунтованої нами типології творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання²⁵⁷, а саме: “Творча педагогічно-музична майстерня” – для студентів художньо-творчого типу з аудіальною репрезентативною системою; “Творча педагогічно-художня майстерня” – для студентів з візуальною репрезентативною системою; “Творча педагогічна театральна-хореографічна майстерня” – для студентів з кінестетичною репрезентативною системою;
- формулювання педагогічно-мистецької тематики науково-дослідної роботи студентів, введення педагогіки мистецтва до змісту педагогічної й переддипломної практик, а також організацію культурно-мистецької діяльності у професійно-педагогічних навчальних закладах.

²⁵⁶ Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача: [монографія] – К.: Наукова думка. – 1965. – С. 87-88.; Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1966. – 249 с.

²⁵⁷ Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія / О.М. Отич; [за наук. ред. І.А. Зязюна]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – С. 562-577.

Забезпечення гуманістичної педагогічної й художньо-творчої спрямованості викладання дисциплін суспільно-гуманітарного, загальнонаукового й спеціального циклів відбувалося шляхом введення на міжпредметній основі до їх змісту мистецького теоретичного та ілюстративного дидактичного матеріалу, який дозволяв виявити зв'язок мистецтва, філософії, науки й освіти; обґрунтувати вплив НТР й становлення масового виробництва на розвиток загальної, професійної та естетичної культури майбутнього фахівця, появу індустріальної естетики та дизайну, поширення масового мистецтва й формування його масового споживача, вироблення нових критеріїв оцінки художніх творів (простота, функціональність, практичність, надійність, гігієнічність, відповідність часу, свобода у виборі нових форм, сюжетів та матеріалів) тощо.

Зокрема, до змісту циклу **загальнонаукових, фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін**, який охоплював вищу математику, фізику, загальну хімію, інформатику та обчислювальну техніку, технічні засоби навчання; нарисну геометрію, інженерну графіку; матеріалознавство, економіку виробництва, маркетинг, менеджмент, теоретичну механіку, метрологію, стандартизацію; опір матеріалів, охорону праці, основи безпеки життєдіяльності, нове у техніці й технологіях та ін., було введено на міжпредметній основі такі елементи мистецтва й мистецьких знань, як: відомості про золотий перетин у мистецтві, обертоновий звукоряд, музику сфер, стрічку Мебіуса, холодну красу тетраєдрів; концепції та ідеї щодо єдності науки і мистецтва митців, філософів, науковців та інженерів: Леонардо да Вінчі, М. Мерсенна, В. Кандинського, Ле Корбюзьє, А. Горського, М. Жуковського, А. Туполева, С. Корольова, В. Шухова, Г. Гачева, Г. Гребенюка, Г. Тарасенко та ін.; науково-популярні поетичні видання тощо.

Зокрема, у ході вивчення загальнонаукових, фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін ми використовували ідеї:

- *А. Горського*, який вважав, що недостатня залученість науки до мистецтва, а мистецтва до науки „породжує в людині силу звіра”;

- *В. Шухова, М. Жуковського, А. Туполева й С. Корольова*, які стверджували, що поза культурою та мистецтвом немає й не може бути інженера, майстра своєї справи;

- *П. Флоренського*, який започаткував вчення про пневмосферу – особливу оболонку Землі, що гармонізує духовне та

матеріальне в цьому світі й утворюється завдяки науковим відкриттям, людській творчості: величні відкриття в галузі техніки залучаються до коловороту культури, або до коловороту духу, створюючи тим самим нову духовну епоху світу. З цих позицій техніка розглядається як частина культури, що упорядковує й організує розташовану поза людиною матерію; прорив людського духу у нові сфери духовності, новий світ культури. Це вчення перегукується з теорією ноосфери В. Вернадського;

- *Ю. Азарова*, який довів, що „сучасний розвиток техніки ознаменував собою підвищення вимог до гуманітарності: необхідно негайно розширити діапазон культури, вивести її із середньовічних догматів і обмежень... Адже технічний прогрес безпосередньо пов'язаний зі спрямуванням людської творчості, яка може як слугувати благу, так і шкодити суспільству. Оскільки елементи творчості притаманні будь-якому виду діяльності, то вона має велике значення для навчання й особистісного розвитку людини, є запорукою її емоційного здоров'я”²⁵⁸;

- *Ле Корбюзьє*, який обґрунтував концепцію геометрії як організуючого початку створення архітектурного образу століття і цим створив передумови для інтеграції мистецтва з екологією, появи екологічної естетики та органічної архітектури з притаманною їй „здатністю до метаболізму, демонстрації життєздатності”²⁵⁹. У більш загальному сенсі ці ідеї митця сприяють формуванню в особистості „біоархітектурного мислення”, виробленню у професійних архітекторів прагнення до „біоархітектурної творчості”²⁶⁰, в якій розуміння й відчуття елементів архітектури утворюється завдяки усвідомленню взаємозалежності простору й маси, органіки форми, де внутрішнє логічно виявляє себе у зовнішньому світі шляхом освоєння його особливих характерних властивостей²⁶¹.

Обґрунтовуючи взаємозв'язок науки, філософії, релігії та мистецтва, ми застосовували у процесі вивчення загальнонаукових дисциплін філософські й педагогічні праці Г. Гачева²⁶², І. Зязюна²⁶³,

²⁵⁸ *Азаров Ю.П., Азарова Л.Н.* Дорогу талантам! /Юрій Азаров, Людмила Азарова. – М.: Русскій міръ, 2005. – С. 23.

²⁵⁹ *Габорьяни П.* Органическая архитектура Венгрии// *Архитектура и антропософия* /сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – С. 245.

²⁶⁰ *Там само.*

²⁶¹ *Энгельхарт А.* Биоархитектура в Аалене// *Архитектура и антропософия* /сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – С. 255.

²⁶² *Гачев Г.* Гуманитарный комментарий к физике и химии. Диалог между науками о природе и о человеке. – М.: Логос, 2003. – 512 с.; *Гачев Г.* Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке /Г.Д. Гачев. – М.: Педагогика, 1991.; *Гачев Г.* Наука и национальные культуры.

Ю. Азарова²⁶⁴ та інших мислителів-педагогів. Більш детально цей процес описано в авторському навчально-методичному посібнику „Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання”²⁶⁵.

У ході вивчення *суспільно-гуманітарних дисциплін* мистецтво застосовувалося з метою формування в майбутніх педагогів професійного навчання цілісної картини світу на основі усвідомлення ними діалектичної єдності різних форм суспільної свідомості в його пізнанні та творчому освоєнні. При цьому, розкриваючи близькість і відмінності філософських, наукових та мистецьких світоглядних підходів, ми прагнули відкрити перед студентами функції філософії як „свідомості культури”, науки як “пізнання культури”, а мистецтва як “самосвідомості культури” (М. Каган)²⁶⁶. Використання у цьому процесі різновидів мистецтва відбувалося на міжпредметній основі й спрямовувалося на інтегрування в свідомості майбутніх педагогів професійного навчання раціональних (логічних) і чуттєвообразних (метафоричних) елементів їхнього мислення у єдину цілісну систему поглядів і уявлень про навколишню дійсність²⁶⁷.

Зміст суспільно-гуманітарних дисциплін відображено у нормативних освітніх документах відповідно до напрямів, визначених типовими навчальними планами: філософського, політичного, соціологічного, правового, економічного, філологічного та фізичної культури. Цей зміст розкривається у процесі вивчення таких навчальних дисциплін, як: історія України, всесвітня історія, філософія, політологія, соціологія, основи права, основи економічних теорій, основи соціальної екології, культурологія, етика та естетика,

Гуманитарный комментарий к естествознанию /Г.Д. Гачев. – Ростов: Изд-во Ростовского гос. ун-та, 1992.

²⁶³ Зязюн І. Людські якості є основоположними / І. Зязюн // Професійно-технічна освіта. – 2004. – №1. – С. 15-16.; Зязюн І.А. Особистісно орієнтована освіта в комп'ютерному довіллі /І.А. Зязюн // Неперервна проф. освіта: теорія і практика. – 2005. – Вип. 1. – С. 11-20.; Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.; Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія. – Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.; Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

²⁶⁴ Азаров Ю.П., Азарова Л.Н. Дорогу талантам! /Юрій Азаров, Людмила Азарова. – М.: Русскій міръ, 2005. – 552 с.; Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с.

²⁶⁵ Оттич О. М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: навчально-методичний посібник. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2005. – С. 22-25.

²⁶⁶ Каган М.С. К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8.; Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996. – С. 132-134.

²⁶⁷ Рудницька О. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи //Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. – II. – Київ; Ченстохова. – 2000. – С. 233.

українська мова і література, зарубіжна література, іноземна мова; етнографія і фольклор рідного краю, фізична культура тощо.

Зміст цих суспільно-гуманітарних дисциплін спрямовано на ознайомлення майбутніх педагогів професійного навчання з історією зарубіжної та вітчизняної філософії й культури, методологією і методами наукового пізнання, закономірностями розвитку й функціонування політичного та економічного життя суспільства, законами ринкової економіки, соціальною структурою суспільства, теорією держави і права, основними положеннями етики та естетики, культурою мовлення та основами ораторського мистецтва тощо.

Введення мистецького компонента до змісту суспільно-гуманітарних дисциплін у ході формувального експерименту підпорядковувалося меті виявлення ролі й місця естетики в економічних, суспільних, політичних, екологічних та інших явищах і процесах; забезпечення естетичних та етичних засад формування й розвитку в студентів якостей і властивостей їхньої творчої індивідуальності.

Зокрема, під час вивчення навчального курсу „*Основи соціальної екології*” (40 год.) мистецтво вводилося до змісту навчальних тем з метою формування в майбутніх педагогів професійної школи естетичного та етичного розуміння сутності екології, тобто усвідомлення її значення не просто як науки про взаємостосунки організмів з оточуючим середовищем, а як вчення про закони бережливого й відповідального ставлення людини до Землі, яка є нашим спільним домом. Адже термін „*екологія*” походить від *oikos* – дім, житло та *logos* – наука. А таке розуміння сутності цього поняття сприяє формуванню змісту соціальної екології як *екології Людини, екології життя*.

Залежно від контексту розгляду останнього поняття, *життя* тлумачиться як: саморух матерії (філософія), буття (релігія – не випадково ж і перша книга Біблії називається, саме, Буття). У кожній науці – теж є свої визначення цього поняття, залежно від її предмета. Але вже в самих цих визначеннях закладено важливу екологічну ідею, згідно з якою для зародження та існування життя необхідне *оточуюче середовище*. Його складовими є *природне*, яке передбачає *буття* організмів, й *соціокультурне*, характерне лише для людини, для якого важливе вже не просто буття, а *існування* (згадаймо Декартове „Я мислю, отже я існую” або ідеї філософії екзистенціалізму – філософії існування).

Власне, цією відмінністю сутності життя й зумовлена, на думку психолога М. Грота, унікальність людини, яку він назвав посередником між світом Природи й світом Культури, оскільки вона, з одного боку, є біологічною істотою (вид *Homo Sapiens*), а з іншого – створена за образом і подобою Божою. Інакше кажучи, людина є істотою біосоціальною. Це і ключем до розуміння теологічного парадоксу каменя, який Бог за власною волею створив так, щоб не подолати його. Адже, на відміну від інших біологічних видів, існування яких жорстко детерміноване генетичною програмою й інстинктом у тварин, людина наділена свободою, що реалізується передусім в її свободі вибору й таких суто людських категоріях, як душа, совість, свідомість, діяльність (бо ж, відомо, що тварин ці категорії не стосуються). І залежно від того, як людина реалізує власну свободу у своїй діяльності, утворюється екологія життя її самої та середовища, що її оточує.

Таким чином, вивчаючи дисципліну, студенти професійно-педагогічних навчальних закладів усвідомлювали, що екологія життя зумовлюється передусім діяльністю людини, спрямованою з одного боку на об'єкти оточуючого світу (і тоді ми говоримо про екологію довкілля, природи, культури, інформаційного простору тощо), з іншого боку – і це у першу чергу, на себе як на суб'єкта будь-якої життєвої активності (і тоді йдеться про екологію душі, духу й серця, що відображено у 50 псалмі Давида: „Серце чисто созижди во мне и дух прав обнови во утробе моей ... и Духа твоего Святого не отыми от мене”).

У соціальній екології у зв'язку з цим визначено критерії значущості людського життя, серед яких:

- 1) *повнота проживання*, тобто здатність людини керувати своїм життям, перетворюючи його на життєтворчість;
- 2) для цього вона має бути *самодостатньою*;
- 3) *рівень духовного розвитку особистості* (це виявляється в тому, що, якщо у людині як біосоціальній істоті переважає біологічне, то вона схильна більше брати, спрямована на задоволення матеріальних потреб. Якщо переважає духовне – то вона більше віддає, дбає про інших, прагне до духовного).

Ми б додали сюди ще й такі критерії, як: *цінність для людства результатів життєдіяльності людини (що вона по собі залишає); усвідомлення відповідальності за наслідки своїх дій та*

сформованість ноологічної свідомості й відчуття взаємозалежності у загальнопланетарному сенсі.

Сьогодні про це говориться на різних рівнях у зв'язку з глобальними змінами парадигми суспільства, які відбуваються внаслідок стрімкої трансформації індустріального суспільства в суспільство знань.

У зв'язку з цим зміна філософської – а за нею й освітньої та інших парадигм стає об'єктивною необхідністю, оскільки як проголошує віковична мудрість Екклезіасту, „Усьому свій час, і час усіякій речі під небом: час розкидати каміння й час його збирати”.

Часом розкидання каміння можна вважати період панування сциєнтистської філософської парадигми, починаючи від проголошеного Ж. Ламетрі концепту – „Людина – машина”. Ця парадигма стала основою виокремлення з філософії ряду самостійних наук, розвитку наукового знання й формування наукової картини світу. Вона тривалий час відіграла прогресивну роль, виступивши рушієм науково-технічного прогресу.

Але вже у самому ототожненні людини з машиною було закладено ідею, яка зумовила руйнування екології людини, а саме – у машини немає душі, вона є суто матеріальною й зорієнтованою на матеріальне, на споживання, виконання суворо регламентованих функцій і не зважає на потреби інших машин.

Тому, як справедливо зазначив Хосе Ортега-і-Гассет, у людство „вдихнули силу прогресу, але забули про дух”²⁶⁸. Технічний прогрес випередив прогрес духовний і звузив, за Альбертом Швейцером, можливість процвітання культури, залишивши цю можливість неусвідомленою людством. Відображенням цих процесів стали рядки поезії Ф. Тютчева: „Не плоть, а дух растлился в наши дни”.

Внаслідок максимального культивування раціональності та відчуття всемогутності й вседозволеності людина перетворилася на інтелектуально розвиненого прагматика („правопівкульну” людину, як нині говорять психологи), агресивного споживача, хижака, який, будучи вірним заклику Івана Мічуріна „не чекати милостей від природи”, обирає собі за ідеал образ акули. Цей новий ідеал, який активно наслідує молодь, нав'язливо пропонує реклама, зокрема, рекламні ролики, ключовими ідеями яких є: „ти можеш отримати усе одразу, задарма й без жодних зусиль”; „будь агресивним” тощо.

²⁶⁸ Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. – М., 1991. – С. 335.

У ході вивчення дисципліни „Основи соціальної екології” в студентів формувалося усвідомлення того, що панування сцієнтистсько-технократичної парадигми в сучасному суспільстві спричинило глобальну кризу і людини і самого суспільства, що вилилася в екологічну кризу, кризу моралі, соціальну та інші кризи. Майбутні педагоги доходили висновку, що вийти з цих криз можна лише на основі утвердження на усіх рівнях життєдіяльності людини нової – гуманістичної, антропологічної парадигми, яка за своєю сутністю має стати обов’язково еколого-етичною, культурологічною, відповідною сучасним тенденціям цілісного, холістичного розуміння світу. Ця парадигма має забезпечити основи для об’єднання окремих галузевих наукових картин світу з художньою картиною світу в єдину цілісну картину світу з притаманною їй цілісною концепцією людини, в якій, за висловом А. Чехова, „має бути усе прекрасним: і обличчя, і одяг і душа і думки”.

Такою парадигмою є холістична науково-мистецька, яка відповідає сучасним тенденціям поєднання раціонального, емоційно-почуттєвого та аксіологічного в осягненні світу й спрямована на подолання розщепленості людської свідомості, відновлення цілісності світобачення. А воно вже за самою своєю суттю не може не бути екологічним. Адже майбутнє світу сьогодні пов’язано саме з екологічною безпекою. А для перетворення природи, за слушним висловом українського письменника – видатного інтелектуала ХХ століття Олесь Гончара, „мало бульдозерної впертості – потрібен ще розум, який сягав би далеко вперед, потрібні прогноз ученого, чутливість художника, відповідальність патріота”.

Під час лекційних і семінарських занять з основ соціальної екології студенти простежували шляхи практичної реалізації ідей холістичної науково-мистецької парадигми у сучасному суспільстві й доходили висновку, що провідним засобом їх реалізації в різних сферах наукового знання й суспільної практики виступає міждисциплінарний підхід.

У якості прикладів вони розглядали мистецько-екологічні акції, що проводяться у світі з метою привернення уваги громадськості до різних екологічних проблем: вирубування лісів в Амазонії, стрімкого танення льодовиків в Антарктиді тощо. Так, однією з таких акцій стала виставка льодовикових скульптур у Тибеті, танення й руйнування яких мало продемонструвати людству небезпеку знищення льодовиків на планеті. Організатори цієї мистецько-

екологічної акції чітко усвідомлювали, що у наш прагматичний вік замало лише інформування, пропаганди й просвіти у галузі екології. Ці заходи не в змозі змінити ставлення суспільства до екологічних проблем до тих пір, доки не стануть опосередкованими людськими емоціями, не будуть пережиті кожним, як особистісно значуща подія. Лише за умов естетичного переживання й сильного емоційного потрясіння, викликаного спогляданням загибелі краси, екологічні знання можуть перетворитися на особистісну цінність й переконання людини.

У ході занять майбутні педагоги професійного навчання ознайомлювалися також з новими екологічними теоріями, що виникли у річищі холістичної науково-мистецької парадигми на основі міждисциплінарного підходу: вченням В. Вернадського про ноосферу, що сприяє усвідомленню екологічних наслідків діяльності людини; Концепцією любові до життя, його краси й прекрасної організації – біолога Дмитра Філатова, теоріями екологічної етики та екологічної естетики Т. Бінклі, А. Герменера, Д. Дікі, Т. Жессопа, Г. Тарасенко, Л. Лук'янової та ін.

Особлива увага у змісті курсу „Основи соціальної екології” приділялася проблемам *екологічної естетики* як науки, що вивчає навколишнє середовище як естетичний об'єкт (тобто об'єкт, якому притаманні естетичні якості, передусім, краса), обґрунтовує естетичну цінність природи, досліджує естетичні стани людини у взаємодії з нею. Екологічна естетика розглядається дослідниками як філософія гармонії між людиною і природою, що виникає в певному контексті культури.

Ключовим поняттям екологічної естетики є „*екологічна краса*”, сутність якої полягає у розумінні структури, особливостей функціонування екологічної системи, її доцільності. При цьому враховується положення Г. Гегеля, що краса в природі прекрасна лише для іншого, тобто, для свідомості, що сприймає красу.

Якщо еколого-естетична свідомість особистості сформована, то природа стане естетичним об'єктом, якщо ні – не стане. Внаслідок цього, якщо людина, замилована красою, ніколи не знищить природний об'єкт, то людина, яка не розуміє цієї краси, не бачить її, не усвідомлює її цінності для себе, може легко знищити цю красу заради найменших і найпримітивніших своїх потреб.

Саме тому екологічна естетика є просто необхідною сьогодні для формування екологічної культури особистості. Адже, згідно з

одним із визначень культури, екологічна культура – це добровільне обмеження себе, потреб своєї природи, заради збереження екології довкілля.

Причому важливо зважати на те, що людина, в якій сформована еколого-естетична культура, дуже гостро сприймає відхилення стану довкілля від еколого-естетичних норм. А та, в якій вона не сформована, не страждає від цього, без докорів сумління завдає шкоди екосфері. Але ж від несформованості її еколого-естетичної культури страждають інші, страждає екологія довкілля.

У ході занять студенти знайомилися з напрямками екологічної естетики: природоохоронна естетика; класифікація естетичних об'єктів природи (Ю. Сепанма); оцінка естетичної цінності природних ландшафтів з метою заповідання (К. Горб, А. Кримцов та ін.).

Вони усвідомлювали, що завдання екологічної естетики полягають у дослідженні естетичних якостей природних об'єктів на основі безпосереднього їх спостереження й аналізу, сприянні екологізації сучасної освіти та формуванні в її суб'єктів екологічної культури й екологічної свідомості культурологічними методами, утвердженні ціннісного ставлення до природи й сприянні усвідомленню суспільством і кожним його членом цінності життя на Землі.

Механізмом цього є вплив художнього образу природи на емоції й почуття особистості, формування в неї на цій основі естетичного ставлення до природного довкілля, а через нього – екологічного мислення й екологічної свідомості, адже лише вони виступають основою еколого-етичної людської діяльності й екологізації усіх сфер суспільного життя.

Пріоритетною сферою при цьому має стати освіта, оскільки саме від її екологічної спрямованості й екологічності її самої залежить стан екології душі і серця підростаючого покоління, а також педагога, який здійснює визначальний вплив на формування цієї екології – екології людини. А здорова екологія людини оздоровче вплине на екологію довкілля.

Серед усіх суспільно-гуманітарних дисциплін найбільш сприятливі можливості щодо формування творчої індивідуальності студентів засобами мистецтва притаманні, на нашу думку, „**Культурі мовлення та основам ораторського мистецтва**” (72 год.: 42 год. – лекц., 30 год. – практ.). Зміст цієї дисципліни найбільш тісно

пов'язаний з педагогічною майстерністю та літературою, оскільки ефективна педагогічна діяльність неможлива без майстерного володіння педагогом мистецтвом слова і мистецтвом переконливого мовлення. Адже, як справедливо зазначив О. Розеншток-Хюссі, освіта – це наполегливе слухання і говоріння²⁶⁹. Слово педагога виступає у цьому процесі репрезентантом його творчої індивідуальності: його комунікативного стилю, культурного й професійного рівня, особистісних і творчих якостей тощо.

Оскільки оволодіння студентами мистецтвом слова уможлиблюється лише на основі залучення їх до різних видів діяльності щодо його опрацювання, то ми ввели літературний матеріал до таких тем курсу, як „Роль художньої літератури у розвитку культури мовлення педагога”, „Ознаки культури мовлення педагога професійного навчання”, „Багатство і виразність мовлення”, „Усне й писемне мовлення”, „Функціональні стилі мовлення”, „Типи мовлення”, „Контексти мовлення”, „Основи словесної майстерності педагога професійного навчання”, „Взаємозумовленість риторичної, сценічної і педагогічної мовленнєвої діяльності”, „Риторика як наука і мистецтво”, „Історичний розвиток ораторського мистецтва і риторики”, „Ораторське мистецтво в Україні”, „Красне слово Т.Г. Шевченка і відродження національної школи красномовства” тощо.

Літературні тексти й цитати виступали основою різноманітних творчих вправ на розвиток якостей мовлення, мовленнєвої культури, риторичних і творчих умінь студентів, які сприяли формуванню в них індивідуального комунікативного стилю як важливого компонента їхньої творчої індивідуальності (методика використання мистецтва у процесі опанування студентами „Культури мовлення та ораторського мистецтва” детально розкрита в авторському навчально-методичному посібнику „Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання” (підрозділ 2.4.)²⁷⁰.

Окрім суспільно-гуманітарних дисциплін мистецтво впроваджувалося до змісту занять з *фізичної культури*, а саме: теоретичної, загально-фізичної, професійно-прикладної підготовки, спортивного удосконалення та пропагування здорового способу життя. Введення мистецького компонента відбувалося відповідно до

²⁶⁹ Розеншток-Хюссі О. Речь и действительность /О. Розеншток-Хюссі. – М.: Лабиринт, 1994.

²⁷⁰ Оттич О. М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: навчально-методичний посібник. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2005. – С. 74-86.

матеріально-технічних та навчально-методичних можливостей конкретного професійно-педагогічного закладу освіти і передбачало впровадження танцювальних видів спорту (спортивних танців, шейпінгу, аеробіки, фігурного катання, фігурного плавання, художньої гімнастики) та виконання комплексів художніх рухів танцювального характеру, які слугували не лише оздоровленню та удосконаленню фізичних якостей майбутніх педагогів професійного навчання, але й розвиткові в них естетичних смаків, потреб, інтересів.

Крім того, організація занять з фізичної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів на основі впровадження різних видів художньо-спортивної діяльності, в яких фізичний рух інтегрувався з музикою, сприяла усуненню одноманітності фізичних вправ, а узгодження музичних ритмів з ритмами фізичних рухів зумовлювало більш природне їх сприймання та особистісне включення студентів до виконання цих вправ не через необхідність, а завдяки бажанню рухатися під музику.

Таким чином, завдяки естетичній привабливості художньо-спортивних видів діяльності, здатності викликати в майбутніх педагогів ПТНЗ позитивні емоції, м'язову радість і створювати піднесений настрій, вони були позитивно сприйняті ними (особливо дівчатами), які прагнули до здорового способу життя, хотіли тримати себе у гарній фізичній формі, мати досконалу фігуру та поставу і бажали розвинути у собі силу, швидкість, спритність, гнучкість, витримку, координацію рухів тощо.

Здійснюючи дослідження, ми дійшли висновку, що найкращі можливості щодо реалізації творчо-розвивального потенціалу мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів мають **фахові мистецькі дисципліни**: рисунок, малярство, композиція, основи кольорознавства, ліплення; історія декоративно-ужиткового мистецтва, народні художні промисли тощо. Адже мистецький компонент є основою їх змісту та організаційних форм і методів навчання.

З метою забезпечення професійної й педагогічної спрямованості викладання цих предметів ми намагалися створити широкий міждисциплінарний контекст їх опанування студентами та організувати процес їх вивчення на основі встановлення

міжпредметних зв'язків і застосування водночас інтегративного й диференційованого підходів.

Згідно з ними, оволодіння студентами технологічними художніми знаннями передбачало, з одного боку, їхню професіоналізацію, тобто відповідність групі споріднених професій (пластична анатомія, теорія орнаментів, шрифти, основи макетування, основи ліплення тощо), а по-друге, – вузьку спеціалізацію (спеціальна технологія, обладнання, технічний рисунок, конструювання, моделювання тощо).

Так, у процесі оволодіння майбутніми педагогами професійного навчання системою образотворчих знань вони вивчали загальні принципи композиції, необхідні у творчій переробці елементів природного й предметного середовища, у створенні орнаментальних форм та їх вираженні у кольорі, в оволодінні реалістичним рисунком, графічними, композиційними, колористичними вміннями й навичками тощо. Образотворча грамота тісно пов'язувалася зі змістом культурологічних предметів, які розширювали фахові знання студентів з історії та теорії мистецтва (зокрема, з теорією та історією світової й вітчизняної культури, етнографією й фольклором тощо), а також з методикою професійного навчання (наприклад, з методикою вивчення учнями ПТНЗ швейного профілю технології створення швейних виробів).

Практично втілити мистецькі знання та уміння, засвоєні під час вивчення спеціальних дисциплін, у власні художньо-творчі проекти студенти отримували можливість у ході *професійно-практичної підготовки*, що охоплювала *виробниче навчання в майстернях, виробничо-технологічну, пленерну, етнографічну, переддипломну практики, дипломне проектування та позанавчальну творчу діяльність* (наприклад, “Студентський театр моди”, на подіумі якого майбутні педагоги професійного навчання демонстрували свої авторські колекції швейних виробів з традиційних та нетрадиційних матеріалів, створені під час виробничого навчання).

Кожен з цих видів практики виконував важливу функцію у професійному становленні та розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи, вдосконаленні їхніх творчих здібностей, формуванні ціннісного ставлення до творчої професійно-педагогічної діяльності засобами мистецтва. Форми, тривалість і терміни їх проведення визначалися, відповідно до освітньо-

професійних програм підготовки фахівців у професійно-педагогічних та вищих навчальних закладах.

Так, згідно з Концепцією професійно-художньої освіти В. Радкевич²⁷¹, *виробничо-технологічна практика* забезпечує ознайомлення майбутніх фахівців з технологічно-виробничими процесами з кожної спеціалізації, усім спектром мистецько-виробничого циклу, а також допомагає студентами засвоїти технологічно-виробничі процеси під час виконання практичних робіт²⁷².

Пленерна практика спрямовується на виконання студентами пейзажів графічними засобами з використанням природних та архітектурних мотивів. Вона забезпечує їхнє знайомство з центрами народних промислів та формує вміння виконання робіт в техніці малярства з пейзажними пленерними мотивами²⁷³.

Зміст *етнографічної практики* передбачає творчо-пошукову діяльність студентів в історичних та краєзнавчих музеях, музеях народного мистецтва, етнографії та художніх промислів з метою вивчення національної мистецької спадщини, стародавніх технологій художньої обробки виробів, їх формоутворення, орнаментального вирішення тощо²⁷⁴.

Насичення елементами мистецтва й художньої творчості змісту суспільно-гуманітарних, загальнонаукових, спеціальних навчальних предметів та різних видів практики у професійно-педагогічному закладі освіти створило передумови **для введення мистецького компонента на міжпредметній основі до змісту психолого-педагогічних дисциплін.**

При проектуванні їх змісту ми намагалися, по-перше, надати студентам якнайбільш повні відомості стосовно сутності, структури, чинників і механізмів розвитку творчої індивідуальності педагога професійної школи, а по-друге, розкрити педагогічні можливості мистецтва у цьому процесі.

З цією метою до змісту навчальних дисциплін „Педагогіка”, „Педагогіка вищої школи”, „Основи педагогічної майстерності”, „Методика викладання у вищій школі”, „Університетська освіта”, „Психологія”, „Психологія ділового спілкування”, „Психологія

²⁷¹ Радкевич В.О. Концепція професійно-художньої освіти //Професійно-технічна освіта. – С. 46.

²⁷² Там само.

²⁷³ Там само.

²⁷⁴ Там само.

управління”, „Конфліктологія” нами було введено теоретичний і практичний навчальний та ілюстративний мистецький дидактичний матеріал, який, спрямовуючись на розв’язання визначених програмою навчальних завдань, сприяв водночас розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва²⁷⁵. Зокрема, лекційний матеріал було насичено пізнавальною мистецькою інформацією, цитатами й прикладами з художніх творів; зміст практичних занять з психолого-педагогічних дисциплін складала творчі практичні завдання на мистецькому матеріалі, колективні творчі справи, мистецько-педагогічні проекти, дослідження біографій авторів та героїв художніх творів, педагогічний аналіз представлених у них педагогічних та життєвих ситуацій тощо.

Так, програму навчального курсу „*Педагогіка*” (48 год.; 26 год. – лекц.; 16 – семін.; 6 – практ.) для студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” було побудовано за принципом тематично-змістової інтеграції загальнопедагогічного, історико-педагогічного, соціально-педагогічного й мистецько-культурологічного компонентів й доповнено її зміст такими темами, як: „Педагогіка: наука і мистецтво” (2 год. – лекц.), „Розвиток педагогічної науки на різних історичних етапах” (2 год. – лекц.), „Вальдорфська педагогіка у розвитку творчої індивідуальності особистості” (2 год. – сем.), „Історія розвитку української педагогічної думки” (2 год. – лекц.), „Козацька педагогіка” (2 год. – сем.), „Роль братських шкіл та Києво-Могилянської академії у культурно-освітньому розвитку українського народу” (2 год. – сем.), „Українська етнопедагогіка” (2 год. – лекц.), „Мистецтво у навчально-виховному процесі професійних закладів освіти” (2 год. – лекц.), „Мистецтво як засіб соціалізації та виховання особистості” (2 год. – сем.), „Сучасні молодіжні субкультури та їх вплив на формування юної особистості” (2 год. – сем.).

Крім того, до інших тем було введено питання, які розкривали вплив педагогіки мистецтва на розвиток творчої індивідуальності суб’єктів навчально-виховного процесу. Зокрема, до теми „Теорія виховання. Національна система виховання” (2 год. – лекц.) введено питання „Виховний ідеал українського народу”, „Моральне, трудове,

²⁷⁵ *Отиш О.М.* Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: комплекс навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін: У 3-х ч. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2006. – Ч. I. – Навчальні плани та програми з дисциплін психолого-педагогічного циклу. – 168 с.

естетичне, фізичне, статеве, екологічне, сімейне, правове, розумове виховання”; до теми „Розвиток особистості. Принципи та умови створення розвивального середовища” (2 год. – лекц.) – внесено питання „Мистецтво у розвитку особистості”; до теми „Креативна педагогіка” (2 год. – лекц.) – питання „Генеza креативних педагогічних технологій”; до теми „Методи креативної педагогіки” (2 год. – пр.) – питання „Інтерактивні методи навчання”, „Дидактична гра як модель професійно-педагогічної діяльності. Принципи конструювання дидактичної гри”, „Сінквейн і хокку”, „Тренінг”.

Введення мистецького компонента до змісту навчальної дисципліни *„Університетська освіта”* (34 год.; 17 год. – лекц., 17 год. – практик.) підпорядковувалося меті ознайомлення майбутніх педагогів професійного навчання з можливостями мистецтва щодо: реалізації гуманістичного й культурологічного підходів в університетській освіті; організації культурно-мистецької діяльності студентів (тема „Соціально-культурна інфраструктура університету” (2 год. – лекц. + 2 год. – практик.; Змістовий модуль III; питання „Основні елементи соціально-культурної інфраструктури вищого навчального закладу” та „Культурно-мистецький центр у структурі ВНЗ”), а також встановлення студентського самоврядування в університеті (тема „Студентське самоврядування як невід’ємна складова демократизації вищої школи” (2 год. – лекц. + 2 год. – практик.; Змістовий модуль IV; питання „Зміст та завдання діяльності органів студентського самоврядування”).

У змісті навчального курсу *„Педагогіка вищої школи”* (40 год.; 20 год. – лекц., 20 год. – практик.) нами було виокремлено самостійну тему, присвячену розвитку творчої індивідуальності викладача вищої школи („Розвиток творчої індивідуальності викладача ВНЗ” (2 год. – лекц. + 2 год. – практик.). У ході її вивчення розглядалися питання сутності й структури творчої індивідуальності викладача ВНЗ; аналізувалися її складові; з’ясовувалися особливості індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності та спілкування викладачів вищих і професійно-педагогічних навчальних закладів; досліджувалася творча лабораторія педагога професійного навчання. На практичному занятті було заплановано розгляд питання „Мистецтво як чинник розвитку творчої індивідуальності майбутніх фахівців”, у ході розкриття якого студенти обґрунтовували можливості мистецтва у розвитку творчої індивідуальності педагога професійної школи.

Мистецький компонент змісту курсу був представлений також у вигляді запитань до різних тем. Зокрема, до тем „Теоретичні основи педагогіки вищої школи” (2 год. – лекц.) та „Педагогіка вищої школи як галузь професійної педагогіки” (2 год. – практ.), було введено питання „Педагогіка вищої школи як наука і мистецтво”. Зміст теми „Вища освіта як складова національної системи освіти України” (2 год. – лекц.) доповнено теоретичним матеріалом з історії використання мистецтва у зарубіжній та вітчизняній вищій освіті, зокрема, стосовно змісту навчання на артистичному факультеті середньовічних університетів, який охоплював сім вільних мистецтв; культурно-освітньої діяльності Острозької та Києво-Могилянської академій, Київського університету імені Святого Володимира та інших вищих навчальних закладів України; особливостей впровадження мистецького компонента до змісту професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів та слухачів різноманітних педагогічних курсів на початку ХХ століття; організації професійно-педагогічної освіти у сучасних зарубіжних країнах на засадах холістичної науково-мистецької парадигми освіти тощо.

У темах „Основи дидактики вищої школи” (2 год. – лекц.), „Лекція як провідна форма навчання у ВНЗ” (2 год. – лекц.), „Основні види навчальних практичних занять у вищій школі” (2 год. – лекц.), „Організація виховної роботи у вищій школі” (2 год. – лекц.) мистецтво розглядалося як засіб гуманізації та забезпечення культуровідповідності й творчої спрямованості вищої освіти. Доводилася педагогічна доцільність використання його як компонента змісту навчальної та виховної діяльності вищої школи, основи для розробки організаційних форм та інноваційних інтерактивних методів навчання, напрямів виховної роботи й професійно зорієнтованої культурно-мистецької діяльності у ВНЗ, організації у ньому студентського самоврядування тощо.

У темах „Педагогічна майстерність викладача вищої школи” (2 год. – лекц.) та „Професійна культура викладача ВНЗ” (2 год. – лекц.) мистецтво розглядалося як ефективний засіб формування в майбутніх педагогів професійного навчання цих інтегративних сутнісних якостей, розвитку в них інтелігентності як інтегральної характеристики педагогічної культури й спрямованості на забезпечення відповідності власної професійно-педагогічної діяльності вимогам педагогічної естетики та етики.

Більш детально питання використання мистецтва у процесі теоретичної й практичної професійної підготовки майбутнього педагога ПТНЗ висвітлювалися в навчальному курсі для магістрантів „*Методика викладання у вищій школі*” (20 год.; 10 год. – лекц., 10 год. – практ.), де мистецький компонент представлений майже в кожній темі.

Зокрема, до теми „Методика як наука” (2 год. – лекц. + 2 год. – практ.; Змістовий модуль I) було внесено питання „Вплив театральної педагогіки на зміст методики викладання у вищій школі”. Тема „Методи навчання і виховання” (2 год. – лекц. + 2 год. – практ.; Змістовий модуль I) містила питання, що розкривають сутність інтерактивних художньо-педагогічних методів та методів театральної педагогіки, а саме: „Традиційні та інноваційні методи навчання” й „Методична доцільність використання методів театральної педагогіки у вищій школі”.

Тема „Методика проведення лекції” (2 год. – лекц. + 2 год. – практ.; Змістовий модуль II) передбачала розгляд можливостей мистецтва як засобу активізації уваги й творчої активності студентів (питання „Мистецтво як засіб підвищення ефективності проведення лекцій”, „Методи активізації пізнавального інтересу студентів під час лекції”). До її змісту було введено також методичні рекомендації щодо використання законів художнього сприйняття в ході підготовки ілюстративного дидактичного матеріалу до проведення лекції („Методика підготовки та застосування наочності у ході лекції”).

У темі „Методика проведення семінарських, практичних і лабораторних занять у вищій школі” (2 год. – лекц. + 2 год. – практ.; Змістовий модуль II) окрема увага приділялася оволодінню студентами методикою застосування методів педагогіки мистецтва у ході проведення цих занять (питання „Застосування методів педагогіки мистецтва у ході семінарських, практичних та лабораторних занять”; „Навчальна драматизація, ситуативне моделювання, рольова гра як методи активізації пізнавального інтересу студентів”. „Хокку, сінквейн, проєктивний малюнок як методи поглиблення розуміння студентами сутності й змісту майбутньої професійно-педагогічної діяльності”). У ході практичних занять майбутні педагоги професійного навчання залучалися до виконання цих творчих педагогічно орієнтованих завдань на мистецькому матеріалі з метою відпрацювання творчого підходу до

здійснення майбутньої професійно-педагогічної діяльності та розвитку компонентів своєї творчої індивідуальності.

Значний потенціал щодо ознайомлення студентів професійно-педагогічних навчальних закладів із сутністю творчої індивідуальності особистості містить дисципліна *„Психологія”* (36 год.; 18 год. – лекц., 18 год. – практи.), навчальний план і програма якої побудовані таким чином, щоб послідовно розкрити сутність та структуру цієї сутнісної інтегративної якості в контексті цілісного розгляду людини як істоти, живого організму, виду *Homo Sapiens*, індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та цілісної індивідуальності, яка неможлива поза творчою активністю й прагненням людини до самоактуалізації і життєтворчості.

Кожна з тем курсу так чи інакше стосується розгляду індивідуальності людини й передбачає можливість використання в цьому процесі мистецтва. Так, в якості епіграфу до теми *„Людина як предмет вивчення психології”* (2 год. – лекц. + 2 год. – практи.; Модуль II програми курсу за вимогами ECTS), який аналізується в ході практичного заняття, нами було використано вірш В. Симоненка *„Ти – людина”*. Літературний, художній, музичний та аудіовізуальний мистецький матеріал пропонувався до використання в якості ілюстрацій при вивченні тем: *„Властивості нервової системи як природна основа індивідуальних відмінностей”* (2 год. – лекц. + 2 год. – практи.; Модуль III програми курсу за вимогами ECTS), *„Індивідуальні відмінності у поведінці людини”* (2 год. – лекц. + 2 год. – практи.; Модуль III програми курсу за вимогами ECTS), *„Індивідуальні особливості діяльності людини”* (2 год. – лекц. + 2 год. – практи.; Модуль III програми курсу за вимогами ECTS), *„Індивідуальні стилі діяльності”* (2 год. – лекц. + 2 год. – практи.; Модуль III програми курсу за вимогами ECTS).

У ході опанування навчального курсу *„Психологія ділового спілкування”* (36 год.; 18 год. – лекц., 18 год. – практи.) до змісту навчання вводилися відомості в галузі психології мистецтва та ілюстративний мистецький матеріал. Студенти характеризували компоненти структури та аспекти спілкування, визначали його етапи та особливості прояву індивідуальності героїв у їхній комунікативній поведінці (наприклад, Проня Прокопівна готується до візиту Голохвастова (М. Старицький *„За двома зайцями”*); вчитель Беліков відвідує колег по роботі (А. Чехов *„Людина у футлярі”*); кардинал

Монтанеллі й Овод обирають свою стратегію самопрезентації під час їхньої зустрічі у в'язниці (Е.-Л. Войнич „Овод”).

У ході вивчення теми „Техніка ділового спілкування” (2 год. – лекц. + 2 год. – практ.; Модуль I програми курсу за вимогами ECTS) при розгляді питання „Синтонічна модель спілкування” аналізувалися різні типи провідних репрезентативних систем людини (аудіальна, візуальна, кінестетична, логічна – „комп'ютерна”). У ході практичного заняття студенти, застосовуючи стимульний матеріал з різних видів мистецтва та психологічні діагностичні методики, виявляли системи модальностей один одного, виконували вправи на розвиток сенсорної гостроти й сенсорної чутливості, залучалися до проведення ділових ігор і навчальної драматизації різноманітних ситуацій педагогічного спілкування, їх колективного розв'язання й обговорення.

При вивченні теми „Типологія ділового спілкування” (2 год. – лекц.; Модуль I програми курсу за вимогами ECTS) зміст навчального матеріалу доповнювався цитатами з художніх творів, які характеризували основні типи педагогічного спілкування: вертикальне – горизонтальне – діагональне; завершене – перерване; ієрархічне – демократичне; безпосереднє – опосередковане; суб'єкт-об'єктне – суб'єкт-суб'єктне тощо.

Під час проведення практичних занять майбутні педагоги професійного навчання оволодівали на матеріалі літературних творів вербальними засобами педагогічного спілкування (виразністю, точністю, образністю, багатством, доречністю, правильністю мовлення), вчилися розуміти невербальні засоби спілкування, розглядаючи репродукції художніх картин, скульптур, інсталяцій (тема „Вербальні та невербальні засоби ділового спілкування” (2 год. практ.; Модуль I програми курсу за вимогами ECTS).

У ході практичних занять „Аналіз запропонованих ситуацій ділового спілкування” (2 год. практ.; Модуль I програми курсу за вимогами ECTS) та „Аналіз особливостей взаємодії партнерів по діловому спілкуванню” (2 год. практ.; Модуль II програми курсу за вимогами ECTS) студенти залучалися до обговорення ситуацій з художніх творів, у ході якого аналізували структуру процесу спілкування, його етапи, тип комунікативної взаємодії, комунікативні позиції, стратегії й тактики кожного з її учасників, знайомилися з технологіями маніпуляції та контрманіпуляції тощо. В якості матеріалу для аналізу використовувалися уривки з художніх творів

вітчизняних та зарубіжних письменників: М. Старицького „За двома зайцями”; І. Нечуя-Левицького „Кайдашева сім'я”; П. Мирного „Хіба ревуть воли як ясла повні”, „Повія”; Е.-Л. Войнич „Овод”, А. Чехова „Товстий і Тонкий”, „Хамелеон”, „Людина у футлярі”; О. Толстого „Золотий ключик, або Пригоди Буратіно”, М. Твена „Пригоди Тома Сойєра”, А. Макаренка „Педагогічна поема”, „Прапори на баштах” та ін.

Порівняння й аналіз різноманітних моделей спілкування героїв цих художніх творів допомагали майбутнім педагогам професійного навчання у виробленні власного комунікативного стилю і змушували їх замислитися над багатьма проблемами педагогічної взаємодії й людських стосунків взагалі.

Перевірити на практиці ефективність обраних індивідуальних стратегій і стилю педагогічної взаємодії студенти могли в ході тренінгів спілкування, під час яких вони розігрували в ролях різноманітні життєві й педагогічні ситуації, здійснювали педагогічну інтерпретацію ситуацій з художніх творів, „оживляли” художні картини, „продовжували” літературні й кінематографічні твори, виконували проєктивні малюнки тощо. Так, наприклад, при підготовці до практичного заняття „Бар'єри комунікації” (2 год. практ.; Модуль II програми курсу за вимогами ECTS) кожен студент мав намалювати проєктивний малюнок „Мої бар'єри спілкування”, на основі використання яких на занятті проводився тренінг подолання комунікативних бар'єрів.

Подібний підхід застосовувався також у ході вивчення дисципліни „*Психологія управління*” (36 год.; 18 год. – лекц., 18 год. – практ.), де менеджмент розглядався як наука і мистецтво управлінської діяльності (тема „Наука і мистецтво управління” – 2 год. лекц.; Модуль I програми курсу за вимогами ECTS).

У ході вивчення курсу мистецький ілюстративний матеріал застосовувався при ознайомленні студентів з типологією та індивідуальними стилями управлінської діяльності керівників освіти, сутністю їх влади та авторитету; при порівнянні сильних та слабких сторін управлінської діяльності керівника-жінки та керівника-чоловіка, молодого чи немолодого керівника, керівників різних психологічних типів та різних стилів управління тощо.

Серед усіх тем курсу найкращі можливості щодо застосування відомостей у галузі мистецтва з метою формування творчої індивідуальності студентів як майбутніх менеджерів освіти містять

теми „Імідж керівника” (2 год. – лекц.; Модуль III програми курсу за вимогами ECTS) та „Самопрезентація менеджера” (2 год. – практ.; Модуль III програми курсу за вимогами ECTS), в яких було передбачено розгляд питань, присвячених використанню мистецтва з метою ефективної самопрезентації майбутнього керівника професійної освіти. Зокрема, до змісту лекції було введено такі питання, як: „Мистецтво у створенні іміджу ділової людини”; „Складові індивідуальності: зовнішність, одяг та аксесуари; постава, хода, мова тіла; голос та мовлення; середовище та інтер’єр”; „Вибір одягу ділової людини: за кольором, за стилем, за фасоном тощо”. У ході практичного заняття до розгляду пропонувалися питання: „Мистецтво як засіб створення ділового іміджу” та „Техніки позбавлення психічного напруження й закомплексованості в управлінському спілкуванні”.

Великі можливості щодо розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва має навчальний курс **„Конфліктологія”** (36 год.; 18 год. – лекц., 18 год. – практ.), де воно використовується, по-перше, як дидактичний матеріал, на основі якого відбувається аналіз причин, ознак, структури, моделей, типології, видів конфліктів, підходів до їх врегулювання тощо, а по-друге, як засіб психологічного захисту особистості в конфлікті. Для вирішення останнього завдання до змісту дисципліни було введено теми „Психологічні методики подолання негативних емоцій у конфлікті” (2 год. – лекц.) та „Саморегуляція емоційного стану за допомогою методів арт-терапії” (2 год. – практ.), у ході яких розглядалися можливості арт-терапії щодо подолання негативних станів особистості в конфліктній ситуації (питання: „Методики швидкого угамування негативних емоцій у конфлікті”; „Мета та основні напрями арт-терапії”, „Музикотерапія”, „Бібліотерапія”, „Танцювальна терапія”, „Проективний малюнок”, „Казкотерапія”, „Вигадування історій”, „Лялькотерапія”).

Крім того, у змісті практичних занять з тем „Технологія діагностики конфлікту” (2 год.) та „Типологія конфліктних працівників в організації” (2 год.) було передбачено виконання творчих завдань щодо:

- знаходження прикладів описів конфліктних працівників у творах української й світової літератури (Родимчик і Дерюченко у „Педагогічній поемі” А. Макаренка; Беліков у оповіданні А. Чехова „Людина у футлярі” та ін.);

- аналізу розвитку конфлікту, відображеного в художніх творах (*літературних*: повісті І. Нечуя-Левицького „Кайдашева сім'я” та „Микола Джеря”; драма І. Франка „Украдене щастя”; казки Дж. Роулінг про Гаррі Поттера та ін.; *музичних*: М. Мусоргський „Два єврея: багатий і бідний”, Л.-В. Бетховен „V симфонія”, Д. Шостакович „VII симфонія”; М. Лисенко „Тарас Бульба” та ін.; *художніх*: Х. ван Рейн Рембрандт „Повернення блудного сина”; В. Суріков „Ранок стрілецької страти”, „Бояриня Морозова”; В. Пукірев „Нерівний шлюб”; І. Репін „Іван Грозний вбиває сина”; М. Ге „Петро I допитує царевича Олексія Петровича в Петергофі”; П. Федотов „Сватання майора”; Ф. Решетников „Знову двійка” (протилежна до неї за змістом – „Прибув на канікули” та ін.);
- картографії конфлікту, створення моделей і формул, визначення типу і структури конфлікту (М. Зошенко „Ялинка”, І. Ільф і Є. Петров „Мстивий граф Середземський” та ін.);
- прогнозування перебігу та перспектив розв'язання конфліктів, описаних у художніх творах; моделювання альтернативних варіантів їх розв'язання (п'єса І. Котляревського „Наталка-Полтавка”; повість М. Гоголя „Як посварилися Іван Іванович з Іваном Никифоровичем” та ін.);
- проведення ділових ігор щодо розв'язання конфліктів між героями цих творів („Виступи від імені героя художнього твору з поясненням своєї позиції у конфлікті”; „Переговори між Кайдашами за участю посередника”; „Порівняння можливих варіантів примирення Івана Івановича та Івана Никифоровича” із заповненням „Матриці можливостей” М. Васильєва²⁷⁶ тощо).

Оскільки хід та результати впровадження мистецтва до змісту психолого-педагогічної підготовки студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” досить повно викладені в авторському навчально-методичному посібнику „Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання”²⁷⁷, то ми не будемо зупинятися на ґрунтовному його висвітленні, а розкриємо ті можливості використання мистецтва, які ще не були нами описані.

Зокрема, введення до змісту педагогічних та психологічних дисциплін матеріалу *казки й байки* сприяло:

²⁷⁶ Васильєв Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н. Васильев. – СПб.: Речь, 2002. – 174 с.

²⁷⁷ Отич О.М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: [навч.-метод. посіб.] / Олена Отич; [наук. ред. Н.Г. Ничкало]. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2005. – С. 51-96.

- логічному й емпатійному „проникненню” студентів до сутності індивідуальності вихованця та усвідомленню ними цінності індивідуального підходу у професійній освіті (А. де Сент-Екзюпері „Маленький принц” (інсценування та педагогічний аналіз сцени, коли Маленький Принц просить льотчика намалювати „мого” баранця);
- розкриттю психологічно й педагогічно сутєвих ідей щодо взаємодії індивідуальності й колективу (народні казки „Ріпка” (протилежність – байка І. Крилова „Лебідь, Щука і Рак”), „Рукавичка” та ін.);
- ознайомленню студентів з соціотипами та типологією педагогів (Мальвіна, Фрекен Бок, Мері Поппінс та ін.);
- більш чіткому розумінню та кращому запам’ятовуванню матеріалу щодо сутності, видів, змісту, типології й структури конфліктів, стратегії й тактики поведінки його учасників, технології маніпуляції (Дж. Роулінг „Гаррі Поттер”, О. Толстой „Золотий ключик, або Пригоди Буратіно”, народні казки „Лисиця і Заєць”, „Котик і Пвіник”, „Коза-дереза” та ін.).

Навіть ознайомлюючи студентів із сутністю методологічних підходів у педагогіці, ми використовували картину В. Васнецова з казковим сюжетом „Витязь на роздоріжжі”, порівнюючи три биті шляхи з різними методологічними підходами.

Заохочення майбутніх педагогів професійного навчання до власної професійно спрямованої мистецької творчості (зокрема, написання віршованих відповідей на індивідуальне завдання з певної психолого-педагогічної дисципліни), емоційна підтримка викладача викликали в них творчий ентузіазм, що, безперечно, сприяло розвитку їхньої творчої індивідуальності.

Водночас, хочемо зауважити, що творчими завданнями не можна зловживати у ході викладання навчальних дисциплін. Вони повинні сприйматися студентами як „подарунок”, а не як система, інакше вони втратять свою новизну і свіжість.

Хоча мистецький компонент тією чи іншою мірою присутній у змісті кожної психолого-педагогічної дисципліни, все ж найбільш потужно він представлений у змісті навчального курсу „**Основи педагогічної майстерності**” (ОПМ) (34 год.; 16 год. – лекц., 8 год. – семін., 10 год. – практи.), який просто не мислиться поза мистецтвом. Адже краса педагогічної дії неможлива без естетики, що характеризує найвищий – „мистецький” рівень педагогічної майстерності

викладача. Тому цей курс є системотвірним у розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва.

Організуючи роботу з майбутніми педагогами професійного навчання, ми виходили зі специфіки навчального курсу педагогічної майстерності, обґрунтованої Є. Барбіною²⁷⁸, адаптуючи її до принципів, мети та умов розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних закладів освіти в ході художньо-творчо орієнтованої їхньої професійної підготовки:

1. Курс основ педагогічної майстерності має не стільки освітній, скільки розвивальний характер і спрямований не лише на засвоєння студентами теорії, а й на формування педагогічних відносин і розвиток в них творчих професійних і педагогічних якостей та здібностей. Саме на цих заняттях набуває практичного втілення ідея К. Ушинського щодо сутності педагогіки як науки і мистецтва, що створює наукові підстави для впровадження мистецького компонента до змісту цієї підготовки.
2. Зміст і логіка побудови занять з основ педагогічної майстерності спрямовані на створення умов для ознайомлення майбутніх педагогів професійного навчання з моделлю творчої індивідуальності як мети їхньої професійної підготовки та стимулювання їхнього прагнення досягти цієї мети. Навчальні заняття спрямовуються на розкриття зв'язку художньої, педагогічної та технічної творчості як передумов становлення творчої індивідуальності та професійної компетентності майбутніх педагогів професійної школи.
3. Особливістю проведення занять є забезпечення високого рівня художньо-творчої активності студентів у процесі опанування навчальної дисципліни, залучення їх у процесі виконання педагогічних творчих завдань на матеріалі мистецтва до творчої комунікативної взаємодії з викладачем та студентською групою, вимога щодо забезпечення постійного зворотного зв'язку, педагогічної рефлексії (аналіз кожним студентом і групою в цілому реальних педагогічних досягнень в оволодінні

²⁷⁸ Барбина Е.С. Педагогическое мастерство – искусство и наука быть человеком: учеб.-метод. пособие /Е.С. Барбина. – К., 1995. – 73 с.; Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования: [Монография] /Е.С. Барбина. – К.: Вища шк., 1997. – 153 с.

елементами педагогічної майстерності та креативними педагогічно-мистецькими технологіями.

4. При проведенні занять обов'язковим є моделювання майбутньої професійно-педагогічної діяльності, програвання студентами окремих фрагментів педагогічної дійсності (мікровикладання, розв'язання педагогічних ситуацій на матеріалі мистецтва, реалізації творчих педагогічно-мистецьких проектів), у ході яких відбувається засвоєння й відпрацювання окремих елементів педагогічної майстерності.

Оптимізації цього процесу сприяє насичення педагогічно-мистецьким змістом навчального матеріалу лекційних, семінарських і особливо практичних занять, адже кожне з них побудоване на основі застосування різних форм і методів опрацювання мистецтва.

Так до теми лекції „Педагогічна майстерність і педагогічне мистецтво” (2 год.) було введено такі питання, як: „Сутність і взаємозв'язок педагогічної майстерності і педагогічного мистецтва”, „Компоненти структури педагогічного мистецтва”, „З історії розвитку теорії педагогічної майстерності”, „Артистичне виховання як пріоритетний напрям формування педагога-митця”. Тема „Педагогічна майстерність як мистецька дія” (2 год. – лекц.) містила питання: „Мистецтво педагогіки і педагогіка мистецтва”, „Педагогічні функції мистецтва”, „Мистецтво у ПТУ”, „Естетика праці педагога”, „Педагогічний талант”. У темі „Творча індивідуальність педагога ПТНЗ” (2 год. – лекц.) мистецтво розглядалося як засіб, чинник та умова розвитку в нього цієї сутнісної інтегративної якості (питання „Засоби та умови розвитку творчої індивідуальності педагога професійного навчання”).

Теми семінарських занять з основ педагогічної майстерності також містили питання, що стосувалися мистецтва, педагогіки мистецтва та мистецької педагогіки. Зокрема, тема „Взаємозв'язок професійної і театральної педагогіки” (2 год.) містила питання: „Близькість педагогічної і акторської дії”, „Навчальне заняття – театр одного актора”, „Театральна педагогіка у формуванні педагогічної майстерності інженерно-педагогічних працівників”, „Режисура педагогічного заходу та акторська майстерність педагога професійного навчання”.

У темі „Педагогічна майстерність і педагогічні технології” (2 год. – семін.) розглядалися креативні педагогічно-мистецькі технології (технологія осяяння; креативні ізотехнології; технологія

дотику; „технологія свободи, або механізм радості”; технологія розгорнутої гри; технологія творення; мистецька технологія прискореного розвитку творчих обдарувань (Ю. Азаров)²⁷⁹; технології колективного взаємонавчання А. Ривіна („організований діалог”, „поєднувальний діалог”, „колективне взаємонавчання”, „колективний спосіб навчання (КСН)”, „робота учнів у парах змінного складу”); технологія створення пізнавально-активного поля естетичного потенціалу (М. Лещенко)²⁸⁰; технологія педагогічної драматизації (С. Фейгінов)²⁸¹ та ін.).

Тематика практичних занять репрезентувала безпосередній або опосередкований зв'язок педагогічної майстерності як мистецтва педагогічної дії з педагогікою мистецтва й підпорядковувалася меті розвитку творчої індивідуальності студентів до найвищого – артистичного рівня. Цьому сприяли такі теми, як „Режисура педагогічного заходу та акторська майстерність педагога професійного навчання” (2 год.), „Техніка саморегуляції педагога професійного навчання” (2 год.), „Техніка мовлення педагога професійного навчання” (2 год.) й „Майстерність педагогічного спілкування” (2 год.). План проведення цих занять передбачав педагогічне моделювання різноманітних ситуації професійної діяльності викладачів ПТНЗ; виконання навчальних та діагностичних тестів; проведення ділових ігор, тренінгів, мікрвикладання; виконання творчих вправ на мистецькому матеріалі на розвиток компонентів творчої індивідуальності студентів, аналіз педагогічних ситуацій з художніх творів, простежування біографій їх героїв; написання педагогічних есе тощо.

Завершувалося вивчення курсу „ОПМ” підсумковим практичним заняттям у формі конкурсу педмайстерності, складовими якого були: конкурс на кращі бренд, слоган та рекламу команди; конкурс капітанів (оригінальні запитання за темами з педагогічної майстерності); конкурс педагогічних ситуацій з художніх творів (домашнє завдання); конкурс на аналіз педагогічної ситуації, запропонованої журі; конкурс на кращу розповідь “Я хочу розповісти вам”; конкурс “Добре око” (оцінити виступ оратора); конкурс педагогічних мініатюр; конкурс на краще виконання педагогічних

²⁷⁹ Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – С. 79.

²⁸⁰ Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності. – К.: АСМІ, 2003. – Ч. I. – 304 с.

²⁸¹ Фейгинов С.Р. Педагогическая драматизация. 200 этюдных приёмов воспитания / С.Р. Фейгинов. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2004. – 272 с.

вправ на мистецькому матеріалі (музичному, образотворчому, хореографічному, літературно-драматичному); конкурс на виконання творчого педагогічно-мистецького проекту.

Такий підхід дозволив не просто на високій емоційні ноті завершити вивчення курсу „Основи педагогічної майстерності”, а й пробудити в студентів інтерес до подальшого, більш глибокого ознайомлення з педагогічними можливостями мистецтва у розвитку їхньої творчої індивідуальності в ході опанування логічно пов’язаних з цим курсом *інтегрованого елективного спецкурсу „Педагогіка мистецтва” та варіативного елективного спецпрактикуму „Творчі педагогічно-мистецькі майстерні”*.

Спецкурс охоплював 42 години (14 год. лекційних, 14 год. практичних, 4 год. лабораторних занять і 10 год. – на самостійну роботу). Його вивчення підпорядковувалося *меті* озброєння студентів знаннями з педагогіки мистецтва та вміннями використовувати її творчий потенціал у розвитку власної творчої індивідуальності й творчої індивідуальності своїх учнів. У ході його викладання реалізувалися *завдання*:

1. Усвідомлення майбутніми педагогами професійного навчання соціальних та педагогічних функцій мистецтва.
2. З’ясування ними сутності й фундаментальних засад педагогіки мистецтва, визначення її складових, обґрунтування її потенціалу у розвитку творчої індивідуальності.
3. Встановлення взаємозв’язку між процесами національно-культурної ідентифікації та індивідуалізації особистості.
4. Здійснення аналізу і практичного оволодіння педагогічними можливостями мистецтва як чинника, засобу, детермінанти, компонента змісту, складової соціокультурного середовища розвитку творчої індивідуальності суб’єктів педагогічного процесу.
5. Ознайомлення з вітчизняним та зарубіжним досвідом використання педагогіки мистецтва в процесі розвитку творчої індивідуальності учасників педагогічного процесу.
6. Стимулювання потреби студентів у самовдосконаленні та постійному творчому зростанні.

Викладання спецкурсу ґрунтувалося на *принципах* інтеграції мистецьких та професійних знань, культуровідповідності, гуманістичної і творчої спрямованості, методичної доцільності й дотримання міри в застосуванні мистецтва; встановлення інтер-, між-

та мета-предметних зв'язків; індивідуалізації навчання; зв'язку теорії і практики; контекстності навчання; навчання і виховання „на високому” (Б. Вишеславцев); професійно-педагогічної й художньо-творчої зорієнтованості педагогічного процесу; його естетизації, романтизації тощо.

Наприкінці вивчення курсу було передбачено проведення заліку (2 год.).

Критеріями оцінки рівня засвоєння студентами матеріалу спецкурсу виступали сформовані в них властивості творчої індивідуальності, висока якість їх прояву, а також знання та уміння, продемонстровані ними під час заліку й у самостійній творчій професійно-педагогічній діяльності в ході педпрактики, участі у позанавчальній роботі закладу освіти тощо.

За результатами опанування спецкурсу у студентів мали сформуватися такі *якості їхньої творчої індивідуальності*, як: сенсорна гострота, довільне й цілеспрямоване художнє сприймання, естетичне сприймання; емоційний слух; логічна, емоційна, образна, зорова, слухова пам'ять; розподіленість, сконцентрованість і творча зосередженість уваги; креативне, дивергентне, саногенне, художньо-образне, імагінативне та логічне мислення, вміння мислити дією; творча, образна педагогічна уява; фантазія; емоційна креативність; позитивна естетична почуттєвість; художні, творчі та педагогічні здібності; здатність до педагогічної імпровізації та візуалізації, педагогічний оптимізм; педагогічний артистизм; педагогічна інтуїція; педагогічна кмітливність; креативність; ціннісні орієнтації; гуманістична життєва і професійна позиція; гуманістична спрямованість; педагогічні переконання; творча активність тощо.

У ході вивчення спецкурсу майбутні педагоги професійного навчання мали засвоїти *знання* щодо: соціальних і педагогічних функцій мистецтва; жанрової й видової його специфіки; сутності, структури та завдань педагогіки мистецтва; особливостей впливу мистецтва на розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи; мети, завдань та способів використання мистецтва у процесі розвитку творчої індивідуальності; змісту технології розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва; критеріїв відбору мистецького матеріалу, застосовуваного для розвитку творчої індивідуальності суб'єктів педагогічного процесу; вітчизняного й зарубіжного досвіду використання педагогіки мистецтва у розвитку

творчої особистості та становленні її індивідуальності; методик педагогічної діагностики рівнів розвитку компонентів творчої індивідуальності; принципів побудови індивідуальної програми творчого професійного зростання майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва.

У процесі вивчення спецкурсу студенти мали виробити такі *вміння*: орієнтуватися у царині мистецтва, основних його видах і жанрах, визначати художню та педагогічну цінність мистецького твору; здійснювати педагогічно обґрунтований відбір художніх творів для використання у процесі розвитку власної творчої індивідуальності та творчої індивідуальності своїх учнів; виконувати найпростіші види творчої педагогічно-мистецької діяльності, вільно виявляючи в ній свою творчу індивідуальність тощо.

Тематичний план спецкурсу „Педагогіка мистецтва” охоплював десять тем, які були тісно пов’язані між собою й інтегрували знання з психології, педагогіки, мистецтвознавства, психології та педагогіки мистецтва, психології та педагогіки індивідуальності, етнопедагогіки та етнопсихології.

Основними формами роботи в ході опанування спецкурсу було визначено *лекції, практичні, лабораторні заняття та самостійну роботу студентів*.

Лекційні заняття виконували інформативно-пізнавальну і стимулюючу функції й спрямовувались на заохочення студентів до самоосвіти в галузі мистецтва, психології і педагогіки індивідуальності та надання їм необхідних для самоосвітньої діяльності базових знань. З цією метою застосовувалися форми організації самостійної пізнавальної діяльності студентів, запропоновані М. Солдатенком: доповнення тексту лекцій тезами з рекомендованих викладачем статей, порівняння тексту лекції з текстом підручника, рецензування змісту лекції, завершення висловленої лектором думки, самостійне опрацювання питань, не розглянутих у лекції, створення анотації тексту лекції, самостійний підбір літератури за темою тощо²⁸².

Основними *видами лекційних занять* у ході опанування спецкурсу були проблемні лекції та лекції-візуалізації, які становили собою „усну інформацію, перетворену на візуальну форму”²⁸³.

²⁸² Солдатенко М.М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: монографія / М.М. Солдатенков. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – С. 155.

²⁸³ Васянович Г.П. Лекція у вищій школі / Григорій Васянович // Збірка наукових праць: [монографія]. – Л.: Норма, 2006. – С.138.

Обґрунтовуючи доцільність застосування таких лекцій з метою розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, ми дотримуємося думки Г. Васяновича, що „відеоряд, будучи сприйнятим і усвідомленим, може слугувати опорою адекватних думок і практичних дій”²⁸⁴. Адже певна візуальна логіка і ритм подачі матеріалу, його дозування, майстерність і стиль спілкування лектора з аудиторією забезпечують особливу впливовість лекції-візуалізації, оскільки зумовлюють роботу обох півкуль головного мозку студентів і забезпечують більш повне й цілісне сприйняття ними навчальної інформації.

У змісті лекційного матеріалу спецкурсу розкривалися:

- соціально-педагогічні функції й творчі потенціали мистецтва (теми „Соціальні й педагогічні функції мистецтва” (2 год.); „Творчорозвивальний потенціал мистецтва” (2 год.);

- методологічні, теоретичні та методичні засади використання його у процесі розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи (теми „Методологічні принципи й підходи до використання мистецтва в системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання (2 год.); „Теоретичні та методичні засади використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ” (2 год.); „Педагогіка мистецтва як наука про освіту засобами мистецтва” (2 год.);

- можливості мистецтва забезпечувати єдність процесів розвитку творчої індивідуальності та національно-культурної ідентифікації майбутнього педагога професійного навчання (теми „Проблема індивідуальності у філософії, мистецтві й науці” (2 год.) та „Етнокультурна ідентифікація педагога засобами мистецтва як чинник формування національного виховного ідеалу та детермінанта становлення його творчої індивідуальності” (2 год.)).

Практичні заняття мали пізнавально-творчий і творчорозвивальний характер і спрямовувалися на відкриття перед майбутніми педагогами професійного навчання ефективних способів застосування отриманих знань у практичній роботі з розвитку якостей і властивостей їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва. При цьому ми виходили з того, що „якщо завдання, поставлені перед студентом..., несуть елемент творчості, то хід виконання таких робіт дозволяє студентові ... глибше зрозуміти суть явищ, які вивчаються, творчо підійти до засвоєння теоретичного

²⁸⁴ Там само.

матеріалу, допомагає зробити знання теорії міцнішими, знайти їх практичне використання”²⁸⁵.

Зміст практичних занять передбачав залучення студентів до різних видів творчої навчальної діяльності на матеріалі мистецтва з метою:

- дослідження його творчих потенціалів та з’ясування його питомої ваги у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ (тема „Творчо-розвивальний потенціал мистецтва” – 2 год.);
- обґрунтування можливостей інтеграції професійно-педагогічної освіти і мистецтва з позицій різних методологічних підходів у контексті холістичної науково-мистецької парадигми освіти (тема „Методологічні принципи й підходи до використання мистецтва в системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання” – 2 год.);
- перевірки ефективності застосування на заняттях форм, методів і засобів педагогіки мистецтва (тема „Педагогіка мистецтва як наука про освіту засобами мистецтва” – 2 год.);
- ознайомлення студентів з історичним досвідом використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності суб’єктів педагогічного процесу (теми „Історико-педагогічний аналіз світових підходів до використання мистецтва у розвитку людської індивідуальності” (2 год.); „Вітчизняний досвід використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності особистості” (2 год.); „Теорія і практика використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності педагога” (2 год.);
- виявлення впливу мистецтва на процеси етнічної та соціокультурної ідентифікації особистості, сприяння вибору майбутніми педагогами професійного навчання власного виховного ідеалу та ідеалу педагога професійної школи на основі ознайомлення їх з художніми творами (тема „Етнокультурна ідентифікація педагога засобами мистецтва як чинник формування національного виховного ідеалу та детермінанта становлення його творчої індивідуальності” – 2 год.).

²⁸⁵ Солдатенко М.М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: монографія / М.М. Солдатенков. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – С. 165.

Лабораторні заняття передбачали залучення студентів до творчої реалізації набутих знань та умінь і забезпечували контекстне навчання їх майбутній професії, за якого найбільш ефективно відбувається оволодіння ними професійно-педагогічною майстерністю та розкривається, самореалізується й розвивається їхня творча індивідуальність.

При розробці змісту лабораторних занять увага акцентувалася на забезпеченні взаємозв'язку теоретичної й практичної творчої навчальної діяльності студентів на матеріалі мистецтва. Це знайшло відображення у назвах тем: „Теорія і практика використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності педагога” (2 год.); „Теоретичні та методичні засади використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ” (2 год.).

Організація *самостійної роботи* студентів зі спецкурсу передбачала залучення їх до самостійного опрацювання додаткового навчального матеріалу: конспектування, складання переліку запитань до лектора, узагальнення й стислого викладу матеріалу лекцій у таблиці тощо.

Оскільки у змісті спецкурсу „Педагогіка мистецтва” значна кількість годин відводилася на теоретичне навчання (адже складні теоретичні відомості стосовно методологічних, теоретичних та методичних засад педагогіки мистецтва вимагали ґрунтовного опрацювання під час лекційних занять), то з метою залучення студентів експериментальної групи до практичної діяльності з розвитку якостей і властивостей їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва ми ввели до змісту їхньої професійно-педагогічної підготовки ***варіативний елективний спецпрактикум „Творчі педагогічно-мистецькі майстерні”***.

При їх створенні ми виходили з ідеї Я.-А. Коменського, що „око хоче бачити, вуха – чути, руки – торкатися, перетворювати предмети”²⁸⁶. Тому розробка навчальних планів і програм цього варіативного спецпрактикуму ґрунтувалась на результатах діагностики провідної репрезентативної системи студентів, згідно з якими було утворено три творчі педагогічно-мистецькі майстерні: педагогічно-музичну, педагогічно-художню й педагогічну театральну-хореографічну. Вони були розроблені, відповідно до

²⁸⁶ Коменский Я.А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие: сборник / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.

предметно-інтегративної моделі навчання, в якій зміст навчально-виховної роботи об'єднується навколо домінантного різновиду мистецтва, що підпорядковує своїй художньо-образній системі усі форми й методи творчої навчальної діяльності студентів і забезпечує основу для контекстного оволодіння ними майбутньої професії.

У ході формувального експерименту нами не було передбачено створення самостійних творчих педагогічних майстерень з літератури та народного мистецтва, оскільки ці мистецькі різновиди достатньою мірою представлені в кожній з репрезентованих нами творчих майстерень. Адже література передбачає сприймання різними органами відчуттів, а отже, й різні форми творчої діяльності її засобами (аудіальні, візуальні, синтетичні). Різновиди ж народного мистецтва, відповідаючи загальній видовій класифікації мистецтв, мають звукову, просторову, кінестетичну й синтетичну природу, а тому органічно вписуються до змісту відповідних творчих майстерень.

Спецпрактикум „Творчі педагогічно-мистецькі майстерні” вивчався у VIII семестрі й завершував собою процес опанування дисциплін блоку педагогічної майстерності. Він базувався на теоретичних знаннях і практичних уміннях, отриманих студентами в ході засвоєння усіх попередніх навчальних курсів (передусім, „Основ педагогічної майстерності та спецкурсу „Педагогіка мистецтва”). Майстерні мали практико-зорієнтований творчо-розвивальний характер і передбачали неперервну зміну творчих видів педагогічно-мистецької діяльності, відповідно до мети виконуваних творчих завдань.

Спецпрактикум охоплював 64 години (12 год. практичних, 20 год. лабораторних занять і 32 год. – на самостійну роботу). Він спрямовувався на розвиток засобами різновидів мистецтва якостей і властивостей творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)”, відповідно до її концептуальної моделі та типології творчої індивідуальності студентів за провідною репрезентативною системою.

У кінці вивчення спецпрактикуму було передбачено залік (2 год.).

Мета спецпрактикуму полягала у розвитку професійно-педагогічної майстерності та творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами домінантного різновиду мистецтва. Введення його до змісту творчих педагогічно-мистецьких

майстерень спрямовувалося на „пробудження” в студентів знання, яке вже закарбоване в їхньому досвіді, підсвідомості, віддалених куточках пам’яті, й формування в них на цій основі нового знання. Це вимагало від викладача, який проводив заняття зі спецпрактикуму, здатності „по-акторськи, витончено торкнутися їхньої пам’яті, викликати відповідну реакцію, коли не виплеснутися вже неможливо”²⁸⁷. В основі такого дотику – вмикання асоціативного мислення майбутніх педагогів професійного навчання. При цьому застосовуються найрізноманітніші прийоми – „від багатогранного образу й динамічного сюжету, що викликає емоцію через інтелект і навпаки, – до всепроникливого ліризму, здатного зачепити, скажімо ... рядками Блока, „приспані життям струни”²⁸⁸.

Завдання спецпрактикуму полягали:

- у залученні студентів до творчої педагогічно-мистецької діяльності з метою розвитку в них творчих педагогічних якостей, здібностей та властивостей;
- в оволодінні ними прийомами зовнішньої й внутрішньої педагогічної техніки, розвитку їхнього педагогічного артистизму;
- у створенні умов для самопрояву творчої індивідуальності студентів у суб’єктивно близькому для них виді творчої педагогічно-мистецької діяльності, відповідної до типу їхньої творчої індивідуальності;
- у розширенні їхнього досвіду творчої професійно-педагогічної діяльності засобами мистецтва.

Викладання спецпрактикуму ґрунтувалося на *принципах*: краси педагогічної дії; свободи творчого самовиявлення студентів; створення ситуацій успіху; педагогічної підтримки; зв’язку з майбутньою професійно-педагогічною діяльністю; культуровідповідності, гуманістичної і творчої спрямованості, методичної доцільності й дотримання міри в застосуванні мистецтва; встановлення різних типів міжпредметних зв’язків тощо.

Програмою практикуму було передбачено перехід до креативних технологій навчання, побудованих на засадах інтегративного, індивідуально-особистісного та етнокультурологічного підходів.

²⁸⁷ Ильин Е.Н., Мертенс С.В. Давайте соберёмся /Е.Н. Ильин, С.В. Мертенс. – М., 1996. – С. 8.

²⁸⁸ Там само.

У процесі вивчення спецпрактикуму студенти мали засвоїти такі *вміння*:

- розробляти та виконувати творчі вправи на основі доміантного різновиду мистецтва, що спрямовуються на розвиток певних якостей і властивостей їхньої творчої індивідуальності;
- вільно й природно виявляти свій творчий потенціал в обраному виді творчої педагогічно-мистецької діяльності;
- надавати емоційну підтримку іншим учасникам творчої педагогічно-мистецької майстерні у ході спільної мистецько-творчої діяльності та виконання індивідуальних творчих педагогічно-мистецьких проєктів;
- реалізувати індивідуальну програму сходження до власної творчої індивідуальності за допомогою мистецтва, фіксуючи найважливіші етапи і події з її виконання у щоденнику творчого професійного зростання.

Критеріями оцінки рівня засвоєння матеріалу спецпрактикуму виступали сформовані суб'єктні та інтегральні властивості творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання (позитивна Я-концепція, здатність до адекватної самооцінки, самобутність, самоактуалізований творчий потенціал, сформований індивідуальний стиль діяльності тощо), а також уміння творчої педагогічної діяльності засобами певного різновиду мистецтва.

Тематичний план варіативного елективного спецпрактикуму „Творчі педагогічно-мистецькі майстерні” був розроблений у трьох варіантах, відповідно до визначених доміантних видів мистецтва. Кожен з них охоплював по 13 тем практичних і лабораторних занять творчого характеру, логічно пов'язаних між собою та з темами спецкурсу „Педагогіка мистецтва”.

Зміст майстерень було розроблено на основі єдиного підходу до його структурування, незалежно від обраного виду мистецтва. Відрізнялися вони лише за видами творчої педагогічно-мистецької діяльності. Тому теми майстерень нерідко перегукувалися між собою й передбачали здійснення спільних педагогічно-мистецьких творчих проєктів, що ґрунтувалися на засадах інтеграції мистецтв.

Зміст педагогічно-художньої творчої майстерні охоплював систему вправ, тренінгів та художньо-творчих завдань, які:

- розкривали перед майбутніми педагогами професійного навчання соціальні й педагогічні функції образотворчого мистецтва, його творчо-розвивальний потенціал (теми „Соціальні й педагогічні

- функції образотворчого мистецтва” (2 год. – практи.), „Творчо-розвивальний потенціал образотворчого мистецтва” (2 год. – практи.), „Образотворче мистецтво як засіб розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання” (2 год. – практи.);
- надавали їм можливість оволодіти проєктивними методиками діагностування властивостей і якостей їхньої творчої індивідуальності (тема „Самопізнання власної творчої індивідуальності засобом проєктивного малюнку” (2 год. – лаб.);
 - залучали студентів до різних видів художньо-творчої діяльності з метою розвитку компонентів їхньої творчої індивідуальності (теми „Образотворчі вправи на розвиток компонентів творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання” (2 год. – лаб.); „Виконання художньо-творчих завдань на виявлення та втілення у кольорі типів темпераменту” (2 год. – лаб.); „Колективний художній проєкт (колаж)” (2 год. – лаб.); „Відображення сутнісних ознак індивідуальності у замальовках, етюдах, фігурках людей з пластиліну” (2 год. – лаб.); „Тренінг прискореного розвитку творчих обдарувань „Довірся руці” (2 год. – лаб.);
 - формували в них аналітичні художньо-творчі вміння (теми „Педагогічні роздуми у музеї та педагогічна інтерпретація художніх картин (написання творчої роботи)” (2 год. – лаб.); „Аналіз індивідуального стилю творчої діяльності художника (скульптора, архітектора) (2 год. – практи. + 2 год. – лаб.) та уміння виставкової діяльності (тема „Організація і проведення виставки студентських художніх робіт” (2 год. – практи. + 2 год. – лаб.).

Зміст творчої педагогічно-музичної майстерні передбачав використання системи музично-педагогічних творчих завдань, які були аналогічними до змісту тем педагогічно-художньої майстерні і:

- розкривали можливості музичного мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання (теми „Соціальні й педагогічні функції музичного мистецтва” (2 год. – практи.), „Творчо-розвивальний потенціал музичного мистецтва” (2 год. – практи.), „Музичне мистецтво як засіб розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання” (2 год. – практи.);
- сприяли самопізнанню студентами власної творчої індивідуальності в ході виконання різних музично-творчих

- завдань (теми „Самопізнання власної творчої індивідуальності засобом пошуку „своєї” мелодії (створення лейтмотиву)” (2 год. – лаб.); „Виконання музично-творчих завдань на виявлення характеру музичних творів та їх героїв” (2 год. – лаб.); „Коллективний музичний проект (джем-сейшн)” (2 год. – лаб.); „Тренінг прискореного розвитку творчих обдарувань „Музика, що звучить у мені” (2 год. – лаб.); „Відображення сутнісних ознак індивідуальності у музичних творах, мініатюрах, власній музичній імпровізації” (2 год. – лаб.);
- розвивали в них аналітичні, конструктивні, організаційні та виконавські вміння, сценічну витримку (теми „Педагогічні роздуми під музику видатних вітчизняних та зарубіжних композиторів. Педагогічна інтерпретація музичних творів (написання творчої роботи)” (2 год. – лаб.); „Аналіз індивідуального композиторського та виконавського стилю музиканта–творчої індивідуальності” (2 год. – практ. + 2 год. – лаб.); „Організація і проведення студентського концерту для педагогів і студентів навчального закладу. Підбір фонограм для музично-педагогічного заходу” (2 год. – практ. + 2 год. – лаб.)).

Такий самий підхід до структурування змісту застосовувався й при створенні *творчої педагогічної театраль-но-хореографічної майстерні*, в якій був представлений кожен зі змістових блоків описаних вище педагогічно-мистецьких майстерень:

- *мотиваційно-когнітивний* (теми „Соціальні й педагогічні функції театраль-ного і хореографічного мистецтва” (2 год. – практ.), „Творчо-розвивальний потенціал театраль-ного і хореографічного мистецтва” (2 год. – практ.), „Театральне мистецтво і хореографія як засоби розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання” (2 год. – практ.));
- *діагностично-практичний* (теми „Самопізнання й самовираження творчої індивідуальності у спонтанному пластичному русі” (2 год. – лаб.); „Театральні і хореографічні вправи на розвиток компонентів творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання” (2 год. – лаб.); „Виконання творчих завдань на виявлення й втілення у пластичних рухах (танцювальних, пантомімічних тощо) різних типів темпераменту. Підбір та інсценізація уривків з художніх творів, у яких яскраво демонструються прояви темпераменту людини” (2 год. – лаб.); „Тренінг креативності” (2 год. – лаб.); „Коллективний театраль-но-

хореографічний проект „Танцюють всі!” або „Танці з викладачами” (2 год. – лаб.); „Відображення сутнісних ознак індивідуальності у створеному хореографічному чи акторському образі” (2 год. – лаб.);

- *формувальний* (теми „Педагогічні роздуми у театрі та педагогічна інтерпретація спектаклю або балету (написання творчої роботи)” (2 год. – лаб.); „Аналіз індивідуального стилю творчої діяльності актора, танцівника, режисера, балетмейстера” (2 год. – практ. + 2 год. – лаб.); „Підготовка і постановка студентського спектаклю” (2 год. – практ. + 2 год. – лаб.)).

Завершувалася кожна з педагогічно-мистецьких майстерень створенням студентами власних творчих проектів (теми „Підготовка та захист індивідуального педагогічно-художнього проекту” (2 год. – практ. + 2 год. – лаб.); „Підготовка та захист індивідуального педагогічно-музичного проекту” (2 год. – практ. + 2 год. – лаб.); „Підготовка та захист індивідуального педагогічно-театрального (хореографічного) проекту” (2 год. – практ. + 2 год. – лаб.)).

Важливою складовою змісту технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва є **формування педагогічно-мистецької тематики науково-дослідної роботи студентів, введення його до змісту педагогічної й переддипломної практик**, а також до змісту **культурно-мистецької діяльності професійно-педагогічного навчального закладу**.

Впровадження мистецтва до змісту науково-дослідної роботи студентів відбувалося шляхом розширення тематики курсових і дипломних робіт з педагогіки за рахунок введення до неї нових тем, що розкривали можливості мистецтва у процесі професійного становлення й розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, вимагали обґрунтування теоретичних та методичних засад впровадження педагогіки мистецтва до навчально-виховного процесу професійних закладів освіти тощо.

Усі теми курсових і дипломних студентських робіт педагогічно-мистецької проблематики було структуровано за окремими блоками: „Дидактика професійної освіти”; „Організація виховної роботи у закладах професійної освіти”; „Історичні аспекти використання мистецтва у змісті професійної освіти”; „Формування та розвиток особистості майбутнього педагога професійного навчання засобами

мистецтва”; „Формування та розвиток особистості учнів ПТНЗ засобами мистецтва”; „Педагогіка мистецтва у професійній освіті”; „Мистецтво у розвитку педагогічної майстерності викладача ПТНЗ”; „Порівняльна педагогіка” тощо.

Крім того, мистецько-педагогічна проблематика вводилася до кола наукових проблем, досліджуваних членами студентських наукових товариств і проблемних груп. Розробляючи ці проблеми, майбутні педагоги професійної школи не лише глибоко вивчали відповідну літературу, визначали теоретичні засади впровадження мистецтва до змісту професійної освіти, а й обгрунтовували критерії добору мистецького матеріалу, розробляли форми і методи професійно орієнтованої мистецької діяльності у ПТНЗ певного профілю, самостійно проводили експериментальну перевірку їх ефективності, навчалися обробляти та узагальнювати отримані результати.

Введення мистецтва до змісту педагогічної та переддипломної практики відбувалося відповідно до їх мети й завдань. При цьому обов’язково враховувалася специфіка професії, яку опановують учні у професійному закладі освіти, зміст навчального предмета, тема навчального заняття, готовність учнів до творчої навчальної діяльності на матеріалі мистецтва. У ході проходження практик студенти мали можливість добирати до занять та позаурочних заходів той мистецький матеріал, який найбільшою мірою відповідав їхнім смакам, інтересам, цінностям, професійно-педагогічній спрямованості, художньо-творчим можливостям й дозволяв їм виявити та зреалізувати власну творчу індивідуальність у навчальній практичній діяльності (до того ж таким чином, щоб отримати від цього насолоду (за І. Кантом, „Wohlgefallen”)).

Упровадження мистецтва до змісту культурно-мистецької діяльності професійно-педагогічного навчального закладу відбувалося відповідно до напрямів виховної роботи, зазначених у його річному плані: „Організаційна робота”, „Громадянське виховання”, „Військово-патріотичне виховання”, „Трудове виховання та професійна орієнтація”, „Художньо-естетичне виховання”, „Екологічне виховання, туристсько-краєзнавча робота”, „Формування здорового способу життя”, „Моральне виховання”, „Соціалізація особистості та сприяння її творчому розвитку”, „Професійне становлення майбутнього фахівця”. Кожен з цих напрямів зумовлював особливості мети, завдань, змісту і форм проведення

культурно-мистецьких заходів, детермінував їх характер і загальну спрямованість.

Зміст мистецького матеріалу, використовуваного в ході проведення цих заходів добирався на основі *критеріїв*:

- його пізнавальної цінності, здатності виходити за межі навчальної програми, стимулювати пізнавальну й творчу активність студентів;
- аксіологічного, акмеологічного, культурологічного та креативного потенціалів, закладених у ньому;
- зв'язку з майбутньою професійною діяльністю;
- спроможності викликати в майбутніх педагогів професійної школи відчуття естетичного задоволення („Wohlgefallen”) від культурно-мистецької діяльності, інтерес і бажання до участі в різних її видах;
- здатності забезпечувати можливості для виявлення й розвитку творчої індивідуальності студентів, умови для їхньої творчої самореалізації у суб'єктивно близькому для них виді та напрямі культурно-мистецької діяльності тощо.

Безперечно, відбір і структурування змісту мистецького компонента професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ є визначальною складовою технології розвитку їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва. Втім, реалізація цього змісту неможлива без розробки такого компонента технології, як ***ІНФОРМАЦІЙНО-ПРЕДМЕТНІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЇЇ АСПЕКТИ***, що реалізуються як ***ФОРМИ, МЕТОДИ, ПРИЙОМИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ, АЛГОРИТМИ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ***.

Оскільки у ході професійно-педагогічної підготовки за розробленою нами технологією студенти набували різноманітних компетенцій (мистецтвознавчих, педагогічних, комунікативних, загальнокультурних та ін.) та акумулювали значний досвід творчої педагогічно-мистецької діяльності, що сприяв саморозвитку їхньої творчої індивідуальності, то функцією викладача у зв'язку з цим було надання їм допомоги в актуалізації цього досвіду й усвідомленні якостей і властивостей власної індивідуальності.

Тому основними формами навчальної й позанавчальної діяльності з розвитку цієї сутнісної інтегративної якості в майбутніх педагогів професійного навчання було визначено такі, що спрямовувалися на розгортання їхнього творчого потенціалу на

основі використання наявного в них досвіду: практичні заняття, тренінги, творчі проекти, розв'язання творчих педагогічних задач засобами мистецтва, дискусії, дебати, різноманітні види ігрової діяльності на мистецькому матеріалі тощо.

Кожна з цих груп реалізувала певні педагогічні завдання у розвитку творчої індивідуальності студентів, а саме: їхньої професіоналізації засобами мистецтва (*професійно-мистецькі*); їх навчання, виховання і розвитку, сприяння їм у сходженні до власної творчої індивідуальності завдяки участі у творчій педагогічно-мистецькій діяльності (*педагогічно-мистецькі: дидактично-мистецькі; виховувально-мистецькі, розвивально-мистецькі*); залучення студентів до дослідження можливостей педагогіки мистецтва у розвитку професійної компетентності, педагогічної майстерності та творчої індивідуальності суб'єктів професійно-педагогічної діяльності (*науково-мистецькі*); сприяння самовиявленню й самореалізації творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи у позанавчальній творчій професійно зорієнтованій мистецькій та культуроохоронній діяльності (*культурно-мистецькі та громадсько-мистецькі, або, культуроохоронні*).

Досить широкий спектр реалізації у процесі розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання мали різноманітні форми опрацювання українського народного мистецтва, спрямовані на:

- використання здобутків усної народної творчості у змісті дисциплін суспільно-гуманітарного циклу (українознавство, історія України, культурологія, етика, естетика, краєзнавство, українська мова тощо), факультативних та спеціальних курсів професійно-педагогічної й фольклорно-етнографічної спрямованості;
- організацію і проведення фольклорно-етнографічної практики та пошукової роботи студентів, залучення їх до обрядових дійств (вертепу, відтворення обряду традиційного українського народного весілля з урахуванням регіонального аспекту), започаткування фольклорних фестивалів, недільних народних університетів та ін.;
- створення гуртків декоративно-ужиткового мистецтва, студій народної творчості (хорового співу, народного танцю, бойового гопака, ансамблів народних інструментів, троїстих музик),

осередків народних ремесел і промислів (студій петриківського розпису, решетилівської вишивки, опішнянського гончарства, гуцульського різьблення по дереву, закарпатського лозоплетіння, косівської кераміки тощо), студентських кооперативів народних промислів.

Цінність цих форм позанавчальної культурно-мистецької діяльності полягала в тому, що вони дозволяли водночас і виховувати майбутніх педагогів професійного навчання, і розвивати їх професійні вміння та навички, і збагачувати їхній культурний досвід, й сприяти становленню їхньої національно-культурної ідентичності в єдності зі сходженням їх до власної творчої індивідуальності. Соціальна користь таких форм опрацювання українського народного мистецтва є, на нашу думку, безперечною, оскільки вони створюють передумови для побудови суспільства, в якому „неможливо переробляти людей різного складу за одним для всіх зразком”²⁸⁹.

Крім того, оскільки до участі у культурно-мистецьких та громадсько-мистецьких формах позанавчальної діяльності залучалися не лише студенти, але й їхні батьки та родичі, то це сприяло розширенню і зміцненню співпраці педагогічного, учнівського та батьківського колективів, розвитку творчої самодіяльності усіх цих суб'єктів педагогічного процесу, вдосконаленню їхніх художніх і творчих здібностей.

Розробляючи форми і методи використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання, ми виходили з того, що результативність їх впливу на формування в студентів цієї сутнісної інтегративної якості значною мірою залежить від того, наскільки вони відповідатимуть їхнім індивідуальним особливостям та інтересам, задовольнятимуть їхні духовні потреби й запити, викликатимуть відповідну мотивацію, стимулюватимуть їх саморозвиток і самовиховання²⁹⁰, спонукатимуть їх до творчого самовдосконалення у професійно-педагогічній діяльності й досягнення її найвищого, мистецького, рівня.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що *методи* розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання можна поділити на основі критерію самостійності студентів на дві групи. Вони охоплюють методи, що передбачають:

²⁸⁹ Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: [монографія] / Г. Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – С. 39.

²⁹⁰ Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.

1) *допомогу викладача* – метод педагогічної інтерпретації ситуації з художнього твору; метод цитування фраз із художніх творів у лекційному викладі матеріалу чи на практичних заняттях; метод художньо-педагогічного аналізу твору мистецтва; метод порівняльного аналізу кількох мистецьких творів з метою виявлення відмінностей проявів творчих індивідуальностей їх героїв; метод тематичного підбору творів мистецтва студентами до проведення навчальних занять та позанавчальних культурно-мистецьких заходів; метод творчих педагогічно-мистецьких проектів тощо;

2) *самостійну професійно зорієнтовану художньо-творчу діяльність* майбутніх педагогів професійного навчання – метод „педагогічного роздуму” над змістом художнього твору; метод вербалізації та педагогічної візуалізації художніх вражень (Ю. Азаров)²⁹¹; метод виконання творчих завдань на матеріалі мистецтва: оживлення картини чи скульптури; „розкодування педагогічного смислу” мистецького афоризму або влучних ідей видатних педагогів, філософів, митців щодо педагогічного, творчого та професійного потенціалу мистецтва (наприклад, ідея письменника В. Гюго, що кожна нація тримається на літері, цифрі й ноті). Ці, за влучним висловом Л. Толстого, „короткі думки”, пронизані глибокою мудрістю й багатющим досвідом, тим і корисні, що вони змушують серйозну людину мислити саму”. Застосування таких „міні-розсипів педагогічної мудрості” на початку або наприкінці кожної лекції, семінарських, практичних чи лабораторних занять з педагогічних дисциплін, на переконання Є. Барбіної, дуже допомагає студентам в оволодінні сутністю професії педагога, сприяє їхньому професійному самовдосконаленню²⁹².

Найбільш ефективними інтерактивними методами розвитку творчої індивідуальності студентів вважаємо *метод розв’язання проблемних педагогічних ситуацій на основі використання мистецтва та метод творчих педагогічно-мистецьких проектів*.

Перший з них дозволяє на основі педагогічного аналізу запропонованої проблемної ситуації не просто окреслити предметно-креативне поле педагогічних явищ, а й унаочнити педагогічну проблему, артикулюючи водночас і пізнавальний і ціннісний її

²⁹¹ Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – С. 89.

²⁹² Барбіна Е.С. Педагогическое мастерство – искусство и наука быть человеком: учеб.-метод. пособие / Е.С. Барбіна. – К., 1995. – 73 с.

аспекти. А це зорієнтовує студентів на творчий і разом з тим, – гуманний підхід до її розв’язання.

Другий метод, започаткований Дж. Дьюї та У.Х. Кілпатриком і адаптований нами до умов нашої дослідно-експериментальної роботи, використовувався з метою особистісного залучення студентів до професійно-педагогічної діяльності на матеріалі мистецтва з урахуванням їхніх інтересів та схильностей. Його перевага над іншими методами полягає в тому, що він дозволяє достатньо швидко досягти реальних, особистісно значущих для майбутнього педагога професійного навчання, результатів. Причому, цінність зовнішнього результату реалізації проекту зумовлюється тим, що його можна одразу побачити й застосувати на практиці, а внутрішнього – тим, що досвід творчої педагогічно-мистецької діяльності студентів збагачується не лише у змістовому та практичному, а й у ціннісному аспекті.

Етапи реалізації творчого педагогічно-мистецького проекту охоплюють, за В. Безруковою, аналіз об’єкта проектування, вибір форми його здійснення; теоретичне (теоретичний аналіз проблеми, узагальнення досвіду реалізації подібних проектів), методичне (розробка методичних підходів та навчальних матеріалів), правове (вивчення юридичних норм та нормативно-правових документів) й просторово-часове забезпечення реалізації проекту (вибір темпу та ритму його реалізації, визначення послідовності етапів та алгоритму дій).

Оформлення проекту передбачає: обґрунтування його актуальності, мети, завдань, принципів реалізації; методологічних, теоретичних та методичних засад його здійснення; виклад основного змісту роботи, форм і методів її проведення; прогнозування очікуваних результатів тощо.

Цінність педагогічно-мистецьких проектів у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання вбачаємо в тому, що при їх виконанні реалізується рівноправне співробітництво педагога й студентів, за якого викладач перебуває в позиції фасилітатора, ентузіаста, консультанта, „людини, яка задає запитання”; координатора дій, експерта, завдяки чому надає студентам простір для самостійних творчих дій, за які вони відчують власну відповідальність.

Тому ми згодні з О. Шевнюк, що творчі педагогічно-мистецькі проекти в освіті є надзвичайно перспективними, оскільки вони

позитивно впливають на розвиток пізнавальних інтересів студентів, вироблення в них уміння орієнтуватися у насиченому інформаційному просторі культури, розвивають в них критичне мислення і прагнення до досягнення реально значущих, суспільно й особистісно цінних результатів²⁹³.

З метою забезпечення ефективності впровадження технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва до навчально-виховного процесу професійно-педагогічних закладів освіти нами було розроблено її **НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ТА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД**, який охоплював:

- *навчально-методичні комплекси з різних дисциплін*, що склалися з: анотації дисципліни; навчального плану і програми з дисциплін за вимогами кредитно-модульної системи; робочої програми курсу, модульної робочої програми за вимогами Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS); індивідуальних освітніх програм для студентів різних рівнів складності й різної педагогічно-мистецької спрямованості; дидактичних модулів, конспектів лекцій, методичних розробок навчальних занять, методичного забезпечення проведення практичних занять; систем навчальних творчих завдань на мистецькому матеріалі, інформаційно-технологічних карт, схем, карток контролю і самоконтролю знань, умінь і навичок; тестів; текстів контрольних і самостійних робіт; питань до атестації студентів; критеріїв оцінки знань студентів; програми, завдань та методичних рекомендацій щодо організації самостійної роботи з дисципліни та виконання індивідуальних навчальних завдань (ІНДЗ); тематики рефератів; питань до заліку чи екзаменаційних білетів; дидактичних та наочних засобів;
- *науково-методичне забезпечення*: одноосібні монографії та авторські розділи у колективних монографіях з проблем використання мистецтва у розвитку особистості та формуванні педагогічної майстерності викладача ПТНЗ²⁹⁴; комплекс контролю знань з психолого-педагогічних дисциплін (ККЗ)²⁹⁵;

²⁹³ Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євро інтеграції /Олена Шевнюк //Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19.

²⁹⁴ Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія / О.М. Отич; [за наук. ред. І.А. Зязюна]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – 752 с.; Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / О.М. Отич; [за наук. ред. І.А. Зязюна]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – 440 с.; Отич О. М. Мистецтво у розвитку професійної майстерності педагога

- *навчально-методичне забезпечення*: навчально-методичні та навчальні посібники: “Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання” (одноосібний); „Українське мистецтво у полікультурному просторі”; “Психологія і педагогіка”; “Психологія управління”, “Конфліктологія” та „Психологія конфлікту” (у співавторстві); методичні рекомендації з “Конфліктології”²⁹⁶; комплекс навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін „Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання”, що складається з навчальних планів та програм з психолого-педагогічних курсів; конспекту лекцій з педагогіки та матеріалів комплексного, підсумкового й проміжного контролю знань студентів з психолого-педагогічних дисциплін²⁹⁷.

До змісту кожного з цих видань було введено мистецький компонент. Головним принципом при цьому було визначено: педагогічну доцільність, безпосередній зв'язок з навчальною темою та майбутньою професією й – що особливо важливо – *ненав'язливість залучення студентів до мистецтва*. Останнє положення має принципове значення, адже, якщо “переборщити” з введенням мистецтва до змісту навчальної дисципліни, зловжити кількістю її мистецького наповнення, то можна досягти зворотного

ПТНЗ / О.М. Отич // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 214-223.; *Отич О.М.* Танцювальне мистецтво у розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред. передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 104-120. та ін.

²⁹⁵ *Отич О.М.* Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: комплекс навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін: У 3-х ч. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2006. – Ч. III. – Матеріали комплексного, підсумкового та проміжного контролю знань студентів з психолого-педагогічних дисциплін. – 115 с.

²⁹⁶ *Отич О.М.* Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: навч.-метод. комплекс / О.М. Отич. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2005. – 200с.; *Отич О.М.* Народний танець // Українське мистецтво у полікультурному просторі: навчальний посібник / за ред. О.П. Рудницької – К.: ЕксОб, 2000. – С. 141-169.; *Галаган В.Я., Отич О.М.* Психологія і педагогіка: навч.-метод. посіб. / В.Я. Галаган, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2007. – 114 с.; *Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Отич О.М.* Психологія управління: навч. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2006. – 237 с.; *Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Отич О.М.* Психологія управління: навч.-метод. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2005. – 112 с.; *Конфліктологія: конспект лекцій*: навч.-метод. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.: ДЕУТ, 2008. – 292 с.; *Психологія конфлікту*: навч.-метод. посіб. / О.О. Фурса, О.М. Отич, В.Ф. Орлов. – К.: МІХМД, 2008. – 284 с.; *Конфліктологія: метод. рекомендації* / укл. О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2005. – 38 с.

²⁹⁷ *Отич О.М.* Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: комплекс навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін: У 3-х ч. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2006. – Ч. I. – Навчальні плани та програми з дисциплін психолого-педагогічного циклу. – 168 с.; Ч. II. – Лекції з педагогіки. – 152 с.; Ч. III. – Матеріали комплексного, підсумкового та проміжного контролю знань студентів з психолого-педагогічних дисциплін. – 115 с.

ефекту – зумовити висновок студентів щодо надуманості й непотрібності цього й назавжди відвернути їх від такої діяльності.

Якщо ж мистецтво вводиться у міру й педагогічно виважено, то воно дозволяє студентам не лише оволодіти навчальною інформацією на теоретичному рівні, а й пережити її, виявити її ціннісні смисли, цілісно схопити гештальт, або образ, певної педагогічної ситуації, відчувши її з позиції кожного з її учасників і завдяки цьому обрати з множини можливих саме те рішення цієї ситуації, яке виявиться оптимальним і в загально-педагогічному сенсі, і в плані педагогічного піклування про творчу індивідуальність кожного з учасників педагогічного процесу.

Втім, використовуючи науково- та навчально-методичне забезпечення у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, викладач не повинен забувати, що педагогічна технологія є дієвою тільки за умови її „пропускання” крізь спектр особистісних якостей педагога. Адже лише тоді, за справедливим висловом Ю. Азарова, абстрактні викладки набувають неповторного одухотвореного змісту²⁹⁸.

Якщо в ході реалізації технології розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва не випускати з уваги цього важливого аспекту, то її очікуваним **ПЕДАГОГІЧНИМ РЕЗУЛЬТАТОМ** стане яскрава й гуманна творча індивідуальність майбутнього педагога професійного навчання. Виявлений і збагачений художньо-творчий потенціал його особистості (за Ю. Азаровим – „нові аудіовізуальні дані”) неодмінно позначиться на усій його життєдіяльності, надасть йому нове дихання, новий ритм життя²⁹⁹. А ритм як „музика у музиці” (Ф. Шеллінг) виконує, на переконання Ю. Азарова, дивовижну роль у розвитку таланту, оскільки „спрямований, з одного боку, до глибин людського Я, а з іншого – створює поза людиною, у світі оточуючих її людей свого роду творчий простір, простір Любові, Свободи й Творення”³⁰⁰, в якому тільки й народжується творча індивідуальність.

Вважаємо, що такий натхненний опис результату застосування технології розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва анітрохи не

²⁹⁸ Азаров Ю.П., Азарова Л.Н. Дорогу талантам! /Юрий Азаров, Людмила Азарова. – М.: Русскій міръ, 2005. – С. 27.

²⁹⁹ Там само.

³⁰⁰ Там само.

суперечить науковому підходу до оцінки її ефективності й відповідності завданням професійно-педагогічної освіти.

Експериментальна перевірка ефективності розробленої нами технології відбувалась у чотири етапи, які визначалися з урахуванням завдань розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва і спрямовувались на формування й гармонізацію складових їхньої творчої індивідуальності.

Завданням *першого – мотиваційно-ціннісного етапу*, було сприяння студентам у „відкритті” власної творчої індивідуальності, усвідомленні її суспільної та особистісної цінності й виробленні мотивації на її розвиток. Цей етап підпорядковувався меті реалізації творчо-розвивальних можливостей дисциплін суспільно-гуманітарного, загальнонаукового та спеціального циклів у формуванні в студентів якостей і властивостей їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва.

Розв'язання завдань першого етапу передбачало застосування таких *форм і методів* використання мистецтва, як: творчі мистецькі завдання та проекти; ділові й рольові ігри; педагогічне малювання, педагогічна драматизація, педагогічна візуалізація, біографічний метод, ознайомлення студентів з ідеями видатних філософів, діячів науки й техніки щодо взаємозв'язку мистецтва, науки й суспільної практики; практичне виявлення цього взаємозв'язку в процесі вивчення навчальних тем тощо.

Введення до змісту цих дисциплін різних видів мистецтва, теоретичного й ілюстративного матеріалу з теорії та історії мистецтва сприяло “олюдненню” професійних знань студентів та емоційно-ціннісному осягненню їх сенсу, вдосконаленню їхньої образної й асоціативної уяви та емоційної пам'яті, стимулюванню фантазії, здатності до візуалізації образів тощо. Виявляючи власну творчу індивідуальність у художньо-творчій діяльності, майбутні фахівці відчували естетичне задоволення від оригінальних результатів своєї праці, в яких проявилася їхня творча неповторність, власний творчий підхід. Це слугувало потужним стимулом до подальшої роботи над розвитком своїх творчих здібностей і потенціалів, надихало їх на пошук власного стилю професійно-педагогічної діяльності. Крім того, вплив на емоційно-почуттєву сферу в процесі опанування суспільно-гуманітарних, загальнонаукових та спеціальних знань сприяв їх аксіологізації та більш ефективній інтеріоризації. Тому

головним *результатом* ціннісно-мотиваційного етапу стало зростання особистісної залученості й зацікавленості студентів у вивченні цих дисциплін, підвищення рівня сформованості їхніх спеціальних знань і вмій, художніх і творчих здібностей, психічних процесів, особистісних і професійних якостей та властивостей їхньої творчої індивідуальності, а також спрямування їх на досягнення творчого рівня майбутньої професійно-педагогічної діяльності та виховання на гуманістичних засадах нового покоління професіоналів у різних галузях сучасного виробництва.

Статистичний аналіз рівнів сформованості компонентів творчої індивідуальності студентів контрольної та експериментальної груп, проведений по завершенні першого етапу формувальної дослідно-експериментальної роботи засвідчив, що зростання показників розвитку творчих здібностей, психічних процесів, особистісних і професійних якостей учасників експериментальної групи зумовило позитивні зміни у показниках їхніх індивідуальних базисних психографічних мереж, узагальнена характеристика яких надала підстави для констатування незначного зростання загального рівня сформованості творчої індивідуальності студентів експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної групи. Водночас, показники компетентнісного та артистичного рівнів розвитку творчої індивідуальності в обох групах залишилися без змін. Це зумовило висновок щодо необхідності звернення уваги у процесі експериментальної роботи на забезпечення художньо-творчої спрямованості не лише спеціальних, загальнонаукових та суспільно-гуманітарних дисциплін, а й предметів психолого-педагогічного циклу, які визначальним чином впливають на становлення творчої індивідуальності студентів як майбутніх педагогів професійної школи.

Для цього було проведено *другий – орієнтаційно-аналітичний етап* формувальної дослідно-експериментальної роботи, який зорієнтовувався на пізнання студентами власної творчої індивідуальності, виявлення її сильних і слабких сторін та пошук найбільш близьких для них засобів і шляхів сходження до неї. Цей етап спрямовувався на: 1) формування в майбутніх педагогів професійного навчання умінь самоаналізу й самооцінки власної особистості та професійно-педагогічної діяльності на основі виявлення її відповідності вимогам творчості та естетичності; 2) реалізацію творчо-розвивального потенціалу психолого-

педагогічних дисциплін, збагачених мистецьким компонентом, у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи.

З метою реалізації означених завдань у ході формувальної дослідно-експериментальної роботи застосовувались такі *форми і методи*, як: проблемні та інтегровані лекції, дискусії і дебати, ділові й рольові ігри, педагогічна інтерпретація художніх творів, педагогічна драматизація, тренінги, інсценування та розв'язання педагогічних ситуацій, самоаналіз, інтроспекція, виконання творчих завдань на мистецькому матеріалі, художньо-педагогічний метод, метод творчих мистецьких проектів та ін.

Результатом впровадження мистецького компонента до змісту психолого-педагогічних дисциплін стало формування здатності майбутніх педагогів професійного навчання до педагогічної рефлексії, усвідомлення ними сутності професійної педагогіки як мистецтва педагогічної дії, а самого педагога – як самобутнього митця, артиста, фасилітатора, який своєю натхненною працею актуалізує прихований творчий потенціал своїх вихованців і веде їх до відкриття власної творчої індивідуальності.

Завдяки залученню студентів експериментальної групи до різноманітних форм творчої педагогічно-мистецької діяльності відбулося підвищення загального якісного рівня сформованості їхньої творчої індивідуальності, вони відчули творчу свободу, радість від досягнутого результату й стан психологічної комфортності у вільній творчій професійно-педагогічній діяльності. Крім того, справжнім відкриттям для майбутніх педагогів професійного навчання виявилось, що здобути педагогічно значущий результат можна різними шляхами і що в педагогіці не існує „єдиного рецепту” для всіх учасників педагогічного процесу та для всіх педагогічних ситуацій.

Водночас, ознайомлюючись із сутністю творчої індивідуальності у процесі опанування психолого-педагогічних дисциплін, вони усвідомили її взаємозв'язок з рівнем розвитку їхньої професійно-педагогічної майстерності. Наслідком цього стало бажання студентів досягти вершин своєї майстерності, щоб знайти власний шлях професійно-педагогічної діяльності, на якому природно і вільно виявлятиметься творча індивідуальність їх самих та їхніх учнів.

Для того, щоб допомогти майбутнім педагогам професійного навчання у „сходженні” їх до власної творчої індивідуальності, було проведено *третій – професіоналізуючий етап* формувальної дослідно-експериментальної роботи. Він підпорядковувався меті становлення творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” за педагогічної підтримки викладачів професійно-педагогічних навчальних закладів. Цей етап спрямовувався на розкриття можливостей педагогіки мистецтва у розвитку творчої індивідуальності та поглиблене вивчення студентами теоретичних і практичних аспектів проблеми розвитку цієї сутнісної інтегративної якості в майбутнього педагога професійної школи засобами мистецтва у контексті загальної теорії педагогічної майстерності. Ці завдання реалізувалися в ході опанування студентами елективного спецкурсу „Педагогіка мистецтва” та варіативного елективного спецпрактикуму „Творчі педагогічно-мистецькі майстерні”.

Основними *методами*, застосовуваними при цьому, були: порівняльний аналіз творчих індивідуальностей героїв мистецьких творів з метою виявлення відмінностей в їх прояві (наприклад, порівняння педагогічних аспектів медичної діяльності лікаря Хауса з серіалу „Лікар Хаус” і лікаря Андрія Бикова з серіалу „Інтерни”); інсценізація уривків з цих творів з обміном ролями; розв’язання педагогічних ситуацій, зображених у творах, їх художньо-педагогічний аналіз, простеження біографій героїв художніх творів, домислювання можливих поворотів їхніх доль після закінчення авторського сюжету, продовження сюжетної лінії; педагогічна імпровізація (вербальна, музична, ритмічна тощо), педагогічне інтонування; тематичний підбір творів мистецтва до проведення студентами навчальних занять та позанавчальних культурно-мистецьких заходів; самоаналіз, інтроспекція. З метою розвитку й гармонізації різних типів сприймання студентам пропонувалося виконати вправи „Сенсорна гострота”, „Намалюй мелодію”, „Оживи картину тощо”. Для розвитку образного асоціативного мислення, виразного мовлення, відчуття стилю – складати та виразно читати лінгвістичні казочки, „цифрові” вірші. Вдосконалення емоційної пам’яті, образної уяви й фантазії відбувалося на основі виконання творчих вправ на матеріалі обраного кожним з них виду мистецтва. Для розвитку індивідуально-психологічних, особистісних та професійних якостей застосовувались вправи театральної педагогіки.

З метою підвищення самостійності студентів, набуття ними суб'єктності, актуалізації їх творчого потенціалу та розвитку їхнього індивідуального стилю професійної діяльності вони залучалися до педагогічної драматизації проблемних ситуацій, їх педагогічної інтерпретації, педагогічних роздумів над пошуком шляхів їх оптимального розв'язання, педагогічної імпровізації в ході вирішення цих ситуацій, дебатів щодо доведення оптимальності способів і засобів розв'язання педагогічних проблем.

Усі завдання виконувались на основі застосування індивідуально-диференційованого підходу, за якого майбутній педагог професійного навчання сам обирає вид творчої педагогічно-мистецької діяльності та форму самореалізації в ній, найбільш відповідну його творчій індивідуальності, інтересам і бажанням.

Вивчення майбутніми педагогами спецкурсу і спецпрактикуму супроводжувалось розробкою ними за допомогою викладача професійно-педагогічного навчального закладу індивідуальної програми розвитку своєї творчої індивідуальності. Теоретичною основою для розробки цієї програми слугували психологічні ідеї щодо здійснення розвитку з орієнтацією на найближчі його зони (Л. Виготський), забезпечення розвивального характеру педагогічного процесу та самостійності вихованців (В. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов), емпіричною – результати педагогічної діагностики якостей і властивостей творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, відповідно до її концептуальної моделі та виявлення її „сильних” і „слабких” сторін.

Програма передбачала визначення найближчої, середньої й віддаленої (стратегічної) перспектив розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ з урахуванням передбачуваної динаміки становлення їхньої педагогічної самосвідомості, самобутності, самодіяльності, можливостей самоактуалізації. На цій основі, відповідно до кожної з означених перспектив розвитку та саморозвитку в студентів цієї сутнісної інтегративної якості, формулювалися принципи, мета, завдання, пріоритети, основні напрями роботи над розвитком та саморозвитком власної творчої індивідуальності; конкретні етапи й дії з формування її компонентів; способи, зміст, форми і методи використання мистецтва у цьому процесі, прогнозувався передбачуваний результат та терміни його отримання, визначалися альтернативні рішення й підходи тощо.

Відображенням процесу реалізації індивідуальної програми розвитку й саморозвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи стали щоденники їхнього творчого професійного зростання, в яких репрезентувалися усі її складові за окремими розділами: „Мої сильні й слабкі сторони” (Самодіагностика й самооцінка власної творчої індивідуальності), „Я – педагог професійної школи (Я-концепція)”; „Для чого я живу й навчаюсь?” (Життєві й професійні цінності та цілі); „Мистецтво в моєму житті і творчому розвитку”; „Моє над-завдання”; „Етапи та події мого творчого професійного зростання”; „Мої роздуми й спостереження” та ін.

Педагогічна діагностика рівнів сформованості компонентів творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи, проведена після завершення третього – професіоналізуючого етапу формування дослідно-експериментальної роботи, засвідчила їх позитивну динаміку в експериментальній групі й значну якісну відмінність у порівнянні з відповідними показниками студентів контрольної групи.

Такі результати, на нашу думку, є закономірними, оскільки активне й зацікавлене залучення майбутніх педагогів професійного навчання до творчої педагогічно-мистецької діяльності в ході опанування елективного спецкурсу й спецпрактикуму стало потужним стимулом для розвитку їхнього творчого педагогічного потенціалу. А усвідомлення ними зв'язку цієї діяльності з індивідуальною програмою становлення власної творчої індивідуальності та постійний контроль за її виконанням в індивідуальному щоденнику творчого професійного зростання сприяли їхній ефективній самоорганізації й виробленню цілеспрямованості у формуванні в себе цієї сутнісної інтегративної якості.

Студенти ж контрольної групи, навчаючись згідно з традиційним, технократично зорієнтованим підходом, не отримали цього емоційного заряду і творчого поштовху, тому лише незначна їх частина зуміла підвищити власний рівень творчого і професійного розвитку, а креативний і артистичний рівень творчої індивідуальності виявили тільки ті, хто, будучи обдарованим від природи, проявив його вже на початку формування дослідно-експериментальної роботи, незалежно від педагогічного впливу.

Водночас, розкривши свій творчий потенціал у колективній творчій педагогічно-мистецькій діяльності під керівництвом викладача, студенти експериментальної групи ще не змогли продемонструвати настільки ж сформованого індивідуального стилю у практичній професійно-педагогічній діяльності. Причина цього, на нашу думку, полягала в недостатній залученості їх до самостійної творчої педагогічно-мистецької діяльності. Тому для того, щоб надати їм простір для творчого самовиявлення і самореалізації було проведено *четвертий – творчо-реалізуючий етап* формувальної дослідно-експериментальної роботи. Він спрямовувався на забезпечення умов для самореалізації студентами власної творчої індивідуальності у притаманному їм стилі й творчій манері, формування в них потреби у неперервному творчому професійному й художньому саморозвитку впродовж життя та умінь, необхідних для цього.

Цей етап підпорядковувався меті заохочення студентів до вільного вияву якостей і властивостей своєї творчої індивідуальності у ході педпрактики, науково-дослідної роботи та культурно-мистецької діяльності.

Хоча до кожного з цих видів діяльності майбутні педагоги професійної школи залучалися упродовж усього періоду їх навчання у професійно-педагогічному навчальному закладі, найбільш активною ця участь виявлялась саме на заключному етапі професійної підготовки. Адже у цей період відбуваються педагогічна й переддипломна практики, активізується науково-дослідна робота студентів у зв'язку з підготовкою їх до захисту дипломних чи магістерських робіт; на старшокурсників найчастіше покладається керівництво роботою студентського парламенту й, зокрема, культурно-мистецькою діяльністю студентів як її складовою.

Реалізація означених завдань уможлиблювалась за допомогою різноманітних форм навчальної та позанавчальної діяльності студентів, описаних нами на С. 193 цієї монографії. Форми навчальної педагогічно-мистецької діяльності (дидактично-мистецькі) охоплювали: лекції з використанням мистецького дидактичного та наочного матеріалу; семінарські заняття з обговорення педагогічно-мистецьких тем; практичні заняття на матеріалі мистецтва; самостійні форми опрацювання художніх творів з метою виявлення їх педагогічного потенціалу тощо.

Педагогічна цінність форм позанавчальної педагогічно-мистецької діяльності полягала в тому, що вони, по-перше, реалізовувалися на засадах добровільності, свободи вибору, врахування інтересів, здібностей та власних прагнень студентів до творчої самореалізації, особливостей їхньої творчої індивідуальності; а по-друге, спрямовувалися на розв'язання тих завдань їхньої професійної підготовки, які неможливо вирішити лише у межах навчального процесу. Так, залучаючи студентів до різних видів художньо-творчої діяльності, педагоги професійно-педагогічних навчальних закладів надавали їм: можливість для пошуку власного Я; простір стосовно обрання напряму його реалізації у творчій професійно-педагогічній діяльності; формували досвід досягнення успіху в цій діяльності на основі врахування власних індивідуальних, особистісних і професійних якостей та здібностей.

Вільно обираючи мистецький вид творчості, відповідно до своїх здібностей і бажань, студенти нерідко виступали організаторами або співторцями цих заходів, тому рівень творчої активності учасників педагогічно-мистецької діяльності був дуже високим, що зумовило результативність цієї роботи у розвитку та саморозвитку їхньої творчої індивідуальності.

Залучення студентів до різних видів професійно орієнтованої культурно-мистецької діяльності стало важливою умовою вільного розвитку їхньої творчої індивідуальності, а також набуття ними загальної та естетичної культури, що підтвердило висновок вчених-педагогів (Г. Ващенко, О. Рудницької, С. Русової та ін.) стосовно позитивного впливу мистецької діяльності на розвиток особистісних і професійних якостей людини, навіть при відсутності в неї розвинених художніх і творчих здібностей.

Узагальнення результатів формувальної дослідно-експериментальної роботи засвідчило значні відмінності у кількісних і якісних показниках рівнів розвитку творчої індивідуальності в студентів контрольної та експериментальної груп (табл. 3.2.1.).

Порівняння динаміки змін означених показників дозволило констатувати значне її зростання в експериментальній групі й маловідчутні зміни у контрольній. Зокрема, в експериментальній групі майже зрівнялись показники фрагментарного (7,3%) та артистичного (5,6%) рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів. Те, що дані артистичного рівня знаходяться у межах 5% ми розглядаємо як позитивний показник, адже, згідно зі світовою

Таблиця 3.2.1.

Порівняльний аналіз рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів контрольної та експериментальної груп після завершення ФДЕР, (%)

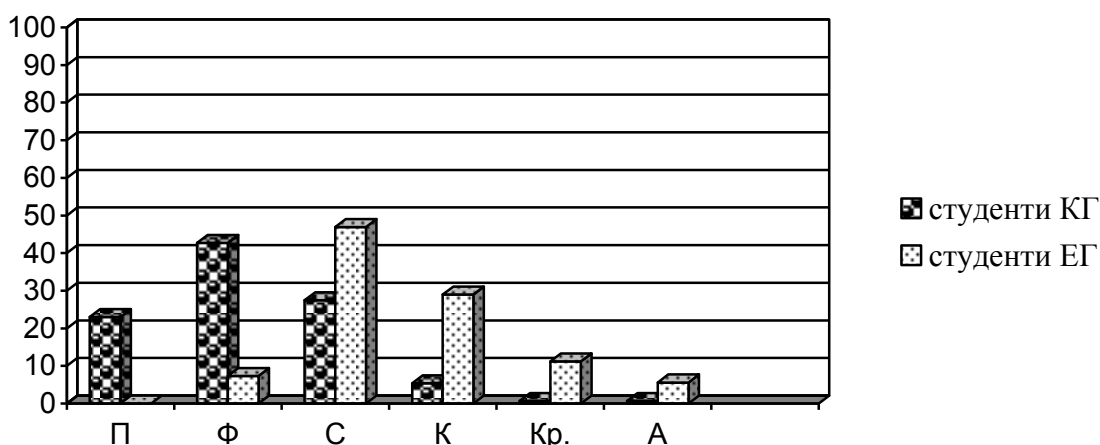
Вибірка	Студенти контрольної групи (КГ)		Студенти експериментальної групи (ЕГ)	
	Кільк. показник	Якісн. показник %	Кільк. показник	Якісн. показник %
Артистичний	2	0,7	16	5,6
Креативний	2	0,7	32	11,2
Компетентнісний	16	5,4	83	29,0
Ситуативний	81	27,5	134	46,9
Фрагментарний	126	42,7	21	7,3
Потенційний	68	23,0	0	0
Загальний показник	295	100	286	100

статистикою, 5% професіоналів з яскравою творчою індивідуальністю забезпечують прогрес у розвитку держави на загальносвітовому рівні. Якщо на початку формувальної дослідно-експериментальної роботи переважаючі показники в експериментальній групі мали фрагментарний (50,7%) і потенційний (28,3%) рівні, то після її завершення домінуючими стали ситуативний (46,9%) і компетентнісний (29,0%) рівні розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи. Потенційний рівень зник, а фрагментарний рівень розвитку цієї сутнісної інтегративної якості зменшився на 43,4%. Позитивна динаміка спостерігалась стосовно усіх рівнів розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання. Так, якщо на початку формувальної дослідно-експериментальної роботи артистичний і креативний рівні виявили лише 0,7% студентів, які мали природні здібності, то на кінець експериментальної роботи якісні показники цих рівнів зросли (на 4,9% – артистичний рівень та на 10,5% – креативний рівень).

У контрольній групі показники артистичного й креативного рівнів розвитку творчої індивідуальності залишилися незмінними упродовж усієї експериментальної роботи (0,7%). Переважаючими

рівнями на кінець експерименту стали фрагментарний (42,7%) і ситуативний (27,5%) (на початку експерименту були фрагментарний (48,5%) і потенційний (27,1%)). Показники потенційного рівня в контрольній групі після проведення експериментальної роботи знизились на 4,1%, а компетентнісного зросли на 2,4%.

Узагальнені результати таблиці 3.2.1. відображені на рис. 3.2.1. за допомогою діаграми.



П – потенційний рівень розвитку; Ф – фрагментарний рівень розвитку; С – ситуативний рівень розвитку; К – компетентнісний рівень розвитку; Кр – креативний рівень розвитку; А – артистичний рівень розвитку творчої індивідуальності

Рис. 3.2.1. Порівняльний аналіз рівнів розвитку творчої індивідуальності в студентів контрольної та експериментальної груп після завершення формувальної дослідно-експериментальної роботи

Доведення статистичної значущості отриманих результатів експериментальної роботи відбувалося за допомогою χ^2 -критерію, застосування якого дозволило стверджувати з вірогідністю похибки не більш ніж 5%, що в результаті впровадження технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання на основі використання мистецтва у рівнях розвиненості цієї сутнісної інтегративної якості в студентів експериментальної групи відбулися статистично значущі, а в студентів контрольної групи – статистично незначущі зрушення. Це засвідчило ефективність проведеної дослідно-експериментальної роботи.

Таким чином, узагальнення результатів виконаного дослідження дозволило стверджувати, що мета наукового пошуку досягнута, завдання, поставлені в його ході, виконані.

Висновки до розділу 3

З метою підвищення ефективності формування в майбутніх педагогів професійного навчання творчої індивідуальності розроблено та експериментально перевірено в ході дослідно-експериментальної роботи педагогічні умови і технологію розвитку цієї сутнісної інтегративної якості в студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” засобами мистецтва.

Експериментальна перевірка відбувалась у чотири етапи, які визначались з урахуванням завдань розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва і спрямовувались на формування й гармонізацію складових їхньої творчої індивідуальності.

I етап – мотиваційно-ціннісний, спрямовувався на сприяння студентам у „відкритті” власної творчої індивідуальності, усвідомленні її суспільної та особистісної цінності й вироблення мотивації на її розвиток. Цей етап охоплював I курс навчання у професійно-педагогічному чи вищому закладі освіти і підпорядковувався меті реалізації творчо-розвивальних можливостей дисциплін суспільно-гуманітарного, загальнонаукового та спеціального циклів у формуванні в студентів якостей і властивостей їхньої творчої індивідуальності.

II етап – орієнтаційно-аналітичний, був зорієнтований на пізнання студентами власної творчої індивідуальності, виявлення її сильних і слабких сторін та пошук найбільш близьких для них засобів і шляхів сходження до неї; розкриття можливостей педагогіки мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи. Цей етап охоплював II курс навчання студентів у професійно-педагогічному чи вищому закладі освіти і спрямовувався на: 1) формування в них умінь самоаналізу й самооцінки власної особистості та професійно-педагогічної діяльності на основі виявлення її відповідності вимогам творчості та естетичності; 2) реалізацію творчо-розвивального потенціалу психолого-

педагогічних дисциплін, збагачених мистецьким компонентом, у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи.

III етап – професіоналізуючий, підпорядковувався завданням становлення творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання за педагогічної підтримки викладачів професійно-педагогічного чи вищого закладу освіти. Цей етап охоплював III-IV курси професійної підготовки студентів і спрямовувався на поглиблене вивчення ними теоретичних і практичних аспектів проблеми розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи засобами мистецтва як складових загальної теорії педагогічної майстерності. Реалізувались ці завдання в ході опанування студентами елективного спецкурсу „Педагогіка мистецтва” та елективного варіативного спецпрактикуму „Творчі педагогічно-мистецькі майстерні”, а також шляхом складання і виконання індивідуальних програм розвитку творчої індивідуальності й ведення щоденників творчого професійного зростання.

IV етап – творчо-реалізуючий, спрямовувався на забезпечення умов для самореалізації студентами власної творчої індивідуальності у притаманному їм стилі й творчій манері, формування в них потреби у неперервному творчому професійному й художньому саморозвитку впродовж життя та умінь, необхідних для цього. Цей етап охоплював V курс професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ (I курс магістратури) і спрямовувався на заохочення їх до вільного вияву якостей і властивостей своєї творчої індивідуальності у ході педпрактики, науково-дослідної роботи та культурно-мистецької діяльності.

Узагальнення *результатів* формувальної дослідно-експериментальної роботи засвідчило значні відмінності у кількісних і якісних показниках рівнів розвитку творчої індивідуальності в студентів контрольної та експериментальної груп.

Порівняння динаміки змін означених показників дозволило констатувати значне її зростання в експериментальній групі й маловідчутні зміни у контрольній, що зумовило висновок щодо педагогічної доцільності виявлених нами педагогічних умов та розробленої технології розвитку цієї сутнісної інтегративної якості в майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва, а також ефективності проведеної дослідно-експериментальної роботи.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження підтвердило основні положення загальної та часткових гіпотез і дозволило сформулювати висновки відповідно до поставлених завдань.

Мистецтво є формою суспільної свідомості, сферою творчої людської діяльності, спрямованою на об'єктивацію в художніх образах світовідчуття й світорозуміння особистості, процесом і результатом художньої творчості митців, у якій актуалізується їхня особистість і знаходить своє втілення й вираження їхня творча індивідуальність.

Здатність мистецтва індивідуально впливати на особистість, незалежно від форми взаємодії з ним, і виступати *засобом* навчання, виховання та розвитку людини упродовж її життя, *чинником* індивідуалізації й соціалізації особистості, *детермінантою* її етнічної й культурної ідентифікації, *основою* гуманізації освіти, *компонентом* її змісту, *елементом* соціокультурного та естетико-розвивального середовища тощо репрезентує його невичерпні педагогічні й творчі можливості і забезпечує передумови для об'єднання усіх аспектів реалізації ним педагогічної функції у змісті узагальнюючого поняття "*педагогіка мистецтва*". Останнє не є тотожним із поняттями „мистецька педагогіка” та „арт-педагогіка”, оскільки вони суттєво відрізняються за сутністю, метою, змістом, теоретичними засадами й співвідносяться між собою як гуманістична педагогіка на засадах використання мистецтва, педагогіка загальної і професійної мистецької освіти та соціальна педагогіка і психотерапія.

Обґрунтування змісту педагогіки мистецтва сприяє розв'язанню низки суперечностей у сучасній освіті й надає можливість: 1) однозначно визначити об'єктивно існуючі педагогічні явища, пов'язані з функціонуванням мистецтва в освітньому просторі, уникнувши при цьому термінологічної плутанини; 2) змінити на краще ситуацію, коли опанування мистецтва учнями й студентами розглядається педагогами переважно в контексті мистецької освіти, а професійна підготовка майбутнього педагога професійного навчання не враховує можливостей використання у ній мистецтва з метою розвитку його творчої індивідуальності. У зв'язку з цим у дослідженні обґрунтовується положення про те, що, педагогіка мистецтва, володіючи потужним творчим педагогічним потенціалом, може виступати основою розвитку творчої індивідуальності як

майбутніх, так і працюючих педагогів різних спеціальностей, в тому числі й педагогів професійної школи.

Педагогічна діагностика стану, типології та рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів відбувалась упродовж трьох етапів констатувального експерименту з позицій типологічного та ідіографічного підходів.

Результати педагогічної діагностики сучасного стану використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності “Професійна освіта (за профілем)”, здійсненої в ході першого (*курукулярно-діагностичного*) етапу за допомогою контент-аналізу, засвідчили: 1) зумовленість рівня використання мистецтва у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ профілем їх підготовки; 2) відсутність зв’язку між художнім і творчим потенціалом мистецтва у змісті цих дисциплін, через що спеціальні мистецькі дисципліни мають репродуктивний характер і не здатні забезпечувати творчий розвиток студентів, а інші (передусім, психолого-педагогічні дисципліни), позитивно впливаючи на розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, здійснюють його поза мистецьким контекстом. Виняток становлять навчальні курси „Основи педагогічної майстерності” та „Основи педагогічної творчості”, у змісті яких мистецтво виконує творчо-розвивальну функцію (хоча незначний обсяг годин на їх вивчення не сприяє тривалій педагогічній післядії цього впливу на майбутніх педагогів професійного навчання).

Створення п’яти взаємопоглиблюючих типологій творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів на основі розроблених критеріїв, а також застосування стандартизованих методик у ході другого (*типолого-діагностичного*) етапу констатувального експерименту дозволило виробити стратегію, здійснити відбір і структурування змісту та розробити технологію впровадження мистецтва до їхньої професійної підготовки з метою розвитку в них творчої індивідуальності, відповідно до особливостей їхнього типу.

Порівняльний аналіз кількісних та якісних показників рівнів розвитку творчої індивідуальності в майбутніх і працюючих педагогів професійного навчання, виявлених у ході третього (*рівнево-діагностичного*) етапу констатувального експерименту на основі

обґрунтованих критеріїв, зумовив висновок щодо переважання у групі студентів фрагментарного рівня сформованості цієї сутнісної інтегративної якості (43,5%), а в групі педагогів – ситуативного рівня (33,1%). Такі показники пов'язуються нами з відсутністю необхідної педагогічної уваги до виявлення й розвитку творчої індивідуальності в студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, а також з нерозумінням працюючими педагогами ПТНЗ її значення та зв'язку з професійно-педагогічною майстерністю, відсутністю мотивації до підвищення рівня її розвиненості.

Узагальнення результатів констатувального експерименту зумовило висновок, що сучасна система професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ не повною мірою реалізує закладені у ній можливості щодо розвитку їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва, а тому потребує оновлення на засадах впровадження до неї педагогіки мистецтва.

Виявлені в ході дослідження педагогічні умови використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання поділялися на *зовнішні* (розробка і впровадження до процесу професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ технології розвитку їхньої творчої індивідуальності на основі використання мистецтва; сприяння їм у створенні власної творчої педагогічно-мистецької лабораторії; забезпечення естетико-розвивального середовища у професійно-педагогічних та вищих навчальних закладах) і *внутрішні* (мотивація та готовність адміністрації, викладачів і студентів до впровадження педагогіки мистецтва до змісту навчально-виховного процесу професійно-педагогічних закладів освіти, їхня активність і зацікавленість у творчій педагогічно-мистецькій діяльності; наявний в студентів та викладачів художньо-естетичний досвід, рівень їхнього художньо-творчого розвитку, творчий потенціал, смаки, потреби, інтереси; залежність їх від впливу молодіжних субкультур та мистецької моди, ставлення до педагогічно орієнтованої художньо-творчої діяльності тощо).

У ході формувальної дослідно-експериментальної роботи доведено, що підвищення ефективності становлення творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” уможлиблюється на основі перетворення їхньої професійної підготовки на організаційно-методичну систему розвитку в них цієї сутнісної інтегративної якості на основі

використання технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва.

Остання становить собою цілісну інтегративну систему алгоритмізованих педагогічних операцій і дій, що забезпечують педагогічне цілепокладання, змістові, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти розвитку властивостей творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ, заданих метою їхньої професійно-педагогічної підготовки засобами мистецтва, а також моніторинг якості цього процесу.

Експериментальна перевірка ефективності означеної технології відбувалась у чотири етапи (мотиваційно-ціннісний, орієнтаційно-аналітичний, професіоналізуючий, творчо-реалізуючий).

Результатом першого – *мотиваційно-ціннісного етапу* формувальної дослідно-експериментальної роботи, стало „відкриття” майбутніми педагогами своєї творчої індивідуальності на заняттях з дисциплін суспільно-гуманітарного, спеціального та загальнонаукового циклів й усвідомлення ними можливостей мистецтва в її самовиявленні та саморозвитку. Після проведення *орієнтаційно-аналітичного етапу* в студентів з’явилося знання сильних і слабких сторін своєї творчої індивідуальності та мотивація на її подальший розвиток. Головним здобутком *професіоналізуючого етапу* стало формування в майбутніх педагогів професійного навчання компетентності щодо використання різновидів мистецтва у розвитку та саморозвитку творчої індивідуальності, відповідно до індивідуальної програми творчого професійного зростання та гуманістичних цінностей, закладених у мистецтві. У результаті проведення *творчо-реалізуючого етапу* формувальної дослідно-експериментальної роботи студенти творчо оволоділи виражальними засобами мистецтва з метою самопрезентації, підкреслення, самоактуалізації та саморозвитку власної творчої індивідуальності, а головне – в них сформувалася стійка спрямованість на творчу самореалізацію у професійно-педагогічній діяльності засобами мистецтва.

Узагальнення результатів формувальної дослідно-експериментальної роботи, підтверджене за допомогою статистичних методів дослідження, засвідчило значні відмінності у кількісних та якісних показниках рівнів розвитку творчої індивідуальності в студентів контрольної та експериментальної груп. Так, в експериментальній групі домінуючими рівнями стали ситуативний

(46,9%) і компетентнісний (29,0%), тоді як у контрольній – залишились фрагментарний (42,7%) і ситуативний (27,5%). В експериментальній групі потенційний рівень остаточно зник, а в контрольній – його показник знизився на 4,1%. Показники креативного й артистичного рівнів творчої індивідуальності в експериментальній групі зросли (креативний – на 10,5%, артистичний – на 4,7%), а в контрольній групі залишилися незмінними упродовж усієї дослідно-експериментальної роботи.

На цій основі зроблено висновок щодо педагогічної доцільності розробленої технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва та ефективності експериментальної роботи.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дозволяє запропонувати такі рекомендації для професійно-педагогічних навчальних закладів стосовно використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання:

- відмовитись від застосування вузько фахового підходу у викладанні навчальних дисциплін на користь міждисциплінарного та інтегративного підходів, що впроваджуються у контексті холістичної науково-мистецької парадигми освіти;
- створювати необхідні умови для заохочення викладачів до більш активного використання мистецтва як варіативного компонента змісту освіти у ході розробки елективних спецкурсів і спецпрактикумів для студентів, які будуть цікавими для них і забезпечуватимуть особистісне входження їх до процесу оволодіння майбутньою професією;
- уникати примусового залучення студентів до творчої педагогічно-мистецької діяльності, шукати ефективні способи їх мотивації до неї.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне висвітлення проблеми впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання. Подальшого вивчення потребують питання обґрунтування теоретичних і методичних засад створення в професійно-педагогічних навчальних закладах естетико-розвивального середовища, організації самостійної роботи студентів з опанування педагогіки мистецтва з метою розвитку їхньої творчої індивідуальності тощо. Дослідження означених проблем стане предметом наших подальших наукових розвідок.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. *Азаров Ю.П.* Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с.
2. *Азаров Ю.П., Азарова Л.Н.* Дорогу талантам! /Юрий Азаров, Людмила Азарова. – М.: Русский мирь, 2005. – 552 с.
3. *Аналіз куррікулума підготовки педагога професійної школи в Україні* / [Щербак О.І., Болюбаш Я.Я., Шевчук Л.І. та ін.]; за ред. О.І. Щербак. – К.: Наук. світ, 2003. – 35 с.
4. *Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учеб.* / Е.А. Медведєва, И.Ю. Шевченко, Л.Н. Комисарова, Т.А. Добровольская. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 248 с.
5. *Базулева Т.Л.* Истина красоты и красота истины (вариации на тему философско-эстетических рассуждений Аристотеля и Шеллинга) // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2002. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 39-56.
6. *Бех І.Д.* Емоційні передумови мистецького світогляду особистості /І.Д. Бех //Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – С.14-15.
7. *Ганзен В.А.* Системные описания в психологии / Владимир Александрович Ганзен. – Л.: ЛГУ, 1984. – 176 с.
8. *Гачев Г.Д.* Гуманитарный комментарий к физике и химии. Диалог между науками о природе и человеке. – М.: Логоса, 2003. – 512 с.
9. *Гильманов С.* Творческая индивидуальность педагога / Сергей Гильманов // Народное образование. – 1999. – № 1/2. – С. 197-205.
10. *Гончаренко С.У.* Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям: [навч. посіб.] / С.У.Гончаренко. – К.; Вінниця: ДОВ Вінниця, 2008. – 278 с.
11. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний енциклопедичний словник /С.У. Гончаренко. – 2-ге вид., випр. і доп. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
12. *Гребенюк О.С.* Педагогика индивидуальности: учеб. пособие / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.

13. *Гройсман А.Л.* Личность, творчество, регуляция состояний. / А.Л. Гройсман. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 436 с.
14. *Джуринский А.Н.* Педагогика: история педагогических идей: учеб. пособие. / А.Н. Журинский. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 352 с.
15. *Загвязинский В.И.* К читателям / В.И. Загвязинский // Булатова О.С. Педагогический артистизм. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с.
16. *Зязюн І.А.* Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І.А. Зязюн // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8-13.
17. *Зязюн І.А.* Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 14-36.
18. *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
19. *Зязюн І.А.* Філософія педагогічної дії: монографія. – Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
20. *Зязюн І.А., Сагач Г.М.* Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
21. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
22. *Кабалевский Д.* Прекрасное пробуждает доброе / Дмитрий Кабалевский. – М.: Педагогика, 1973. – 336 с.
23. *Капустина З.* Имидж современного педагога / З. Капустина // Учитель. – 2006. – №1. – С. 59-61.
24. *Коджаспирова Г.М.* Педагогическая антропология / Г.М. Коджаспирова – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
25. *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
26. *Кривцун О.А.* Эстетика / О.А. Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с.
27. *Кузьменкова Ю.Б.* От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с.

28. *Лавріненко О.А.* Історія педагогічної майстерності: навч. посіб. /Олександр Лавріненко. – К.: Богданова А.М., 2009. – 328 с.
29. *Лещенко М.П.* Щастя дитини – єдине щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності /М.П. Лещенко. – К.: АСМІ, 2003. – Ч.І. – 304 с.; Ч. II. – 240 с.
30. *Львова Ю.Л.* Творческая лаборатория учителя: Книга для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. /Ю.Л. Львова. – М., 1992. – 168 с.
31. *Миллер А.* Вначале было воспитание: пер. с англ. /Алис Миллер. – М.: Академический Проект, 2003. – 464 с.
32. *Мистецтво у розвитку особистості:* монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
33. *Митина Л.М.* Психология развития и здоровья педагога: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности / Л.М. Митина. – М.: Про-Пресс, 2005. – Ч. 1. – 76 с.
34. *Морозов А.В., Чернилевский Д.В.* Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с.
35. *Ничкало Н.Г.* Теоретичні засади становлення і розвитку субдисциплін у сучасній педагогіці / Н.Г. Ничкало // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VII Педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької / [за ред. О.М. Отич]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 23-31.
36. *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности: кн. для учителя / Юрий Михайлович Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 286, [1] с.
37. *Отич О.М.* Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / О.М. Отич; [за наук. ред. І.А. Зязюна]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – 440 с.
38. *Палтышев Н.Н.* Педагогическая гармония: учеб.-метод. пособие для учителей / Н.Н. Палтышев. – К.: Магистр – S, 1996. – 104 с.
39. *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
40. *Педагогічна майстерність:* підручник; хрестоматія / за ред. І.А. Зязюна. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 462 с.

41. *Педагогическая энциклопедия*: в 4 т. / под. ред. И.А. Каирова – Т. 4. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – 426 с.
42. *Пехота Е. Н.* Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / Е.Н.Пехота; под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с.
43. *Пехота О.М.* Індивідуальність учителя: теорія і практика: навч. посіб. /О.М. Пехота. – вид. 2-ге, перероб. і доп. – Миколаїв: Іліон, 2010. – 272 с.
44. *Пономарёв Я.А.* Психология творчества и педагогика /Я.А. Пономарёв. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
45. *Проект концепції розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні* / укл. В.П Андрущенко, І.А. Зязюн. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 16 с.
46. *Радкевич В.О.* Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю: монографія / В.О. Радкевич; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: УкрІНТЕІ, 2010. – 424 с.
47. *Рибалка В.В.* Аксіологічні основи психологічної культури особистості: навч.-метод. посібник /В.В. Рибалка. – Чернівці, Технодрук, 2009. – 228 с.
48. *Рибалка В.В.* Психологія розвитку творчо обдарованої особистості: наук.-метод. посіб. /В.В. Рибалка. – К.: НАПН України: Ін-т обдарованої дитини, 2010. – 442 с.
49. *Рибалка В. В.* Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: наук.-метод. посіб. /В.В. Рибалка. – К. - Вінниця: ТОВ ФІРМА „Планер”, 2010. – 382 с.
50. *Рудестам К.* Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с.
51. *Рудницька О.П.* Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. /О.П. Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
52. *Рудницька О.П.* Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
53. *Сластёнин В.А., Николаев В.А.* Этнопедагогическая культура учителя // Магистр-S. – № 3. – 2000. – С. 3-11. С. 20-34.

54. *Сухомлинський В.А.* „Не только разумом, но и сердцем...”: сб. ст. и фрагментов из работ / В. Сухомлинский / сост. и авт. предисловия Л.В. Голованов. – 2-е изд. – М.: Мол. гвардия, 1990. – 139 с.
55. *Сухомлинский В.А.* Серце отдаю детям. – 2-е изд. /В.А.Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1972. – 244 с.
56. *Тарасенко Г.С.* Екологічна естетика: метод. рек. / Г.С. Тарасенко. – Вінниця: ВДПУ, 1995. – 40 с.
57. *Тарасенко Г.С.* Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: монографія /Г.С. Тарасенко. – Вінниця: РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 1997. – 112 с.
58. *Тарасенко Г.С.* Взаємозв’язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: монографія /Г.С. Тарасенко. – Черкаси: „Вертикаль”, видавець ПП Кандич С.Г., 2006. – 308 с.
59. *Чернилевский Д.В., Філатов О.К.* Технология обучения в высшей школе: учеб. изд-е /Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов; под ред. Д.В.Чернилевского. – М.: Экспедитор, 1996. – 228 с.
60. *Шембель А. Ф.* Рисование и лепка для кондитеров: [учеб.] / А.Ф. Шембель. – 5-е изд., стер. – М.: Высш. шк.; Изд. центр „Академия”, 2000. – 111 с.
61. *Юрас І.* Педагогічна концепція Памфіла Даниловича Юркевича: наукове видання /Ірина Юрас. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 64 с.
62. *Боднар О.* Учение о гармонии – в систему образования //«Академия Тринитаризма», М., Эл. № 77-6567, публ.12775, 02.01.2006 // http://www.peacefromharmony.org/?cat=ru_c&key=355
63. *Имідж педагога* // Возрастная и педагогическая психология [електронний ресурс]. – Режим доступу : < http://genmed.ru/med_b6_580_03.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
64. *Столович Л.* On the Concept of “Axiosphere” / Леонид Столович // Twentieth World Congress of Philosophy. Abstracts of Invited and Contributed. - Boston, Massachusetts USA, 10-16 August, 1998, p. 192. //

ДОДАТКИ

Додаток А.

**Результати контент-аналізу навчальних планів професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ
щодо представленості мистецького компонента в змісті спеціальних і суспільно-гуманітарних
дисциплін**

Таблиця А.1.

№ з/п	Навчальний заклад, напрям і профіль підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Розподіл годин за навчальними дисциплінами, у змісті яких представлено мистецький компонент																Загальна чисельність дисциплін	Кількість дисциплін, до яких введено мистецький компонент	Абсолютне значення, у %	
		Етика і естетика	Зарубіжна література	Історія	Історія моди і костюма	Композиція одягу	Конструювання одягу	Креслення	Культура мовлення і основні ораторського мистецтва (риторика)	Культурознавство (Історія і теорія світової культури)	Нарисна геометрія... Інженерія та комп'ютерна графіка	Проектування одягу	Релігієзнавство	Спецмалювання і ліплення	Українознавство	Українська і зарубіжна культура	Українська література				Українська мова
Напрямок 0101 "Педагогічна освіта", спеціальність 5.010104 "Професійна освіта (за профілем)" – молодший спеціаліст																					
1.	Коломийський індустріально-педагогічний технікум (КІПТ). Профіль підготовки „Будівництво та експлуатація будівель і споруд”			81				81							54	54	81		33	5	15,2
2.	Київський професійно-педагогічний коледж ім. А.С.Макаренка (КППК). Профіль під-	34		120											60	32	100		40	6	15

№ з/п	Навчальний заклад, напрямок і профіль підготовки, спеціальність, освітньо- кваліфікаційний рівень	Розподіл годин за навчальними дисциплінами, у змісті яких представлено мистецький компонент																Загальна чисельність дисциплін	Кількість дисциплін, до яких введено мистецький компонент	Абсолютне значення, у %				
		Еліка і естетика	Зарубіжна література	Історія	Історія моди і коспорма	Композиція одягу	Конструювання одягу	Креслення	Культура мовлення і основи ораторського мистецтва (риторика)	Культурознавство (Історія і теорія світової культури)	Нарисна геометрія. Інженерна та комп'ютерна графіка	Проектування одягу	Релігієзнавство	Спецмалювання і ліплення	Українознавство	Українська і зарубіжна культура	Українська література				Українська мова	Філософія	Художнє конструювання	
3.	готовки „Зварювальне виробництво” Київський професійно- педагогічний коледж ім. А.Макаренка (КГПК). Профіль підготовки „Швейне виробництво”	34		120	32	32	140	30 ¹			209	32			30 ¹		60	66	100			40	12 ¹	30
4.	Донецький індустріально- педагогічний технікум (ДІТТ). Профіль підготовки „Зварювальне виробництво”	54 ²	139	78+ 54+ 95 ³				162 ¹		54	162 ¹						134 +54 ³	78	81			72	9 ¹	12,5
Напрямок 0101 “Педагогічна освіта”, спеціальність 6.010100 “Професійна освіта (за профілем)” – бакалавр																								
5.	Чернігівський державний педагогічний університет. Профіль підготовки „Експлуатація та			54							54	189							81			38	4	10,5

№ з/п	Навчальний заклад, напрям і профіль підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Розподіл годин за навчальними дисциплінами, у змісті яких представлено мистецький компонент															Загальна чисельність дисциплін	Кількість дисциплін, до яких введено мистецький компонент	Абсолютне значення, у %																		
		Еліка і естетика	Зарубіжна література	Історія	Історія моди і комода	Композиція одягу	Конструювання одягу	Креслення	Культура мовлення і основи ораторського мистецтва (риторика)	Культурознавство (Історія і теорія світової культури)	Нарисна геометрія. Інженерна та комп'ютерна графіка	Проектування одягу	Релігієзнавство	Спецмалювання і ліплення	Українознавство	Українська і зарубіжна культура				Українська література	Українська мова	Філософія	Художнє конструювання														
	ремонт автомобілів місцевого та автомобільного транспорту																																				
6.	Чернігівський державний педагогічний університет. Профіль підготовки „Технологія харчового виробництва”	72							72				36	72	72													108	55	6	10,9						
7.	Київський професійно-педагогічний коледж ім. А.С.Макаренка (КППК). Профіль підготовки „Технологія та обладнання зварювального виробництва”	34+66 ³		120					108	60	209		32																	32	100+64 ³	53	8	15			
8.	Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА). Профіль підготовки	108		108					54	81	189		54																				54	108	66	8	12,1

№ з/п	Навчальний заклад, напря́м і профіль підготовки, спеціальність, освітньо- кваліфікаційний рівень	Розподіл годин за навчальними дисциплінами, у змісті яких представлено мистецький компонент																Загальна чисельність дисциплін	Кількість дисциплін, до яких введено мистецький компонент	Абсолютне значення, у %					
		Еліка і естетика	Зарубіжна література	Історія	Історія моди і костюма	Композиція одягу	Конструювання одягу	Креслення	Культура мовлення і основи ораторського мистецтва (риторика)	Культурознавство (історія і теорія світової культури)	Нарисна геометрія. Інженерна та комп'ютерна графіка	Проектування одягу	Релігієзнавство	Спец малювання і ліплення	Українознавство	Українська і зарубіжна культура	Українська література				Українська мова	Філософія	Художнє конструювання		
	„Технологія і обладнання зварювального виробництва”																								
9.	Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА). Профіль підготовки „Експлуатація та ремонт промислового транспорту”	108		108				54	81	189		54					54	108		66	8	12,1			
<i>Напря́м 0101 “Педагогічна освіта”, спеціальність 7.010104 “Професійна освіта (за профілем)” – спеціаліст, спеціальність 8.010104 “Професійна освіта (за профілем)” – магістр</i>																									
10.	Технологічний університет „Поділля” (ТУП). Профіль підготовки „Експлуатація та ремонт промислового транспорту”			81					54	108		54						51	81		30	6	20		

№ з/п	Навчальний заклад, напрям і профіль підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Розподіл годин за навчальними дисциплінами, у змісті яких представлено мистецький компонент																		Загальна чисельність дисциплін	Кількість дисциплін, до яких введено мистецький компонент	Абсолютне значення, у %	
		Еліка і естетика	Зарубіжна література	Історія	Історія моди і костюма	Композиція одягу	Конструювання одягу	Креслення	Культура мовлення і основи ораторського мистецтва (риторика)	Культурознавство (Історія і теорія світової культури)	Нарисна геометрія. Інженерна та комп'ютерна графіка	Проектування одягу	Релігієзнавство	Спец малювання і ліплення	Українознавство	Українська і зарубіжна культура	Українська література	Українська мова	Філософія				Художнє конструювання
	Кількість представленості дисципліни у навчальних планах підготовки	7	1	9	1	1	1	3	3	7	8	1	5	2	1	3	1	8	9	1	493	72	146
	Абсолютне значення, у %	70	10	90	10	10	10	30	30	70	80	10	50	20	10	30	10	80	90	10			

1 – інтегровані дисципліни;

2 – за вибором студентів;

3 – кількість годин розподіляється за розділами вивчення дисципліни, наприклад, у Донецькому індустріально-педагогічному технікумі (ДІПТ) студенти за профілем підготовки „Зварювальне виробництво” упродовж різних років навчання вивчають “Історію” – 78 годин, “Історію України” – 57 годин, “Новітню історію” – 95 годин.

Таблиця А.2.

Результати контент-аналізу змісту навчальних програм, щодо відображення в них мистецького компонента

№ з/п	Назва документу, навчальний заклад, напрям і профіль підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Навчальні дисципліни, до яких введено мистецький компонент																	Кількість навчальних тем	Середнє значення рівня насиченості тем мистецьким компонентом, бали	
		Етика і естетика	Зарубіжна література	Історія	Історія моди і костюма	Композиція одягу	Конструювання одягу	Креслення	Культура мовлення і основні ораторського мистецтва (спічарства)	Культурознавство (історія і теорія світової культури)	Нарисна геометрія. Інженерна та комп'ютерна графіка	Проектування одягу	Релігієзнавство	Спец. малювання (і ліплення)	Українознавство	Українська і зарубіжна культура	Українська література	Українська мова			Філософія
Напрямок 0101 “Педагогічна освіта”, спеціальність 5.010104 “Професійна освіта (за профілем)” – молодший спеціаліст																					
11.	Коломийський індустріально-педагогічний технікум (КІПТ). Профіль підготовки „Будівництво та експлуатація будівель і споруд”			1				2							2		1	1		5	1,4
12.	Київський професійно-педагогічний коледж ім. А.С.Макаренка (КПК). Профіль підготовки	2		1						1					2		1	1		6	1,3

№ з/п	Назва документу, навчальний заклад, напрям і профіль підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Навчальні дисципліни, до яких введено мистецький компонент																		Кількість навчальних тем	Середнє значення рівня насиченості тем мистецьким компонентом, бали			
		Етика і естетика	Зарубіжна література	Історія	Історія моди і костюма	Композиція одягу	Конструювання одягу	Креслення	Культура мовлення і основи ораторського мистецтва (спічарика)	Культурознавство (Історія і теорія світової культури)	Нарисна геометрія. Інженерна комп'ютерна графіка	Проектування одягу	Релігієзнавство	Спеціалізовані (ліплення)	Українознавство	Українська і зарубіжна культура	Українська література	Українська мова	Філософія			Художнє конструювання		
	„Зварювальне виробництво”																							
13.	Київський професійно-педагогічний коледж ім. А.С.Макаренка (КППК). Профіль підготовки „Швейне виробництво”	2		1	2	2	2	2			1	2			4		3		1	1			12	1,9
14.	Донецький індустріально-педагогічний технікум (ДІПТ). Профіль підготовки „Зварювальне виробництво”	2	4	1				2		2	1							4	1	1			9	2
Напрямок 0101 “Педагогічна освіта”, спеціальність 6.010100 “Професійна освіта (за профілем)” – бакалавр																								
15.	Чернігівський державний педагогічний університет. Профіль підготовки			1						2	1									1			4	1,2

№ з/п	Назва документу, навчальний заклад, напрям і профіль підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Навчальні дисципліни, до яких введено мистецький компонент																		Кількість навчальних тем	Середнє значення рівня насиченості тем мистецьким компонентом, бали	
		Етика і естетика	Зарубіжна література	Історія	Історія моди і костюма	Композиція одягу	Конструювання одягу	Креслення	Культура мовлення і основи ораторського мистецтва (спічворство)	Культурознавство (Історія і теорія савтової культури)	Нарисна геометрія. Інженерна комп'ютерна графіка	Проектування одягу	Релігієзнавство	Спеціалізовані (ліплення)	Українознавство	Українська і зарубіжна культура	Українська література	Українська мова	Філософія			Художнє конструювання
	„Експлуатація та ремонт автомобілів місцевого та автомобільного транспорту”																					
16.	Чернігівський державний педагогічний університет. Профіль підготовки „Технологія харчового виробництва”	2							2			1	4	2						2	6	2,1
17.	Київський професійно-педагогічний коледж ім. А.С.Макаренка (КППК). Профіль підготовки „Технологія та обладнання зварювального виробництва”	2		1				3	2	1		1					1	1		8	1,5	
18.	Українська інженерно-педагогічна академія	2		1				3	2	1		1					1	1		8	1,5	

№ з/п	Назва документу, навчальний заклад, напрям і профіль підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Навчальні дисципліни, до яких введено мистецький компонент																		Кількість навчальних тем	Середнє значення рівня насиченості тем мистецьким компонентом, бали	
		Етика і естетика	Зарубіжна література	Історія	Історія моди і костюма	Композиція одягу	Конструювання одягу	Креслення	Культура мовлення і основи ораторського мистецтва (спічворства)	Культурознавство (Історія і теорія світової культури)	Нарисна геометрія. Інженерна комп'ютерна графіка	Проектування одягу	Релігієзнавство	Спец. малювання (ліплення)	Українознавство	Українська і зарубіжна культура	Українська література	Українська мова	Філософія			Художнє конструювання
	(УІПА). Профіль підготовки „Технологія і обладнання зварювального виробництва”																					
19.	Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА). Профіль підготовки „Експлуатація та ремонт промислового транспорту”	2		1				3	2	1		1					1	1			8	1,5
Напрямок 0101 “Педагогічна освіта”, спеціальність 7.010104 “Професійна освіта (за профілем)” – спеціаліст, спеціальність 8.010104 “Професійна освіта (за профілем)” – магістр																						
20.	Технологічний університет „Поділля” (ТУП). Автомобільний профіль підготовки			1					2	1		1					1	1			6	1,2

№ з/п	Назва документу, навчальний заклад, напрям і профіль підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Навчальні дисципліни, до яких введено мистецький компонент																			Кількість навчальних тем	Середнє значення рівня насиченості тем мистецьким компонентом, бали
		Етика і естетика	Зарубіжна література	Історія	Історія моди і костюма	Композиція одягу	Конструювання одягу	Креслення	Культура мовлення і основні ораторського мистецтва (спічарика)	Культурознавство (Історія і теорія савтові культури)	Нарисна геометрія. Інженерна комп'ютерна графіка	Проектування одягу	Релігієзнавство	Спец. малювання (іліплення)	Українознавство	Українська і зарубіжна культура	Українська література	Українська мова	Філософія	Художнє конструювання		
	Кількість представленості дисципліни у проаналізованих навчальних планах підготовки	7	1	9	1	1	1	3	3	7	8	1	5	2	1	3	1	8	9	1	72	1,6
	Сума показників рівня відображеності мистецького компонента в змісті навчальних дисциплін	14	4	9	2	2	2	6	9	14	8	2	5	8	2	7	4	8	9	2	117	1,6
	Середнє значення рівня відображеності мистецького компонента в змісті дисципліни, у балах	2	4	1	2	2	2	2	3	2	1	2	1	4	2	2,3	4	1	1	2	1,6	1,6

Рівень відображеності мистецького компонента в змісті навчальних дисциплін: 1 – майже відсутній мистецький компонент (0-1 бал); 2 – мало відчутний мистецький компонент (1-2 бали); 3 – достатньо представлений мистецький компонент (2-3 бали); 4 – потужний мистецький компонент у змісті дисципліни (3-4 бали).

Таблиця А.3.

Результати кількісного та якісного аналізу змісту навчальних дисциплін щодо відображення мистецького компонента та можливостей впливу на розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання

№ з/п	Назва дисципліни, кількість годин (год.)	Навчальна тема, кількість годин (год.)	Перелік професійних якостей, визначених авторами програми	Оцінка здатності дисципліни забезпечувати розвиток творчої індивідуальності (ТІ) майбутніх педагогів ПТНЗ	Загальна кількість тем	Кількість тем, до яких введено мистецький компонент	Кількість тем, що впливають на розвиток ТІ	Абсолютне значення (%)
1.	Малювання та ліплення для майбутніх педагогів ПТНЗ за профілем „Технологія обробки харчових продуктів” (72 год.)	„Побудова макетів на тему народних казок” (4 год.), „Побудова макетів тістечок” (6 год.), „Побудова макетів тортів” (8 год.)	знання з основ образотворчої грамоти, колірно-графічні, композиційні та інші професійні художні уміння; практичні навички виконання площинних чи об’ємних зображень та пластичних форм, використовуваних для фігурного оздоблення кулінарних і кондитерських виробів	зміст дисципліни спрямований на копіювання зразків, має репродуктивний характер і розвиває переважно технічні навички студентів, мало впливає на становлення їхньої творчої індивідуальності	13 (100%)	13 (100%)	2 (15,4%)	13/2 100/15,4

Продовження табл. А.3.

2.	<p>Основи креслення і спецмалювання для майбутніх педагогів ПТНЗ профілю „Технологія текстильної та легкої промисловості” (30 год.)</p>	<p>„Основні поняття про малюнок з натури. Зображення плоских предметів у фронтальному положенні” (2 год.), „Зображення об’ємних предметів у перспективі” (4 год.), „Малювання предметів прямокутної, циліндричної і комбінованої форм” (6 год.), „Малюнок складного натюрморту” (7 год.), „Загальні відомості про пропорції голови” (4 год.), „Пропорції фігури людини” (9 год.), “Малювання людини в одязі” (4 год.), „Ескізування форм одягу” (10 год.)</p>	<p>знання з основ образотворчої грамати та технік виконання малюнку, аналітичні, конструктивні, графічні, композиційні, колористичні та інші професійні художні уміння; практичні навички малювання складок тканини (драпірування), виконання графічних малюнків голови і фігури людини у різних ракурсах та у різноманітних моделях одягу, зображення людини в русі, графічного оформлення костюму, передачі фактурності одягу</p>	<p>зміст дисципліни спрямований на копіювання зразків, має репродуктивний характер і розвиває переважно технічні навички студентів, хоча звертається увага на розвиток в них асоціативного мислення. Дисципліна недостатньо впливає на становлення творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ</p>	8 (100%)	8 (100%)	1 (12,5%)	8/1 100/12,5
----	---	---	---	--	-------------	-------------	--------------	-----------------

Продовження табл. А.3.

3.	Спеціальне малювання для майбутніх педагогів ПТНЗ сфери побуту (34 год.)	„Загальні відомості про малюнок” (2 год.); „Малювання геометричних тіл” (5 год.); „Вправи з акварельного живопису” (4 год.); „Основи пропорції голови і обличчя людини” (8 год.); „Малювання волосся” (5 год.); „Малювання простих стрижок і зачісок” (28 год.); „Живопис об’ємних предметів і простих натюрмортів” (5 год.)	знання з основ образотворчої грамати та технік виконання малюнку, аналітичні, конструктивні, графічні, композиційні, колористичні та інші професійні художні уміння; практичні навички малювання волосся, простих і складних стрижок і зачісок з довгого волосся, малювання волосся в сучасних техниках колорювання тощо	зміст дисципліни спрямований на копіювання зразків, має репродуктивний характер і розвиває переважно технічні навички студентів, деякі практичні завдання вимагають творчого підходу	8 (100%)	8 (100%)	1 (12,5%)	8/1 100/12,5
4.	Історія української та зарубіжної культури (34 год.)	„Культура античної доби” (2 год.), „Культура європейського Відродження” (2 год.), „Європейська культура XVII-XVIII ст.” (2 год.), „Європейська культура XIX – поч. XX ст.” (2 год.), „Європейська культура XX ст.” (2 год.), „Культура Київської Русі” (4 год.),	знання у галузі культури та уміння орієнтуватися в культурному процесі різних епох і сучасності; навички самостійної роботи з навчальною літературою, ілюстративним мистецьким матеріалом	зміст дисципліни спрямований на запам’ятовування й репродуктивне відтворення студентами відомостей про культуру і мистецтво. Дисципліна суттєво не впливає на становлення творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ	15 (100%)	15 (100%)	1 (6,6%)	15/1 100/6,6

		„Класична українська культура” (4 год.), „Культурне життя України у ХХ ст.” (4 год.)						
5.	Екологічна естетика (спецкурс за вибором) (32 год.)	„Художнє пізнання природи та його зв'язок з іншими формами пізнання світу” (2 год.), „Мистецтво – естетико-екологічне ноу-хау” (2 год.), „Естетико-екологічне виховання школярів” (2 год.)	художньо-естетична активність студентів стосовно природи як екологічно цінної реакції на її виразність; готовність до розробки власного естетичного кодексу екологічної діяльності на основі адекватного розуміння екологічної норми не лише як правового, але й естетичного та етичного феномену; аксіологічний, художній та творчий потенціали, зорієнтовані на зростання технологічної культури естетичного й екологічного виховання	практичні заняття з курсу мають художньо-творчий характер. Дисципліна дозволяє реалізувати вплив мистецтва на становлення творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ	15 (100%)	11 (73,4%)	4 (6%)	11/4 73,4/6
6.	Культура мовлення, основи ораторського мистецтва (108 год.)		розвинена мовленнєва культура та сформовані комунікативні якості студентів	практичні заняття з курсу мають художньо-творчу спрямованість, але мало пов'язані з педагогікою	23 (100%)	7 (30,4%)	–	7/0 30,4/0
7.	Ділове спілкування: етика й культура (34 год.)		розвинена мовленнєва культура та сформовані комунікативні якості студентів	практичні заняття з курсу мають художньо-творчу спрямованість, але мало пов'язані з педагогікою	17 (100%)	3 (17,6%)	–	3/0 17,6/0

Продовження табл. А.3.

8.	<p><u>Педагогіка</u> 1) автори Л. Вовк, Г. Панченко (124 год.)</p> <p>2) автори А. Бойко, І. Кривонос, В. Лутфулін та ін. (84 год.)</p>	<p>„Формування базової культури особистості” (2 год.) „Цілі індивідуально-особистісної виховної взаємодії вихователя і вихованця” (2 год.), „Проблема забезпечення проявів індивідуальності вихованця” (2 год.), „Діалектика колективного та індивідуального у педагогічному процесі” (2 год.).</p> <p>„Інтеграція педагогічних і психологічних знань у діяльності педагога. Педологія як наука про розвиток і формування індивідуальності дитини” (1 год.), „Диференціація та інтеграція навчання.</p>	<p>естетична вихованість, готовність до естетичного виховання учнів; знання про сутність та прояви індивідуальності, уміння індивідуально-особистісної виховної взаємодії з вихованцем та колективом</p> <p>знання про сутність та прояви індивідуальності, уміння індивідуально-особистісної виховної взаємодії з вихованцем та колективом; знання про роль і місце мистецтва у педагогічній системі Я.А. Коменського та в українській народній</p>	<p>у змісті дисципліни закладено можливості щодо розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ, проте вони майже не пов’язуються з використанням мистецтва у змісті дисципліни. Ввідомості стосовно розвитку творчої індивідуальності й використання мистецтва у педагогічному процесі подаються відокремлено, тому дисципліна не реалізує можливостей щодо розвитку творчої індивідуальності студентів на основі використання мистецтва у змісті дисципліни закладено можливості щодо розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ, проте вони майже не пов’язуються з використанням мистецтва у змісті дисципліни. Ввідомості стосовно</p>	32 (100%)	1 (3%)	8 (25%)	1/8 3/25
					38 (100%)	9 (23,7%)	3 (7,9%)	9/3 23,7/7,9

<p>Робота з учнями різних рівнів розвитку, особистісно-індивідуальне навчання” (4 год.); „Історико-теоретичні основи виховання особистості в колективі. Єдність індивідуального та колективістського підходів у вихованні учнів”;</p> <p>„Педагогічна концепція Я.А. Коменського. Історичні корені української національної педагогіки” (4 год.); „Історико-теоретичні основи естетичного та екологічного виховання. Природа як засіб і джерело естетичного й екологічного виховання особистості” (4 год.); „Зміст та структура української етнопедагогіки. Цілісний і гуманний характер системи</p>	<p>педагогіці; готовність до естетичного виховання учнів</p>	<p>розвитку творчої індивідуальності й використання мистецтва у педагогічному процесі подаються відокремлено, тому дисципліна не реалізує можливостей щодо розвитку творчої індивідуальності студентів на основі використання мистецтва</p>
--	--	---

	3) автор Горішняк Т. (78 год.)	–	виховання українській народній педагогіці” (4 год.) „Виховання індивідуальних якостей особистості” (2 год.)	естетична вихованість, готовність до естетичного виховання учнів; знання про сутність та прояви індивідуальності, вміння індивідуально-особистісної виховної взаємодії з вихованцем та колективом	у змісті дисципліни майже не використовуються можливості щодо розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТН та застосування мистецтва у цьому процесі	24 (100%)	1 (4%)	1 (4%)	1/1 4/4
9.	Основи професійної педагогіки (42 год)	–		професійні якості	у змісті дисципліни майже не використовуються можливості щодо розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТН та застосування мистецтва у цьому процесі	21 (100%)	–	–	0/0 0/0
10.	Основи педагогічних досліджень (32 год.)	–		навички науково-дослідної роботи, дослідницькі вміння	педагогічні можливості дисципліни щодо розвитку творчої індивідуальності	12 (100%)	–	–	0/0 0/0

				студентів забезпечуються завдяки впровадженню мистецького компонента до тематики курсових і дипломних робіт з педагогіки				
11.	Педагогіка вищої школи (54 год.)	„Вища освіта як складова національної системи освіти України”	педагогічні якості	у змісті дисципліни майже не використовуються можливості щодо розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ та застосування мистецтва у цьому процесі	27 (100%)	2 (7,4%)	1 (3,7%)	2/1 7,4/3,7
12.	Психологія (36 год.)	„Людина як предмет вивчення психології”	особистісні й професійні якості	у змісті дисципліни майже не використовуються можливості щодо розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ та застосування мистецтва у цьому процесі	18 (100%)	1 (5,5%)	5 (27,8%)	1/5 5,5/27,8
13.	Методика виховної роботи (54 год.)		уміння і навички виховної роботи	у змісті дисципліни майже не використовуються можливості щодо розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога	27 (100%)	1 (3,7%)	–	1/0 3,7/0

				ПТНЗ та застосування мистецтва у цьому процесі				
14.	Організація виховного процесу (54 год.)		уміння і навички виховної роботи; організаторські вміння і навички	у змісті дисципліни майже не використовуються можливості щодо розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ та застосування мистецтва у цьому процесі	27 (100%)	1 (3,7%)	–	1/0 3,7/0
15.	Організація та методика виховної роботи в ПТУ (89 год.)		уміння і навички виховної роботи; організаторські вміння і навички	у змісті дисципліни майже не використовуються можливості щодо розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ та застосування мистецтва у цьому процесі	45 (100%)	3 (6,7%)	1 (2,2%)	3/1 6,7/2,2
16.	Організація навчально-виховного процесу (74 год.)		уміння і навички виховної роботи; організаторські вміння і навички	у змісті дисципліни майже не використовуються можливості щодо розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ та застосування мистецтва у цьому процесі	37 (100%)	2 (5,4%)	1 (2,7%)	2/1 5,4/2,7
17.	<u>Основи</u>		розвинені компоненти	у змісті дисципліни	10	5	4	5/4

	<u>педагогічної майстерності</u> : 1) автори – І. Зязюн, Г. Брагіна, Л. Крамущенко та ін. ¹ (148 год.) 2) КППК ім. А.С.Макаренка (32 год.)		творчої індивідуальності: педагогічний артистизм, педагогічна увага, творча уява, художньо-творчі здібності	закладено значні можливості для розвитку творчої індивідуальності студентів засобами мистецтва	(100%)	(50%)	(40%)	50/40
			розвинені компоненти творчої індивідуальності: педагогічний артистизм, педагогічна увага, творча уява, художньо-творчі здібності	у змісті дисципліни закладено значні можливості для розвитку творчої індивідуальності студентів засобами мистецтва	16 (100%)	8 (50%)	8 (50%)	8/8 50/50
18.	Основи педагогічної творчості (44 год.)		розвинені компоненти творчої індивідуальності: педагогічний артистизм, педагогічна увага, творча уява, художньо-творчі здібності	у змісті дисципліни закладено значні можливості для розвитку творчої індивідуальності студентів засобами мистецтва	22 (100%)	13 (59%)	22 (100%)	13/22 59/100
19.	Індивідуальність учителя: теорія і практика (спецкурс)		розвинені компоненти творчої індивідуальності: педагогічний артистизм, педагогічна увага, творча уява, художньо-творчі здібності	у змісті дисципліни закладено значні можливості для розвитку творчої індивідуальності студентів засобами мистецтва	7 (100%)	2 (28,6%)	5 (71,4%)	2/5 28,6/71,4

¹ Програма курсу „Основи педагогического мастерства”: программы педагогических институтов / сост. И.А. Зязюн, Г.В. Брагина, Л.В. Крамущенко и др.; отв. ред. И.А. Зязюн. – М., 1988. – 53 с.

Таблиця А.4.

**Результати контент-аналізу навчальних планів професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ
щодо представленості мистецького компонента в змісті спеціальних і суспільно-гуманітарних
дисциплін**

№ з/п	Навчальний заклад, напрямок і профіль підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Загальна чисельність дисциплін	Кількість дисциплін, до яких введено мистець- кий компонент	Співвідношення кількості дисциплін, до яких введено мистецький компонент із загальною кількістю дисциплін у %	Середнє значення рівня насиченості дисципліни мистецьким компонентом, (бали)
Напрямок 0101 “Педагогічна освіта”, спеціальність 5.010104 “Професійна освіта (за профілем)” – молодший спеціаліст					
21.	Коломийський індустріально-педагогічний технікум (КІПТ). Профіль підготовки „Будівництво та експлуатація будівель і споруд”	33	5	15,2	1,4
22.	Київський професійно-педагогічний коледж ім. А.С.Макаренка (КППК). Профіль підготовки „Зварювальне виробництво”	40	6	15	1,3
23.	Київський професійно-педагогічний коледж ім. А.С.Макаренка (КППК). Профіль підготовки „Швейне виробництво”	40	12	30	1,9
24.	Донецький індустріально-педагогічний технікум (ДІПТ). Профіль підготовки „Зварювальне виробництво”	72	9	12,5	2
Напрямок 0101 “Педагогічна освіта”, спеціальність 6.010100 “Професійна освіта (за профілем)” – бакалавр					
25.	Чернігівський державний педагогічний університет. Профіль підготовки „Експлуатація та ремонт автомобілів місцевого та автомобільного транспорту”	38	4	10,5	1,2
26.	Чернігівський державний педагогічний університет. Профіль підготовки „Технологія харчового виробництва”	55	6	10,9	2,1
27.	Київський професійно-педагогічний коледж ім. А.С.Макаренка (КППК). Профіль підготовки „Технологія та обладнання зварювального виробництва”	53	8	15	1,5
28.	Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА). Профіль підготовки „Технологія і обладнання зварювального виробництва”	66	8	12,1	1,5
29.	Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА). Профіль підготовки „Експлуатація та ремонт промислового транспорту”	66	8	12,1	1,5

№ з/п	Навчальний заклад, напря́м і профіль підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Загальна чисельність дисциплін	Кількість дисциплін, до яких введено мистець- кий компонент	Співвідношення кількості дисциплін, до яких введено мистецький компонент із загальною кількістю дисциплін у %	Середнє значення рівня нашченисті дисципліни мистецьким компонентом, (бали)
<i>Напря́м 0101 “Педагогічна освіта”, спеціальність 7.010104 “Професійна освіта (за профілем)” – спеціаліст, спеціальність 8.010104 “Професійна освіта (за профілем)” – магістр</i>					
30.	Технологічний університет „Поділля” (ТУП). Профіль підготовки „Експлуатація та ремонт промислового транспорту”	30	6	20	1,2
Усього:		493	72	14,6	1,56

Таблиця А.5.

Результати контент-аналізу змісту навчальних програм щодо відображення в них мистецького компонента

Показник	Навчальні дисципліни, до яких введено мистецький компонент																			Разом
	<i>Етика і естетика</i>	<i>Зарубіжна література</i>	<i>Історія</i>	<i>Історія моди і костюма</i>	<i>Композиція одягу</i>	<i>Конструювання одягу</i>	<i>Креслення</i>	<i>Культура мовлення і основи ораторського мистецтва (діалогіка)</i>	<i>Культурознавство (Історія і теорія світової культури)</i>	<i>Нарисна геометрія. Інженерна комп'ютерна графіка</i>	<i>Проектування одягу</i>	<i>Релігієзнавство</i>	<i>Спец. малювання (ліплення)</i>	<i>Українознавство</i>	<i>Українська і зарубіжна культура</i>	<i>Українська література</i>	<i>Українська мова</i>	<i>Філософія</i>	<i>Художнє конструювання</i>	
Кількість представленості дисципліни у десяти проаналізованих навчальних планах підготовки	7	1	9	1	1	1	3	3	7	8	1	5	2	1	3	1	8	9	1	10
Співвідношення кількості випадків представленості дисципліни до загальної кількості проаналізованих навчальних планів підготовки, %	70	10	90	10	10	10	30	30	70	80	10	50	20	10	30	10	80	90	10	100
Сума показників рівня відображеності мистецького компонента в змісті навчальних дисциплін	14	4	9	2	2	2	6	9	14	8	2	5	8	2	7	4	8	9	2	117

Показник	Навчальні дисципліни, до яких введено мистецький компонент																			Разом
	<i>Етика і естетика</i>	<i>Зарубіжна література</i>	<i>Історія</i>	<i>Історія моди і костюма</i>	<i>Композиція одягу</i>	<i>Конструювання одягу</i>	<i>Креслення</i>	<i>Культура мовлення і основи ораторського мистецтва (виповзика)</i>	<i>Культурознавство (Історія і теорія світової культури)</i>	<i>Нарисна геометрія. Інженерна комп'ютерна графіка</i>	<i>Проектування одягу</i>	<i>Релігієзнавство</i>	<i>Спец. малювання (ліплення)</i>	<i>Українознавство</i>	<i>Українська і зарубіжна культура</i>	<i>Українська література</i>	<i>Українська мова</i>	<i>Філософія</i>	<i>Художнє конструювання</i>	
Середнє значення рівня відображення мистецького компонента дисципліни, бали (від 1 до 4)	2	4	1	2	2	2	2	3	2	1	2	1	4	2	2,3	4	1	1	2	1,56

ОПИТУВАЛЬНИК ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНО-МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Шановний майбутній колего!

*Просимо Вас відповісти на запитання опитувальника щодо виявлення
Вашого ставлення до педагогічно зорієнтованої творчої мистецької
діяльності*

1. Чи любите Ви мистецтво?
2. Яким видам і жанрам мистецтва надаєте перевагу?
3. Чи маєте Ви мистецьку освіту (музичну, художню школу; театральну, хореографічну студію)?
4. Чи доцільним є, на Вашу думку, використання мистецтва у процесі професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання?
5. Чи впливає воно на розвиток творчої індивідуальності?
6. Чи хотіли б Ви займатися мистецькою діяльністю під час навчання у нашому навчальному закладі?
7. Чи у кожній дисципліні закладено, на Вашу думку, можливості щодо використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів?
8. У ході викладання яких навчальних дисциплін застосування мистецтва є найбільш доцільним?
9. Яким формам педагогічно-мистецької діяльності Ви надаєте перевагу?
10. Чи будете Ви використовувати мистецтво у своїй професійно-педагогічній діяльності? Якщо ні, то чому. Якщо так, то в яких формах.
11. Чи потрібен педагогу професійної школи художній розвиток?
12. У чому виявляється естетика педагогічної праці викладача ПТНЗ?

Дякуємо за відповіді!

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Отич Олена Миколаївна

**РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА**

Монографія

Науковий редактор: *І.А. Зязюн*

Літературний редактор:

Технічний редактор:

Комп'ютерне макетування та дизайн:

Коректор:

тираж – 100 прим.



Отич Олена Миколаївна

доктор педагогічних наук, завідувач відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Досліджує проблеми педагогіки мистецтва, мистецької освіти, педагогічної майстерності, педагогічної естетики і етики, розвитку особистості й творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи засобами мистецтва.

Автор понад 150 наукових праць і публікацій, серед яких 7 монографій (3 – одноосібні; 4 – у співавторстві), 10 навчальних і навчально-методичних посібників (одноосібних та у співавторстві), навчально-методичний комплекс „Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання” (у 3-х ч.); методичні рекомендації, наукові статті у зарубіжних і вітчизняних наукових виданнях, статті в „Енциклопедії сучасної України”.

Переможець Конкурсів наукових праць вчених АПН України за 2005 та 2008 рр. Здобула I Премію і Диплом I ступеня АПН України у номінації „Науково-методична робота для вчителів, викладачів” за навчально-методичний посібник „Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання” (2005) та II Премію і Диплом II ступеня АПН України у номінації „Монографія” за монографію „Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти” (2008).

У 2003 році нагороджена Грамотою Верховної Ради України за заслуги перед українським народом, у 2004 році – Грамотою Академії педагогічних наук України за вагомі досягнення у науковій діяльності.

Отич О.М. розроблено й впроваджено до навчально-виховного процесу професійно-педагогічних і вищих закладів освіти комплекси навчально-методичного забезпечення викладання базових та спеціальних дисциплін „Основи педагогічної майстерності”, „Педагогіка”, „Основи педагогічних досліджень”, „Педагогіка вищої школи”, „Методика викладання у вищій школі”, „Університетська освіта”, „Психологія і педагогіка”, „Психологія”, „Психологія ділового спілкування”, „Психологія управління”, „Конфліктологія”; „Культура мовлення і основи ораторського мистецтва”, „Педагогіка мистецтва”, „Творчі педагогічно-мистецькі майстерні”.