

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ  
ЧЕРКАСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ  
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

**ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЯ  
ОСВІТА УКРАЇНИ**

**Київ-Черкаси  
2007**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ  
ЧЕРКАСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ  
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

**ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЯ  
ОСВІТА УКРАЇНИ**

**Збірник наукових праць**

**Випуск четвертий**

**Київ-Черкаси  
2007**

**Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць / Редкол.: І.А. Зязюн (голова), В.О. Радкевич, Н.М. Чепурна (заступники голови) та ін. – Київ; Черкаси: видавництво „Черкаський ЦНТЕІ”, 2007. – Вип.ІV. – \_\_\_ с.**

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України (протокол №3 від 26 березня 2007 р.) і вченою радою Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників (протокол №\_\_\_ від \_\_\_\_\_ 2007 р.)

**Редакційна колегія:**

**Аніщенко О.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії легкої промисловості та народних промислів Інституту професійно-технічної освіти АПН України, м. Київ (відповідальний секретар);

**Васянович Г.П.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру ПТО;

**Гребенюк Г.Є.** – доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри образотворчого мистецтва і дизайну РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”, м. Ялта;

**Зязюн І.А.** – доктор філософських наук, професор, дійсний член АПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ (голова);

**Кузьмінський** – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ;

**Лещенко М.П.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ;

**Лук'янова Л.Б.** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ;

**Міляєва Л.С.** – доктор мистецтвознавства, професор, дійсний член Академії мистецтв України, професор кафедри історії та теорії мистецтв Національної Академії образотворчого мистецтва і архітектури, м. Київ;

**Ничкало Н.Г.** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, академік-секретар Відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти АПН України, м. Київ;

**Олексюк О.М.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії музики і музичного виховання Національного університету культури і мистецтв, м. Київ;

**Орлов В.Ф.** – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ;

**Радкевич В.О.** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент АПН України, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ (заступник головного редактора);

**Рибалка В.В.** – доктор психологічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ;

**Семенов О.М.** – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ;

**Філіпчук Г.Г.** – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ;

**Хомич Л.О.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу виховних систем у педагогічній освіті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ;

**Чепурна Н.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Черкаського інституту післядипломної педагогічної освіти (заступник головного редактора).

У збірнику наукових праць висвітлюються історичні, теоретико-методологічні, дидактичні і методичні аспекти розвитку неперервної професійно-художньої освіти в Україні та за кордоном.

Для науковців і педагогів загальноосвітніх шкіл, художніх професійно-технічних і вищих навчальних закладів, академії мистецтв, інститутів післядипломної освіти.

**Рецензенти:**

С.У. Гончаренко, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України;

М.П. Лещенко, доктор педагогічних наук, професор;

В.Т. Лозовецька, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник.

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України,

© Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників

# I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

УДК 008:316.3

*І. Зязюн, м. Київ*

## Інтегративна функція культури в інформаційному суспільстві

Процеси глобалізації, ініційовані наприкінці ХХ століття інтелектуальною елітою людства, зумовили не лише швидкий розвиток інформаційних технологій, але й фактично спрямували світове співтовариство на усвідомлення необхідності переходу на більш високий інформаційний рівень соціальної організації. Складність і неординарність нової суспільної формації вимагають глибокого теоретичного і прикладного осмислення проблем, пов'язаних із стрімким поширенням сучасних інформаційних технологій в усіх сферах людської діяльності та їхнім впливом на трансформацію традиційної соціокультурної організації суспільства.

Численні дослідження питань взаємодії суб'єктів у суспільстві, які все більше тяжіють до використання засобів віртуальної комунікації, свідчать про те, що зміст й ефективність різноманітних контактів багато в чому залежать від здатності їх учасників розуміти один одного і досягати взаєморозуміння. Це визначається переважно рівнем технічної грамотності й гуманітарної домінанти, психологічної та моральної адекватності кожної із взаємодіючих сторін. Зазначені характеристики покликані формувати зміст соціальної культури суб'єктів інтеграції, що є сукупністю абсорбованих суспільством в ході еволюційного розвитку найбільш достатніх за своєю соціальною значущістю і наслідками технологій здійснення ефективних комунікативних актів.

Універсальність культури як феномена, що інтегрує досягнення суспільства на певному рівні його розвитку, діє за принципом функціональної додатковості та передбачає особливості гармонійного саморозвитку, вимагає формування такої соціокультурної організації суспільства, яка сприяла б не хаотичному, а усвідомленому розвиткові кожної особистості, стимулювала б підвищення рівня групової консолідації й ефективності взаємодії суб'єктів з метою нагромадження досвіду міжкультурної взаємодії. Це актуалізує проблему формування у майбутнього спеціаліста інформологічної культури, що охоплює всебічну інформацію про соціальні процеси, технічні засоби підтримки цих явищ, а також про усвідомлену необхідність і доцільність цих процесів. Її основні функції можна визначити у таких цілеспрямованих:

1. Перетворювальна функція: перебуваючи у культурному просторі, особистість не лише пізнає себе, але й розвиває власне світорозуміння і

підвищує рівень своєї соціалізації, оскільки пізнання і перетворення оточуючої дійсності є фундаментальною потребою людини.

2. Інформаційна функція: забезпечуючи наступність різних рівнів історичного прогресу, культура виявляється у закріпленні результатів соціокультурної діяльності, нагромадженні, зберіганні і систематизації інформації.

3. Когнітивна функція: зумовлює потреби людини в теоретичних і практичних формах пізнання, пов'язаних з його об'єктивними інтенціями; переломлюючись крізь призму свідомості, створює власну картину світу, в ході чого й формується нове знання.

4. Комунікативна функція: конкретні правила і способи ефективного спілкування визначаються варіативністю процесу обміну інформацією між людьми з допомогою сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

5. Нормативна функція: необхідність підтримки рівня соціальної взаємодії актуалізує проблему збалансованого, упорядкованого стану системи, приведеної у відповідність із суспільними потребами, інтересами різних соціальних груп, індивідів.

6. Знакова функція: вербальні й невербальні системи образів, що утвердилися в середовищі спілкування.

7. Аксіологічна функція: вибудова ієрархії цінностей, системна трансформація якої визначає зміщення духовно-моральних і морально-етичних характеристик соціальної групи відносно загальнолюдської аксіологічної шкали.

Зазначені вище функції з певним рівнем допуску можна розглядати як базові. Водночас необхідно акцентувати увагу на тому, що їх кількість з часом буде збільшуватися. Уже сьогодні чітко визначається релаксаційна функція, межі якої, завдяки Інтернету, визначаються засобами компенсації (зокрема й ігровими) фізичних і психологічних перевантажень.

Виховання інформологічної культури можливе за умови диференціації етапів одержання і аналізу інформації, побудови системи оцінювання адекватності знань і рівня професійної компетентності. Використання інформаційних технологій у даному контексті сприятиме розвитку не лише більш високого рівня мотивації особистості, її критичного і проблемного мислення, підвищення якості й успішності досягнень, але й формуванню телекомунікаційного співтовариства, реалізації активних форм конструктивної комунікативної взаємодії.

Ситуації, що складаються у суспільстві, дякуючи Інтернету, зумовлюють передбачення щодо його некерованості ззовні, хаотичності розвитку. Засобами Інтернету здійснюється перехід від автоматичного, безсвідомого до усвідомленого, вербального сприймання інформації. Комп'ютер, передбачаючи роботу з текстом, реанімує, на відміну від телебачення, орієнтованого на зоровий образ, друкований текст і сприяє, загалом, формуванню уміння читати на фоні різкого зниження рівня грамотності у загальноновизнаному варіанті. У цьому розумінні, зазначає італійський мислитель Умберто Еко, комп'ютер та

Інтернет повертають людей у світ попередніх уявлень про освіченість, що істотним чином відрізняються за методом подачі інформації від уже відомих і усталених уявлень. “Відбулося повернення людей у минулі століття, коли з’явився книгодрук, у так звану “гуттенбергову галактику”<sup>1</sup>, оскільки користувачі перейшли на використання письмової комунікації у вигляді дисплею, котрий на відміну від телеекрану, вибудовує світ образів подібно книжковому” [14, 91-92].

Сприяючи підвищенню грамотності, надаючи можливість долучатися до високоінтелектуальної комунікації, програмна оболонка комп’ютера докорінно змінює спосіб побудови текстового простору – на зміну одновимірному тексту приходять багатовимірний електронний гіпертекст. Саме ця якісна трансформація самої природи тексту вказує на входження в постгуттенбергову еру – текст більше не може сприйматися виключно як лінійно вибудована, певним чином цілеспрямована структура, тобто інформаційні технології, модифікуючи принципи Гуттенберга, стають втіленням індустріального світовідчуття [7, 224-226].

У цьому розумінні спосіб організації тексту у мережі Інтернет відповідає основним ідеям номадології, згідно з якими текстові масиви неоднорідні, множинні, нестационарні й хаотично розміщені у просторі постгуттенбергової галактики, а людина у просторах Інтернету певною мірою стає частиною гіперреальності, в якій вона рухається, водночас залишаючись у кріслі за віртуально діючим комп’ютером.

Вся складність організації гіпертекстового віртуального простору, його багатовимірність, раціональність і актуальність набувають смислу і забезпечують ефективне використання інформації лише за умови абсолютної семіотичної осмисленості її змісту. Йдеться про розуміння задіяних у комунікації символічних систем і правил їх функціонування, а також принципів комунікативної взаємодії, що дозволяють виразити деяку зовнішню, за відношенням до самих учасників, інформацію, внутрішній емоційний стан, а також статусні ролі, в яких вони перебувають відносно один одного.

Інформологічна культура, рівень якої передбачає суттєву модифікацію інформаційних потоків, корелює з новими напрямками сучасної гуманітарної науки, до яких належить і педагогіка з її дидактичними освітніми та виховними технологіями.

У культурно-історичному контексті поняття “освіта” у сучасній педагогіці визначається як “трансляція соціального досвіду в часі історії і відтворення стійких форм суспільного життя в просторі культури”, як “процес прилучення особистості до культури, становлення і розвиток освіти як надбання особистості, з одного боку, і всього культурного оточення, з іншого”.

---

<sup>1</sup> Відомий американський філософ М. Маклюен у своїй праці “Галактика Гуттенберга” показує, що розвиток і економічної, і соціально-політичної інфраструктури індустріального суспільства був би неможливим без кардинальної зміни комунікативних стратегій на певних етапах його соціального розвитку, і, зокрема, без появи друкарського пресу Гуттенберга у XV ст. Саме так відбулося становлення “галактики Гуттенберга” – універсууму, в якому друкарський станок став формуючим фактором культури індустріального суспільства (Mc Luhan Marshal. The Gutenberg Galaxy. Toronto: University of Toronto Press, 1962).

Слід наголосити, що у генезі ключових понять педагогіки в історико-культурному контексті тип культури одночасно детермінує не лише певний тип людини (тип особистості), але й шляхи його досягнення, що втілюються у певних принципах освіти і виховання. Освіта “найтісніше пов’язана з поняттям культури і означає в кінцевому результаті специфічний людський спосіб перетворення природних задатків і можливостей”, – зауважує Х.Т. Гадамер [1]. Динаміка взаємовідношення культури і людини виявляється в тому, що в різні періоди життя людина сприймає більш актуальні різні пласти культури: її сенситивну, аксіологічну і технологічну складові. Оскільки культура уособлює високий виховний та освітній потенціал, є потужним фактором розвитку людини, її соціалізації та індивідуалізації, оскільки людина стає не лише творцем культури, але й водночас її творінням. Вона – і значущий суб’єкт культури, і її об’єкт та продукт. Людина включена не лише в пануючу, традиційну культуру, але і в молодіжну, групову та інші субкультури [6, 287]. Отже, аналіз культури як антропологічного феномену показує, що культура конгруентна людині.

Історично феномен культури завжди відображав процеси, пов’язані із вихованням, просвітництвом, становленням і розвитком людини [10, 146]. Без освіти і виховання, без активної передачі новим поколінням нових досягнень людської культури рух історії був би неможливим. Розвиток культури і освіти – процеси, які здійснюються переважно паралельно, синхронно і є взаємопов’язаними. Тому, як зауважував С.І. Гессен, “зрозуміти систему освіти даного суспільства – означає зрозуміти лад його життя”, а “про освіту у справжньому розумінні слова можна говорити лише там, де є культура” [2]. На думку О.М. Леонтьєва, “зв’язок між історичним прогресом і прогресом виховання є до такого рівня тісним, що за загальним рівнем історичного розвитку суспільства ми безпомилково можемо визначити рівень розвитку виховання, і навпаки: за рівнем розвитку виховання – про загальний рівень економічного і культурного розвитку суспільства” [8].

Освіта є відображенням культури певної епохи. Водночас наявна система освіти багато в чому вибудована на культурних домінантах минулого – раціональному погляді на світ, інтелектуалізмі, утилітарності. Пошуки моделі освіти, адекватної сучасному типові культури і відповідно новому етапові розвитку цивілізації, складає найактуальнішу проблему сучасної педагогіки.

Основоположні протиріччя невідповідності освіти культурі мають глибоке коріння. У педагогіці таке протиріччя виявляється в тому, що гуманітарна за своєю природою освіта (незалежно від рівня і профілю) до цього часу досліджується, проектується і реалізується переважно на основі природничонаукових уявлень. Водночас нові соціокультурні обставини висувають вже нові вимоги, прописуючи здійснення виховання і освіти в просторі культури гуманітарними методами і засобами, визначаючи такі перспективні вектори розвитку, як інтеграція і діалог, особистісно-орієнтований і ціннісно-смісловий підходи, повернення до духовних основ буття і культуротворчої діяльності та інші гуманістичні принципи.

Освіта – складний соціокультурний феномен. Це, з одного боку, зумовлює необхідність звернення педагогіки до витоків освіти – сприйняття її як феномену і частини культури, як культуровідповідної системи, культуровідповідного середовища і культуротранслюючого процесу, що відображають передусім такі фундаментальні властивості культури, як єдність у багатогранності, культури як універсуму, культури як цілісності [9, 253]. З іншого боку, у вітчизняній педагогіці культурний простір освіти досліджений недостатньо. Поняття культури, як це не парадоксально, до останнього часу не осмислювалося педагогікою, не включалося в її науковий обіг. Відсутня педагогічна інтерпретація культури, що актуалізує проблему її всебічної та глибокої науково-педагогічної рефлексії.

Вивчення зазначених взаємопов'язаних аспектів порушеної проблеми стає продуктивним, якщо дотримуватися позиції, згідно з якою пізнання внутрішніх джерел, зв'язків, механізмів розвитку, сутності і смислу педагогічних явищ у контексті культури забезпечується і збагачується за рахунок більш глибокого рівня розуміння їх зовнішніх феноменальних виявів у взаємодії, зв'язках і взаємних зумовленостях; якщо при цьому характеристика тотожності освітніх і культурних проблем у контексті ізоморфізму будуть здійснюватися на рівні таких категорій, як сутність, генезис, еволюція, зміст тощо.

Аналізуючи історико-логічні, причинно-наслідкові, структурно-системні, процесуально-функціональні, змістовно-цілісні та інші аспекти співвідношення освіти і культури можна зробити висновок про те, що багатогранний, складний і тісний взаємозв'язок освіти і культури визнають і аргументовано обґрунтовують більшість вітчизняних і зарубіжних спеціалістів у сфері педагогіки.

Аналіз емпіричних і теоретичних уявлень, історично й генетично зумовлених взаємозв'язків освіти і культури дозволяє більш детально реконструювати їх системно-структурну ізоморфну організацію, визначати функціональну приналежність основних елементів, виявляти їх властивості, уточнювати характеристики. У результаті встановлюється, що взаємозв'язок освіти і культури виявляється і реалізується передусім через людину, яка є системно зв'язковим елементом культурно-освітньої системи. Людина стає центральною темою, об'єктом і суб'єктом культури та освіти. Історичні зв'язки простежуються через соціокультурну детермінованість типу особистості й шляхів її досягнення, які втілюються в певних концепціях, принципах і технологіях виховання і учіння. Причинно-наслідковий зв'язок полягає в тому, що більш високий рівень культури вимагає і більш високого рівня освіти. Матеріальні й духовні компоненти культури визначають зміст виховання і учіння, а цінності й смисли складають основне змістове ядро освіти. Процесуальні зв'язки пояснюють необхідність розуміння освіти як культурного процесу, завдяки якому здійснюється реалізація важливих соціокультурних функцій: способів входження людини у світ культури; соціалізація людини; трансляція культурно сформованих зразків людської діяльності і культурних цінностей.



Водночас висновок щодо ізоморфної тотожності систем освіти і культури слід оцінювати лише як проміжний результат, що стане підґрунтям для подальшого предметного і більш глибокого осмислення, аналізу педагогічних явищ у контексті культури, відкриття нових евристичних можливостей дослідження культурного простору освіти на рівні як системи в цілому, так і окремих підсистем.

Дотримуючись сучасних системних уявлень про те, що ізоморфізм систем не може базуватися на ізоморфізмі структур, що ізоморфізм систем полягає в ізоморфізмі законів їх розвитку, що екстраполяція законів розвитку і функціонування в різноякісних системах має обмеження, доцільно звертатися до іншої проблеми – педагогічної оцінки культури в її широкому і вузькому смислі як потенційного прообразу.

У педагогіці поняття “культура” використовується і як основний фактор-джерело, звідки черпається зміст освіти, і як соціальний регулятор, що відображує ціннісні продукти духовної й матеріальної діяльності людини, властивості та якості самої людини як носія й творця культури, а освіта розглядається в якості цілеспрямованого способу опанування культури. У критичних оглядах концепцій культури кількість визначень поняття “культура” становить майже півтисячі, при цьому нараховується не менше двох десятків основних підходів до визначення цього поняття, зокрема адаптивний, аксіологічний, антропологічний, герменевтичний, дидактичний, ідеаційний, історичний, особистісний, нормативний, психологічний, семіотичний, символічний, синергетичний, соціологічний, функціональний та ін. Цілком очевидно, що зазначені підходи доповнюють один одне, вказують на суттєві риси культури, утримують раціональні ідеї, що дозволяють ближче підійти до її осмислення.

Розуміння, що в даній ситуації майже неможливо дати вичерпну дефініцію культури, варто звернутися до рекомендацій вчених, зокрема І. Хейзінга, відносно важливіших умов і характеристик феномену, названого культурою: “культура вимагає відомої рівноваги духовних і матеріальних цінностей... культура є спрямованістю...завжди на ідеал, а саме на ідеал, що виходить за межі індивідуального...на ідеал співтовариства... Культура означає панування над природою, а також і природу людини, людську натуру, яку також необхідно опанувати [12]. Із урахуванням сказаного, концептуальне поняття “культура” може бути подано у трьох основних аспектах: артефактів, смислів і знаків; в якості змістового описання прийнята трьохвимірна модель “культурного простору”, що інтегрує духовну, соціальну і технологічну складові в системі когнітивних, ціннісних і регулятивних смислових координат.

Розглядаючи освіту в контексті культури, необхідно уточнити те “особливе”, що характеризує специфіку культури, що виявляється в діяльності людини, в характеристиці її особистості, що в одному випадку народжує цінності, особистісні смисли, почуття – культуру, в іншому – “дещо інше” – акти технічного відтворення, форми соціальності, під яким прийнято розуміти вияви цивілізації. Саме ці дві сторони – культурна і цивілізаційна – визначають два основні та якісно відмінні підходи до вивчення як діяльності людини в

цілому, так і педагогічної діяльності, і їх виявів – гуманітарний і природничонауковий, які зумовлюють названі вище протиріччя.

У сучасній теорії можна виокремити три основні точки зору на співвідношення культури і цивілізації: ототожнення культури і цивілізації на основі їх подібності за соціальною природою, штучним характером результатів людської діяльності, загальною спрямованістю на задоволення потреб – матеріальних і духовних [11]; відокремлення цих понять хронологічно зумовлює неминучість переходу культури в цивілізацію і як наслідок – настання занепаду і деградації культури [13]; протиставлення культури і цивілізації, які розвиваючись синхронно, мають свої специфічні риси [4].

Аргументація розмежувань культури і цивілізації зводиться в основному до наступного: культура – це унікальний творчий імпульс, у ній акцентуються духовне, індивідуальне, якісне, естетичне, виразне, аристократичне, стабільно стійке, іноді консервативне начала; а в цивілізації – матеріальне, соціально-колективне, кількісне, тиражоване, загальнодоступне, демократичне, прагматично-утилітарне, динамічно-прогресивне (М. Бердяєв). Разом з тим, розмежовуючи цивілізацію і культуру, чимало авторів все ж визнають їх взаємозумовленість і паралельну рівнозначність (С.І. Гессен, О. Шпенглер). З точки зору єдності, культура є внутрішнім духовним змістом цивілізації, тоді як цивілізація – лише матеріальна оболонка культури. У змісті освіти культура знаходить своє відображення у смислах, духовних цінностях, в досягненнях філософії, творах мистецтва; а цивілізація – у рівні технологічного, господарського, соціально-політичного розвитку суспільства.

З точки зору діалектики єдності і розмежування понять “культура” (як органічної цілісності) і “цивілізація” (як форми раціонального відношення до світу), знаходить своє втілення у такому обґрунтуванні підходу до науково-педагогічної дійсності: якщо цивілізація уособлює соціальні й матеріальні форми буття, а культура оцінюється як сфера вищих духовних і художніх цінностей, то за такого їх співвідношення-протиставлення цивілізація і культура, утворюючи бінарну опозицію, є необхідною сукупністю передумов і ознак для формування відповідного парадигмального підходу – цивілізаційно-культурологічної парадигми.

Використання зазначеного вище підходу для порівняльного аналізу моделей цивілізації і культури як основи концептуалізації, наприклад, вищої освіти, показує, що культурне поле в обох моделях має досить обмежений простір, підтверджуючи кризу системи освіти, пов’язану з дефіцитом культури в освіті; з технократичним перевантаженням освіти; з трансляцією знань у відчуженій, безособистісній формі; з насиченням змісту знаннями за відсутності смислів.

Подальший аналіз моделей уможливорює ще декілька важливих для педагогіки висновків:

- у вирішенні проблем модернізації освіти цивілізаційна парадигма принципово не може претендувати на основу концептуалізації її цілісності, бо не охоплює все поле культури;

- якщо не докладати зусиль для розширення культурного поля освіти, то воно, об'єктивно будучи обмеженим, таким і залишиться, або зменшиться ще більше;

- перспективи розширення поля культури проглядаються у двох напрямках: в “окультуренні” цивілізаційного поля (ідеї гуманізації, гуманітаризації, гармонізації пріоритетів культури, поглиблення культурної компоненти) і генерації нових культурних форм.

- перебудова власних методологічних і теоретичних основ здійснення модернізації освіти на наукових засадах у контексті культури є досить проблематичним, особливо для професійної школи, де проблема оптимального співвідношення цивілізаційних і культурних компонентів є основою, найбільш гострою і перманентною;

- освіта як культурно-історичний феномен за своєю природою є культурно відповідною, культурно дієвою; освіта – це та частина культури, що відтворює її у цілісності (єдності інтеграції й диференціації); освіта в системному відношенні ізоморфна культурі; системно об'єднує освіту і культуру є людина; мета сучасної освіти – людина культури. Все це дозволяє висунути загальну гіпотезу про продуктивність і перспективність прийняття пропонуваного культурологічного підходу в якості концептуальної основи модернізації освіти в контексті сучасної культури.

Глобальною метою особистісно орієнтованої освіти культурологічного типу є людина культури. Вибір такої мети передбачає визначення такого образу культури, на який потрібно орієнтуватися, проектуючи особистісно-орієнтоване виховання. О.В. Бондаревська розглядає культуру як середовище, в якому відбувається становлення самобутнього образу людини, а також як середовище, в якому зростає і мужніє людина [5]. Подібний підхід дозволяє розглядати культуру як всі вияви суб'єктивності. Людина стає справжнім творцем культури. Культурні смисли освіти і виховання розглядаються як її основні смисли.

Визначаючи основоположною ціллю сучасного виховання плекання людини культури, О.В. Бондаревська тлумачить її як тип особистості, ядро якої складає свобода, гуманність, духовність, здатність до життєтворчості. Людина культури володіє високим рівнем самосвідомості, почуттям власної гідності, самоповаги, незалежністю суджень, уміннями здійснювати вільний вибір змісту своєї життєдіяльності, ліній поведінки, способів свого саморозвитку.

Образ “людини культури” має відповідати актуальним потребам світового співтовариства в людині, яка орієнтується на співробітництво і не здійснює деструктивних дій. Це означає втілення у виховному процесі таких ідей:

- людина культури – вільна особистість, здатна до самовизначення у світі культури якостями громадянина, внаслідок чого педагоги і вихователі мають формувати у молоді такі якості: високий рівень громадянської самосвідомості, почуття власної гідності, самоповаги, самостійності, самодисципліни, незалежності суджень, здатності орієнтуватися у світі духовних цінностей, відповідальності за свої поступки, здійснення вільного

вибору свого життєвого шляху, потреби особистісного і професійного зростання;

- людина культури – духовна особистість, здатна до виховання і самовиховання духовних потреб, зокрема у пізнанні, рефлексії, красі, спілкуванні, в пошукові сенсу життя, щастя, прагнення до ідеалу; виховання духовної особистості передбачає орієнтацію систем виховання на загальнолюдські цінності, світову і національну духовну культуру, філософію, етику, естетику, людинознавство; виховання духовності є основою розвитку творчої індивідуальності особистості;

- людина культури – творча особистість, здатна до самоствердження в усіх сферах її життєдіяльності: у навчанні, побуті, відпочинку; педагогічні акценти виховання особистості повинні орієнтувати на розвиток таких властивостей особистості, як потреба в перетворювальній діяльності, поєднання аналітичного і інтуїтивного мислення, здатність і прагнення до життєтворчості;

- людина культури – адаптивна особистість, здатна до життя в певному культурному просторі, життя в умовах діалогу культур, ринкової економіки, нової релігійності і т.п.; адаптація до таких умов вимагає різноманітних глибоких знань, навичок спілкування, адекватної самооцінки; людині культури притаманний естетичний смак, витончені манери, розуміння краси і гармонії, дбайливе ставлення до власного фізичного і психічного здоров'я, здатність обладнати власне житло, вести господарство, примножувати благополуччя сім'ї і країни.

Отже, людина культури – це втілення культурного початку в людині: свободи, гуманності, творчості, духовності, адаптивності. Цілісна людина культури в сучасному уявленні – це не властивості й функції, не сума добродійностей і еталонів культурності, а людина, здатна з максимальною ефективністю реалізувати свої індивідуальні здібності й свої інтелектуальні та моральні можливості. Їй притаманні потреба і пристрасть до самореалізації. Ідея незавершеності людської особистості пояснює постійне прагнення людини культури до творчості, саморозвитку, до самореалізації. Вершиною людських добродійностей є, безсумнівно, моральні якості, без яких неможливо долати дегуманізацію суспільства в умовах ринкових відносин [3, 243].

Основним елементом особистісно орієнтованого виховання є особистість вихованця. Сутність виховного процесу полягає у змінах, що відбуваються з особистістю. Ці зміни завжди позитивні й зумовлюються внутрішньо детермінованими процесами поступу особистості до своєї індивідуальної самотності.

### **Література:**

1. Гадамер Х.Т. Истина и метод. – М., 1988.
2. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М.: Школа-пресс, 1995.
3. Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість. – К.: Знання України, 2002. – 575 с.
4. Бердяев Н.А. Смысл истории. – М., 1990.

5. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д., 2000.
6. Джонсон Девід В. Соціальна психологія. Тренінг міжособистісного тренування. – К.: Академія, 2003. – 287 с.
7. Ильин И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М., 1996.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. – М., 1981.
9. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. – К.: Знання України, 2003. – 440 с.
10. Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультурна, етнополітика. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 486 с.
11. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. – М.: Ренессанс, 1992.
12. Хейзинг И. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. – М., 1992.
13. Шпенглер О. Закат Европы. – Ростов н/Д., 1998.
14. Эко У. От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст // Интернет. – М., 1988. – № 6-7.

И. Зязюн

### **Интегративная функция культуры в информационном обществе**

#### **Резюме**

В статье рассмотрены основные функции информологической культуры, условия её формирования, а также раскрываются понятия “культура”, “образование в контексте культуры”, “образ человека культуры”.

I. Zyazyun

### **Integrative Function of Culture in the Informational Society**

#### **Summary**

The article deals with the main function of informological culture and conditions of its formation. In it the notions of “culture”, “education in the cultural context”, “the image of person of culture”.

**УДК 7.071.5:001.8**

**О. Щолокова, м. Київ**

### **Мистецька освіта у контексті сучасних наукових досліджень**

Перспективи розвитку сучасної педагогіки мистецтва визначаються модернізаційними процесами, які спрямовані на створення нових освітніх стандартів, оновлення навчальних програм і дидактичних матеріалів, перегляд

форм і методів навчання. Їх концептуальні положення характеризуються поглядами, згідно з якими у центр освітньої системи ставиться забезпечення саморозвитку і самовдосконалення суб'єктів у процесі оволодіння знаннями та вміннями, що дозволяє перейти на новий тип мислення і нові способи перетворення дійсності. Відповідно, науковцями обгрунтовуються критеріальні вимоги до фахової підготовки вчителя мистецьких дисциплін. Йому, крім здобутих знань, необхідно володіти художнім мисленням, проявляти творчу активність та ініціативність, а також здатність координувати свої дії з урахуванням існуючих педагогічних умов.

Орієнтуючись на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку, у фаховій мистецькій освіті виділяються такі завдання:

- стимулювання емоційного розвитку і художнього мислення, активізація творчого потенціалу через засвоєння різних видів художньої діяльності;
- створення умов для широкої базової освіти, що дає змогу доволі швидко переключатися на суміжні галузі професійної діяльності;
- оволодіння системою поглядів, згідно яких фахові знання спрямовуються на формування моральності, особистісної культури, ціннісної свідомості.

Зрозуміло, що вирішення цих завдань потребує не просто удосконалення змісту і організації навчального процесу у вищій школі, а впровадження таких інновацій, які б об'єктивно відповідали новим вимогам і створювали умови для їх реалізації.

Останнім часом у мистецькій освіті пріоритетного значення набули особистісно зорієнтований, культурологічний і діалогічний підходи. Саме вони найбільш повно сприяють гуманізації навчального процесу, уможливлючи досягнення гармонії у відносинах між особистістю і соціальною сферою життя. Завдяки їм поповнюються і поглиблюються знання студентів, підвищується рівень сформованості певних якостей, а також збагачуються життєві компетенції.

Найважливішою проблемою мистецької освіти стає її особистісна орієнтація. Необхідно зазначити, що педагогіка мистецтва завжди приділяла значну увагу індивідуальному навчанню учнів, оскільки її важливим завданням був розвиток спеціальних (музичних, художніх та ін.) здібностей учнів. Але в сучасних умовах цього виявляється замало. Це пояснюється тим, що індивідуальне навчання тільки забезпечує активну, максимально продуктивну роботу учня, який сприймає готові ідеї вчителя крізь призму уніфікованих знань. Перехід до особистісної парадигми означає, що пізнавальний і практичний досвід стає складовою більш широкої, емоційно забарвленої соціальної стратегії. За допомогою особистісно-орієнтованого підходу опанування мистецтва набуває якісно нового характеру – спрямованості на розвиток внутрішнього світу студента, формування його особистісної ціннісної свідомості.

Особистісно орієнтована освіта акцентує увагу на розвиткові таких функцій, які людина виконує у своїй життєдіяльності: виборі й цілепокладання, рефлексії, самовизначення, створення образу "Я", прийняття рішень і відповідальності за їх виконання, тобто людина, за виразом В. Коротича, стає

“здатною мислити на рівні прийняття рішень”. У навчальному процесі це проявляється у трьох аспектах: пізнання предметного світу, культурного спілкування і потребою в самоосвіті.

З урахуванням зазначеного мистецька освіта намагається виявити нові ситуації спілкування з мистецтвом, збагачуючи цей досвід не тільки поглибленням у світ окремих його видів, а й шляхом інтеграції, виявлення споріднених законів, що існують у різних художньо-творчих системах. При цьому виняткового значення набуває розвиток емоційно-ціннісної свідомості особистості. Практика викладання мистецтва показує, що недостатня увага до емоційного впливу художніх творів призводить до їх формального опанування, прагматичного ставлення до художньої творчості і в цілому до мистецтва, через що втрачається його катарсичний вплив на особистість.

Разом з тим, існує інша небезпека у формуванні емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів діяльності. Вона пов'язана із надмірною словесно-пояснювальною деталізацією змісту твору, застосуванням другорядних відомостей, що не тільки не досягає педагогічного ефекту, а й взагалі нівелює феноменологічну природу спілкування з мистецтвом. Тому розробка технології емоційно-ціннісного ставлення відбувається на основі гуманних відносин через систему моральних образів, сконцентрованих у мистецтві. Окреслені завдання вимагають від майбутніх учителів сформованості нових, своєрідних вмінь: передавати учням особистісне ставлення до мистецьких творів, імпровізувати і створювати нестандартні педагогічні ситуації. Вони мають ґрунтуватися на тих чинниках технологічного процесу, які сприяють самореалізації учнів у різних видах художньої діяльності. На думку І.А. Зязюна, “в якості одиниці аналізу емоційно-ціннісної свідомості варто взяти динамічні особистісні смисли й розглядати їх як індивідуальне відображення дійсності, що виявляє відношення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність і спілкування” [3, 13].

Важливим напрямом мистецької освіти став культурологічний підхід до процесу навчання. Звернення до теоретичних положень художньої культури дозволило включити в систему підготовки студентів нові категорії і поняття, такі, наприклад, як “художня картина світу”, “творчий метод” та ін., а також інтерпретувати мистецькі явища з позицій педагогіки. Зазначимо, що у цій площині культурологічний підхід передбачає поряд з цілісним аналізом художніх творів тих загальних відношень і залежностей, що створюють можливість їх існування. Завдяки йому стають зрозумілим опосередкований вплив соціальних факторів на художню творчість, природу й унікальність різних видів мистецтва, прояв закономірностей їхнього розвитку в суспільстві.

Механізмом культурологічного спрямування мистецької освіти виступає художній стиль, який є найважливішим елементом культури, однією з найдосконаліших форм духовної пам'яті людства. Пізнаючи різні художні стилі, людина починає відчувати поступовий розвиток мистецьких здобутків. В міру їх опанування усвідомлюються характерні стильові особливості кожної епохи, приходить розуміння відмінностей, які ідентифікуються або з духовним світом митців, або з художніми текстами як матеріальною продукцією цієї

епохи. Тому майбутньому педагогу надзвичайно важливо знати і розуміти стилеві особливості кожного історичного періоду, а також індивідуальні стилістичні риси митців у різних галузях мистецтва, вміти їх аналізувати і співставляти.

Отже, культурологічний підхід дозволяє поглиблювати художньо-педагогічну інтерпретацію творів мистецтва і розробляти цілісну систему фахових знань, обумовлених онтологічною, ціннісною, евристичною, просвітницькою і комунікативною функціями, що забезпечують більш ґрунтовну професійну підготовку майбутніх вчителів мистецьких дисциплін.

До перспективних напрямів подальшого розвитку фахової мистецької освіти відноситься й діалогічний підхід. Його теоретичні засади ґрунтуються на філософсько-антропологічній характеристиці категорії “діалог”, що розглядається, з одного боку, як умова людської свідомості і самосвідомості, а з іншого – як основна форма їх реалізації. Філософська література ХХ століття (М. Бахтін, В. Біблер, М. Губер, Ю. Лотман, М. Каган, С. Франк) дає інтерпретацію діалогу у “вузькому” і “широкому” розумінні. У вузькому значенні діалог виступає простим обміном реплік. У цьому варіанті він може бути вираженим дією, жестом, мімікою, драматичним твором для театрального спектаклю тощо. У “широкому” значенні діалог виступає “зустріччю двох думок, двох свідомостей у їх гармонії” (М. Бахтін), категорією соціального буття “Я-Ми” (С. Франк), діалогом культур (В. Біблер).

За М. Бахтіним, діалог – це метод цілісного осягнення людини, її внутрішнього світу. Саме у діалозі вчений бачив можливість розкриття її сутності та індивідуальності. Він був переконаний, що людина може розкритися тільки шляхом діалогічного спілкування.

Підкреслимо, що для педагогіки мистецтва принципово важливим є розуміння сутності діалогу і у широкому, і у вузькому значенні. Його застосування дозволяє вирішувати проблему естетичного взаємовпливу людини і світу, індивідуального підходу до навчання і виховання, аксіологічної взаємодії вчителя і учнів з мистецтвом. Утворення останнього зв’язку можна вважати мистецько-педагогічним діалогом. Його використання у навчально-виховному процесі зумовлюється діалектичністю будь-якого пізнання, що ґрунтується на принципі множинності знань про один об’єкт і на особистісних судженнях суб’єкта про нього. Як відомо, питання про справжнє значення художнього твору не може обмежуватися пошуками „єдиного, вірного для всіх часів і народів трактування” (В. Максимов). Тому основою розробки діалогового підходу на уроках з мистецьких дисциплін є індивідуальність художнього сприйняття учнів, розуміння і естетична оцінка художніх творів учасниками суспільної діяльності, зумовленої варіативністю знакової природи мистецтва і неоднозначністю виражених у ньому художніх смислів. Особливістю цих відношень є те, що вчитель одночасно виступає колективним суб’єктом “з художнім “Я” твору” (В. Медушевський) і представником його автора [4]. У цій якості він відстоює авторські світоглядні позиції, принципи та духовно-творчу концепцію. З іншого боку, вчитель утворює колективний суб’єкт з учнями через те, що сам у художньому спілкуванні виступає



реципієнтом. Позитивний аспект такої позиції вчителя цілком слушно підкреслив В.П. Зінченко: “Спускаючись до рівня знань учня, діалог підіймає його до рівня навчального предмета і навіть ще вище” [2, 101].

Таким чином, у діалогічній взаємодії простежується два рівня діалогу: “зовнішній” (вербальний) і “внутрішній” (у свідомості), які постійно переплітаються і взаємодіють між собою. Створення сучасних методичних розробок на основі діалогічного підходу дозволяє виявити особистісний погляд кожного учасника, враховуючи його індивідуальний досвід.

### **Література:**

1. Диалог и коммуникация – философские проблемы (материалы “круглого стола”) // Вопросы философии. – 1989. – № 7. – С. 3-27.
2. Зинченко В.П. Живое знание. Психологическая парадигма: Материалы к курсу лекций. – Самара: Самар. гос. пед. ун-т, 1998. – Ч. 1. – 216 с.
3. Зязюн І.А. Естетична регуляція свідомості // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: Зб. наук. пр. – Чернівці, 2006.
4. Медушевский В.В. О содержании понятия “адекватное восприятие”: Сб. ст. / Ред.-сост. В. Максимов. – М.: Музыка, 1990. – С. 141-155.
5. Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие / Под ред. Э.Б. Абдуллина. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

О. Щолокова

### **Художественное образование в контексте современных научных исследований**

#### **Резюме**

В статье рассмотрены основные направления развития профессиональной педагогики искусства в современных условиях, определены особенности их реализации в процессе подготовки учителя музыки.

O. Scholokova

### **Art education in a context of modern scientific researches**

#### **Summary**

In the article basic directions of development of professional pedagogic of art are considered in modern terms, the features of their realization are certain in the process of preparation of music master.

**УДК 37.0.:78.01:165.742**

**С. Горбенко, м. Київ**

**Пріоритетні напрями розвитку сучасної музичної**

## освіти

Музична педагогіка сьогодення переживає період переосмислення усталених традицій, стереотипів та інноваційних ідей. Цілі й завдання загальної музичної освіти розглядаються у контексті переходу від авторитарної до гуманістичної педагогіки. У зв'язку з цим очевидними, на наш погляд, стають кілька пріоритетних, важливих для сучасного музично-освітнього процесу, напрямів його розвитку: діалогічність, творчість, самостійність, інтегративність.

Кожному із цих напрямів значна увага приділяється науковцями та вчителями-практиками. Так, В. Біблер, І. Васильєва, Є. Гаспарович, А. Добрович, Г. Кудіна, Г. Кучинський, О. Кардамонова, Т. Русакова, Г. Тарасов, І. Хоперський, І. Шалигіна, І. Якиманська надають перевагу діалогічності. Л. Беземчук, Н. Білоус, С. Вітвицька, Л. Даниленко, Т. Дорошенко, В. Моляко, Е. Печерська, Я. Пономарьов, В. Рагозіна вважають пріоритетною творчу діяльність. Проблемі інтеграції мистецьких дисциплін присвячені публікації Л. Масол, Т. Орлової, Е. Печерської, О. Плотницької, О. Рудницької, Б. Юсова та ін. Дослідженням самостійності особистості опікуються О. Безкоровайна, В. Кушина, Г. Полякова, А. Растригіна, О. Рогова, Т. Тюріна, В. Шкель, а проблема індивідуального підходу до учнів відображена у роботах А. Відченко, В. Галузинського, В. Єремєєвої, Н. Завієної, М. Сметанського, Л. Ткаченко, В. Унт, Л. Чередніченко та ін.

Аналіз значної кількості публікацій названих авторів дозволив зробити висновок про те, що, з одного боку, названі освітні напрями найменше висвітлені у галузі музичного навчання і виховання, а з іншого, вони потребують комплексного підходу. Тому метою даної статті є аналіз змісту кожного із вказаних напрямів, виявлення їх взаємозв'язку та спроба залучити молодих фахівців до глибокого і всебічного вивчення виокремлених напрямів дослідження саме у системі музичної освіти.

Отже, першою пріоритетною рисою сучасної освіти є *діалогізація* навчання учнів. Саме в цій формі спілкування учасники діалогу можуть проявити риси самостійності мислення, здатність свідомого прийняття позиції іншого як рівнозначно значущої. До кінця ХХ ст. освітня система була спрямована на монологічний характер викладу думок, який не відповідає вимогам нового часу. У зв'язку з цим виникла необхідність запровадження у шкільне середовище діалогічної форми навчання, яка характерна для особистісно орієнтованого освітнього процесу.

У музичному вихованні ми виділяємо діалогічну тріаду: слухач – музичний твір – автор. Повнота такого спілкування залежить від рівня підготовленості учня до ведення подібного “діалогу”, об'єму його художнього і життєвого досвіду, індивідуальних особливостей. Діяльність слухача визначається двома завданнями: перше – зрозуміти твір так, як його розумів сам творець, побачити створений художній образ “очима” автора. Друге завдання – включити твір у свій контекст, тобто виробити свою точку зору в процесі діалогу з автором, погодитися з ним, чи вступити у дискусію, побачити умовний світ “очима”

слухача. Різнобічність і багатоаспектність художнього твору дозволяє учню одночасно в реальній взаємодії займати різні позиції, чергувати їх. Один і той самий учень має можливість висловити різні точки зору. Такий підхід забезпечує взаємовплив позицій, створює умови для їх наступного “злиття” і формування особистісної думки [1, 7]. Водночас діяльність учнів по відношенню до художнього твору має репродуктивний характер. Відбувається зовнішнє інсценування діалогічних ситуацій, хоч насправді головним завданням діалогу є аналіз взаємовідношень учнів безпосередньо з художнім твором.

Якщо говорити про музику, то вона об’єктивно існує лише в той момент, коли слухач здійснює музичну діяльність, тобто, пропускає музичний твір через свій суб’єктивний світ, сприймає його. Слід зауважити, що при авторитарному спілкуванні зміст свідомості учителя витісняє зміст свідомості учня, від якого вимагається беззаперечного підкорення вимогам і судженням учителя. Ні побажання, ні прохання з боку учня до уваги не приймаються.

Діалогічний стиль спілкування дає можливість зберегти рівноправність у висловлюваних судженнях про музичний твір. Кожний учасник діалогу стимулює своїми озвученими роздумами думки свого партнера. Отже, за таких умов діалог стає, з одного боку, організаційною формою спілкування на уроці музики, а з іншого – основою творчого мислення, самореалізації і самовизначення особистості. Можна виокремити основні ознаки такого діалогу:

- головною ціллю музичного навчання є розвиток особистості учня;
- педагог і учень є рівноправними суб’єктами музично-освітнього процесу (учень не стає суб’єктом навчання, а він ним уже є первісно як носій суб’єктивного досвіду);
- основою спілкування є толерантне ставлення учителя і учня один до одного.

Наступним пріоритетним напрямом функціонування сучасної музичної освіти є **розвиток творчої особистості** на основі врахування інтересів, потреб, запитів та здібностей дитини. Відповідно до найбільш поширеного визначення “творчості”, що зустрічається у філософських дослідженнях і багатьох довідникових виданнях, характеризується творча діяльність як така, що створює матеріальні цінності, відрізняється новизною і суспільною значущістю. Філософи часто трактують творчість як освоєння і олюднення дійсності, як духовне і матеріальне перетворення, що відбувається в процесі пізнання. Творча діяльність – це природна форма самовираження особистості, виявлення її індивідуальності. Під творчістю розуміють діяльність, результатом якої є створення нового, неповторного, оригінального. Л.С. Виготський зазначав, що творчість має місце не лише там, де створюється щось абсолютно нове, а й там, де людина вносить своє розуміння, щось по-своєму відтворює, змінює, групує вже створене [2, 121]. Акт творчості завжди означає пошук цілком самостійного шляху до досягнення бажаної мети. Творчість є розвивальною дією, вищою формою активності особистості. Її завданням має бути розвиток інтересів, уявлень учнів, образного мислення, емоційності, вільне оволодіння мовою мистецтва як засобу вираження свого особистого

ставлення до тих чи інших явищ життя. Окрім того, творчість слід розглядати як процес, що передбачає тісний взаємозв'язок між сприйняттям і діяльністю. При цьому відбувається дієве перетворення одержаних знань та емоцій, що виливаються у продукт особистої творчості, а також в інтенсивний розвиток здібностей людини до художньої творчості. Дитина, що сприймає твір мистецтва, повинна у певному розумінні стати творцем. Завдання вчителя полягає в тому, щоб, по-перше, вчасно помітити в учневі задатки художньо-творчих рис, по-друге, зосередити увагу на їх вихованні та розвитку і, по-третє, застерегти від “згасання”. У шкільних умовах зародки творчості у дітей часто не тільки не підтримуються, а й не помічаються чи не приймаються вчителями.

Важливим завданням учителя є створення умов для творчого самовираження кожного учня. Слід сприяти вільному вибору дітьми творчих видів роботи скрізь, де є для цього можливість і доцільність. Адже важливий не результат, а бажання йти до нього. Тому доцільно більше працювати над розвитком естетичного прагнення, збудженням позитивних почуттів.

До найважливіших гуманістичних пріоритетів сучасного музично-освітнього процесу слід віднести *самостійність*. Цей феномен є ефективним засобом індивідуалізації навчання та виховання особистості і тісно пов'язаний з творчістю. Самостійність – складна дефініція, що включає в себе цілий ряд понять у залежності від різних видів діяльності. Найоптимальнішим з них є здатність та прагнення дитини до самостійного розв'язання художньо-пізнавальних завдань на основі вольового зусилля. Для того, щоб знання та чуттєвість формувалися самостійно, тобто без безпосередньої допомоги вчителя, необхідно так організовувати художню діяльність учнів, щоб вони постійно брали участь у процесах постановки та розв'язання проблемних завдань.

Л.М. Толстой, відомий своїми прогресивними педагогічними ідеями, справедливо наголошував, що знання тільки тоді знання, коли вони здобуті шляхом самостійної роботи особистої думки. У працях багатьох відомих педагогів, від часів Я.А. Коменського і до наших днів, зустрічаються посилання на важливість створення умов для розвитку самостійності учнів, виховання у них вміння виконувати навчальні завдання, підкреслюється важливість самодіяльності в учінні. Створюючи “Велику дидактику”, Я.А. Коменський шукав такі шляхи у навчанні, за яких “учителі менше б учили, а учні більше б вчилися самостійно” [3, 297]. У ряді праць В. Крутецького, І. Лернера, В. Онищука, П. Підкасистого вказується, що саме самостійність є тією важливою і необхідною проміжною ланкою переходу пізнавальної активності учня у творчу [4, 76].

Майже до 70-х років ХХ ст. “самостійність” тлумачили як розвиток самостійності мислення. Проте спеціальні дослідження і результати масової практики привели до переконання в тому, що самостійна діяльність – це не тільки робота думки. Вона охоплює і чуттєве сприйняття, творчу ініціативу, запам'ятовування, різні види дій, емоційність ставлення та відношення особистості до навколишнього світу і, зокрема, до мистецтва.

Характерними ознаками самостійності є такі:

- наявність в учнів власних поглядів, смаків, переконань у галузі музичного мистецтва;
- вміння самостійно мислити, приймати правильні особистісні рішення;
- здатність відстоювати свою точку зору щодо відчуття і сприйняття музичних творів.

Отже, самостійність учнів формується не внаслідок дії якогось одного ефективного засобу, а є закономірним результатом досконалої системи навчання і виховання, спрямованої на всебічний розвиток самостійності думки і активності дії. Усі ці положення стосуються й музично-освітнього процесу. Можливості уроків музики у розвитку самостійності учнів необмежені. Це підбір потрібних відомостей музичного спрямування, знаходження інформації щодо опису певної термінології для словника, підготовка повідомлень про композиторів, про улюблений мистецький твір, самостійне написання рефератів музично-теоретичного змісту та виступи з ними перед учнями. Значні можливості для розвитку самостійного мислення учнів мають музично-дидактичні ігри, кросворди, чайнворди, спеціальні тематичні головоломки, криптограми, шифрограми, ребуси, тести та ін.

У зв'язку з тим, що самостійність, як і всі особистісні якості, розвивається у процесі певного виду діяльності, то й формування відповідних навичок слід розглядати у взаємозв'язку з процесом становлення повноцінної навчальної діяльності учня. Це означає, що необхідно розвинути в ньому уміння і навички формувати усі компоненти самостійності (організаційний, змістовий, контролюючий) у взаємозв'язку. За таких умов для педагога відкриваються широкі можливості реалізації самостійної роботи, як ефективного методу навчання і виховання, зокрема й музичного.

Важливою тенденцією нинішнього навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі є **індивідуальний підхід до особистості дитини**. Варто наголосити, що індивідуальний підхід в освітній діяльності передбачає не абсолютну, а відносну індивідуалізацію, яка є такою з кількох причин, а саме:

- як правило, в музично-освітньому процесі беруться до уваги індивідуальні особливості не кожного окремо взятого учня, а групи учнів, що мають приблизно схожі здібності та інтереси;
- враховуються лише відомі особливості або їх комплекси і саме такі, що важливі з точки зору навчання (хороший музичний слух, голос, здатність до образного мислення, вміння точно визначити характер почутої музики, відчуття форми і т.ін.);
- індивідуалізація реалізується епізодично або в якомусь із видів діяльності (творчості, співі, сприйнятті музики тощо).

Індивідуальний підхід у музичній освіті розглядається з кількох точок зору:

- з огляду на процес навчання і виховання;
- з урахуванням змісту освіти;

- побудови системи музичної освіти загальноосвітнього навчального закладу.

Перша стосується відбору форм, методів та прийомів музичного навчання і виховання учнів. Друга – спрямована на створення навчальних програм, методичних матеріалів, підручників, посібників. Третя – на формування різних типів шкіл (спеціалізованих) і класів (з поглибленим вивченням музики).

З'ясуємо, якими повинні бути специфічні цілі індивідуального підходу до учнів. Навчальна необхідність індивідуалізації музично-освітнього процесу обумовлена значними індивідуальними відмінностями тих якостей дітей, від яких залежить результат навчання і виховання. Сюди, в першу чергу, відносяться рівень музичних знань, умінь, навичок та відповідних здібностей. Окрім того, індивідуалізація створює передумови для розвитку музичних інтересів, які викликають в учнів позитивні емоції, благодійно впливають на їх відношення до предмету. Одночасно ціллю індивідуалізації є збереження і подальший розвиток індивідуальності дитини, виховання її неповторною особистістю. Необхідно щоб учитель визнавав право дитини “бути самою собою”. Саме в цьому розумінні класики педагогіки, і перш за все Ж.Ж. Руссо, говорили про повагу до кожної окремої дитини. Індивідуальний підхід передбачає “відкритість”, тобто надання учню можливості вибору виду діяльності на уроці чи в позаурочний час, навчальних завдань, знаходження вчителем можливостей для врахування індивідуального стилю навчання дитини.

Наступною пріоритетною рисою сучасної музичної освіти гуманістичного спрямування є *інтегративність*. Вона полягає у забезпеченні цілісності уявлень про музичне мистецтво та його різносторонні, багатоаспектні виховні можливості. Проблема цілісного виховання і освіти підлягала осмисленню, як з педагогічної, так і наукової точки зору. Ще у 20-х роках ХХ ст. було виявлено, що цілісне залучення дітей до мистецтва можливе у тому випадку, коли саме мистецтво як засіб виховання і розвитку розуміти інтегративно, не поділяючи на окремі предмети естетичного циклу. Традиційно вони обмежувалися образотворчим мистецтвом, музикою і літературою. Пропонувалося об'єднати їх усім спектром художньої діяльності, накопиченої людством. Такий підхід не є простою сумою видів мистецтв, а служить певним типом взаємодії їх різних сторін і аспектів. Освоєння творів у цьому випадку відбувається залежно від художніх нахилів учнів та рівня розвиненості фантазії і уяви – центральних процесів художньої діяльності, провідних якостей внутрішнього прояву особистості у мистецтві.

Взаємодія видів мистецтва як явище, результат соціально-культурного розвитку суспільства має невичерпні виховні можливості. Вони походять з єдиного загального кореня – трудової діяльності, народної творчості, свідомого спілкування людей. Види мистецтва породжені та викликані до життя людськими потребами – естетичними, пізнавальними, соціальними. Синкретизм народної культури, фольклорних традицій, генетично споріднених із синкретизмом дитячої гри – яскравий і неперевершений зразок природної інтеграції поетичного слова, музики, хороводних рухів, елементів театральної

дії, педагогічна ефективність якої доведена багатовіковим існуванням етнопедагогіки. Тому, саме цей напрямок музично-художньої освіти доцільно активно впроваджувати у практику викладання музики.

Слід зазначити, що поширення інтегративних тенденцій є об'єктивною потребою сучасного соціального розвитку, зумовленого необхідністю подолання стереотипів мислення, а отже, і реформування освіти на нових концептуальних засадах, передусім світоглядно-гуманістичного розуміння людини, як цілісного суб'єкта культури. Метою інтегративності пізнання й розвитку незалежно від того, на якій інформації базується зміст предмета – наукових знаннях, способах діяльності чи досвіді емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва є регуляція і саморегуляція психофізіологічного стану учнів, збагачення їх художньо-естетичного досвіду.

Інтеграція предметів художньо-естетичного циклу передбачає, передусім, відображення життєвої цілісності, взаємодії та взаємовпливу мистецтв на основі художнього сприйняття. Такий підхід ґрунтується на положенні, про різні види мистецтва між якими не існує меж. Їх взаємодія дає змогу об'єднати знання й навички в художній діяльності, по-новому осмислити проблему розвитку творчих здібностей дітей, а творча діяльність на уроках не стає самоціллю. Вона дає змогу вийти на нову якість розуміння мистецтва, але для кожної дитини це розуміння має індивідуальний характер.

Отже, узагальнюючи вище викладене можна сказати, що визначальним системоутворюючим пріоритетом сучасності є ідея про те, що вихователь – це людина, яка може зрозуміти дитину, здатна бачити світ її очима, підтримувати її, визнавати у ній особистість, гідну поваги. Ця ідея по-різному трактувалася педагогами в історичній ретроспективі. Разом з тим, можна виокремити й інші спільні для педагогів різних часів і народів ідеї, які відображають гуманістичний педагогічний ідеал. Це віра у сили дитини, повага до її внутрішнього світу, виховання у неї свідомого ставлення до життя.

### **Література:**

1. Безкоровайна О.В. Гуманізація школи – основа самоствердження особистості школяра // Гуманітарні науки. – 2005. – № 2.
2. Выготский Л.С. Психология искусства.– М.: Искусство, 1968.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика / Избр. пед. соч. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – С. 242-476.
4. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Педагогічна газета. – 2001. – № 12.

С. Горбенко

### **Приоритетные направления развития современного музыкального образования**

## Резюме

В статье рассматриваются особенности некоторых направлений развития современного музыкального образования, которым присущи прогрессивные гуманистические черты.

S. Gorbenko

### **The main lines of modern music education development**

#### Summary

In this article we consider the peculiarities of the modern musical education development tendencies appropriated by progressive humanistic features.

*УДК 372.878*

*І. Лисакова, м. Київ*

### **Психологічні аспекти формування професіоналізму педагога-музиканта**

Проблема професіоналізму є дуже актуальною в наш час для всіх галузей економічного і суспільного розвитку, адже постійно зростає потреба у фахівцях, що здійснювали б свою діяльність на високому професійному рівні та самореалізувалися в ній. Втім, в галузі вищої музичної освіти поняття професіоналізму музиканта-педагога досі не було предметом комплексних наукових досліджень. Водночас аналіз стану професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів у вищих музичних навчальних закладах свідчить про наявність суперечності між потребою особистості в набутті професіоналізму та недостатньою спрямованістю методичної підготовки студентів на формування особистості фахівців найвищого рівня. Отже, проблеми формування особистості, що здатна не тільки досягти високого рівня кваліфікації, але й свідомо удосконалювати себе у процесі професійної діяльності, займати по відношенню до неї активну, творчу позицію та гармонійно поєднувати її з цілісною життєдіяльністю, стають все більш актуальними для системи вищої музичної освіти.

Останнім часом інтерес до проблеми особистісно-професійного розвитку фахівців помітно зростає. Основою наукових пошуків в багатьох випадках стають методологічні орієнтири акмеологічного підходу. У працях Б. Ананьєва, Н. Кузьміної, В. Орлова професійний шлях людини (в тому числі процес оволодіння професією) і досягнення в ньому найвищих результатів розглядається без відриву від особистісних чинників, що дозволяє визначити професіоналізм як результат особистісно-професійного розвитку людини. Професіоналізм пов'язаний не тільки з глибокими знаннями та перевіреними,



тонкими уміннями, але й з силою та стійкістю професійної мотивації, рівнем використання творчого потенціалу людини, особливостями її мислення, емоційної сфери та інших акмеологічних інваріантів, що об'єднують зміст проявів професіоналізму в різних галузях.

Водночас професіоналізм неможливо розглядати поза конкретною сферою праці, професією, яка зумовлює його специфічні характеристики. Специфіка роботи музиканта-педагога передбачає в першу чергу комплексність та багатогранність знань та умінь. Другою визначальною рисою є її особистісний характер. У системі “людина – людина”, до якої належить педагогічна діяльність, особистісний компонент вважається провідним. У музично-педагогічній галузі ця особливість набуває величезного значення, адже в художньо-педагогічному процесі відбувається взаємовплив двох творчих особистостей, причому не тільки в плані інтерпретації музичного твору, а й в плані загального формування творчої індивідуальності учня та зростання професіоналізму педагога. Отже, першочергове значення для професійної підготовки музиканта-педагога має розвиток його особистісних рис і психологічних якостей, що впливають на процеси формування професіоналізму. Пропонована стаття присвячена висвітленню проблеми активізації особистісних психологічних механізмів майбутнього музиканта-педагога в процесі формування професіоналізму.

Однією із специфічних властивостей особистості є цілепокладання, зокрема, його особистісний аспект. Адекватне визначення та постановка мети є першорядним завданням в будь-якій свідомій діяльності, адже мета формує інформаційну основу діяльності, слугує вихідною точкою для прогнозування її можливих наслідків, визначає форми виконання прийнятих рішень, і, нарешті, виступає як критерій досягнення відповідних результатів. Особливістю визначення мети в діяльності музиканта-педагога є те, що визначення мети є “подвійним”, таким, що поєднує мету як педагогічної, так і художньої діяльності. Цільовий ідеал розвитку учня є першою складовою мети художньо-педагогічної діяльності музиканта-педагога, який прагне розвинути музичні здібності учня, створити умови для опанування всього необхідного арсеналу художніх та технічних виразових засобів, що притаманні процесу виконавства на певному музичному інструменті. Одночасно з системою “людина – людина” музикант-педагог функціонує в системі “людина – художній образ”. Тому другим компонентом мети художньо-педагогічного процесу є визначення цільового ідеалу виконання твору.

Таким чином, на перехресті адекватних уявлень про характерні особливості учня та образно-змістові і технологічно-виконавські якості музичного твору у музиканта-педагога складається ідея їх взаємовідповідності, що знаходить свій практичний прояв у виборі репертуару для учня. Репертуарна політика є специфічною формою визначення мети в роботі музиканта-педагога. Крім того, це тонкий інструмент виховання та розвитку учня, адже він має забезпечити прагнення учня не просто виконати певний заданий твір, а самореалізуватися в цьому процесі як особистість, художня індивідуальність.

На основі обраного репертуару та уявлення про особливості індивідуальності даного учня музикант-педагог прогнозує результат роботи і складає програму дій. Для реалізації цієї програми музикант-педагог повинен мати сформовану потребу в досягненні певної художньо-педагогічної мети. Механізмом, що забезпечує формування детермінант, які визначають скерованість майбутніх дій в межах діяльності, є особистісне цілепокладання. Воно являє собою ієрархічну систему стійких мотивів, що організують діяльність та спонукають виконувати певні дії для досягнення мети.

Особистісне цілепокладання відіграє вирішальну роль в усвідомленні важливості вирішення завдань діяльності та досягнення запланованого результату (отже, і для досягнення найвищих результатів діяльності, які передбачає професіоналізм). Для його активізації необхідне детальне знання психологічних особливостей прийняття завдань, усвідомлення значущості їх вирішення, швидкості мисленневих процесів, рівня самоконтролю, домагань, здатності до складання власних планів діяльності та їх корекції. Таким чином, самопізнання та самовдосконалення є основою уміння музиканта-педагога актуалізувати механізм особистісного цілепокладання як інструмент розвитку учня.

Іншим важливим особистісним чинником формування професіоналізму музиканта-педагога є професійна рефлексія, що характеризується як спрямованість мислення на об'єкти професійної діяльності, на особистісні професійні якості, на власні переживання, пов'язані з професійною діяльністю. Взагалі здатність до рефлексії – одна з найважливіших особливостей людської свідомості, без якої неможливе її нормальне функціонування. Змінний характер рефлексії вказує на можливість застосування її, насамперед, у такій діяльності, де неприйнятні будь-які стандарти та нормативи, де процес розвитку є нескінченним, і де спостерігається структурна та якісна мінливість. Саме до цієї категорії належить художньо-педагогічна діяльність. Рефлексивність у ній можна визначити як активність свідомості, властиву для особистості в проблемній творчій ситуації. Ця активність виражається в усвідомленні, аналізі, корекції, передбаченні та прогнозуванні як власних дій, так і дій партнерів по діяльності. У музично-педагогічній діяльності рефлексія застосовується на двох рівнях: для розкриття та осмислення сутності музичного твору, а також для осмислення власної та учнівської діяльності.

Графіка нотного тексту є системою символів, що у “згорнутому” вигляді зберігає певну інформацію, яка підлягає аналізу, осмислюється і переживається в ході роботи над твором. Кожен із символів нотної графіки має “зонний” характер, тобто, може бути розшифрований в межах деякого поля значень. Все це ставить певні проблеми перед музикантом-педагогом, що має володіти не тільки навичками аналізу та інтерпретації нотного тексту, але й уміти обґрунтувати інтерпретацію, що вимагає активізації інтелектуального аспекту рефлексивного мислення.

На рівні осмислення власної та учнівської діяльності також застосовуються рефлексивні механізми. Їх активізація може проявлятися в усвідомленні засновків діяльності, засобів її виконання, контролюванні та регулюванні

операцій через аналіз невдалих спроб розв'язання виконавсько-педагогічного завдання, оцінювання адекватності дій конкретним умовам, а також осмислення всієї суми виконаних дій.

Отже, музикант-педагог виступає своєрідним “фільтром”, який аналізує черговий варіант звучання, і буде на цій основі відповідний перебіг навчального процесу. Проте, О.Н. Леонтьєв у роботі “Психологічні питання свідомого навчання” зазначає, що “...смислу не вчать – смисл виховується. Адже ставленню, смислу не можна навчати. Смисл можна тільки розкрити в процесі навчання, втілити його в ясно усвідомлювану, розвинену ідею...” [3, 369]. Отже, успіх педагогічної роботи не буде повним, якщо уміння мислити не будуть прищеплені й учню, якщо музикант-педагог не буде володіти методами виокремлення та підтримання вірних виконавських намірів учня, стимуляції його власних пошукових зусиль і скеровувати всі методи та прийоми роботи відповідно до цього.

Це стає можливим, коли педагог виступає “носієм” рефлексивної культури, демонструючи учневі зразки свого мислення у процесі роботи. Сучасна педагогічна установка скерована на те, щоб в роботі над музичним твором актуалізувати рефлексивність самого учня через емоційну мотивацію пошуку вирішення художньо-педагогічної проблеми, конкретизацію творчої мети та вибір засобів її досягнення, зміну ставлення учня до самого себе у процесі вивчення певного музичного твору. Такий результат досягається через активізацію особистісного аспекту рефлексії, що зумовлює мислення педагога і учня, їх самоусвідомлення та самоаналіз. Особистісний аспект рефлексії забезпечує “включеність” в ситуацію, ступінь бажання розв'язати завдання, стимулює налаштованість на подолання труднощів, що виникають на цьому шляху – тобто, є смислоутворювальним у творчій діяльності.

Головним завданням під час виконання музичного твору є передавання того емоційного підтексту, який приховано за нотною графікою. Таким чином, виконавець повинен бути своєрідним “ретранслятором” саме внутрішньої форми музичного твору. Для проникнення у внутрішню форму потрібні вже інші, відмінні від логіко-понятійних, способи мислення. Таким чином, важливою передумовою для тонкого прочитання художньо-естетичного змісту музичного твору виступає високий рівень залучення психологічних механізмів художньої емпатії, яка зумовлює здатність створити на основі авторського тексту достатньо цінну в естетичному сенсі інтерпретацію.

Художня (мистецька) емпатія може бути окреслена як генералізована особистісна якість, котра характеризується загальнохудожньою ерудованістю, багатством асоціативних уявлень, навичками та вміннями суб'єкта художньої взаємодії осмислювати організацію художнього матеріалу у єдності з емоційно-почуттєвим осягненням виразного смислу художньої інтонації. Художня емпатія є необхідною здатністю суб'єкта художньої діяльності й реалізується в дії основних механізмів – індукції емоцій, співчуття, співпереживання, співучасті, співдії.

Виконавець-учень повинен вірно осягнути та передати в реальному звучанні емоційний зміст музичного твору. До цього процесу долучається музикант-педагог, який покликаний допомогти учневі успішно реалізувати творчий задум. Таким чином, у контексті музично-педагогічного процесу художня емпатія набуває нових рис і виступає як спільна ланка мистецької та педагогічної галузей діяльності, як особлива форма інформаційного обміну між

педагогом та учнем. Не менш важливим є виконання нею регулятивної функції в художньо-педагогічному спілкуванні. Для музиканта-педагога має неабияке практичне значення розуміння емпатії не тільки як проникнення в стан іншого, але й як механізму емпатичної співдії. Б. Асаф'єв писав: “Мистецтво має здатність ... спонукати цілісну людську психіку до активної дії. Музичні інтонації виникають у взаємодії із зоровими, м'язово-моторними відчуттями, з виразом різних афектів” [1, 189]. Проникаючи в стан учня, “співдіючи” з ним в процесі виконання, педагог переживає ті ж м'язові напруження та розслаблення. На основі цих відчуттів він може зробити висновки щодо відповідності чи невідповідності їх внутрішньому емоційному підтексту твору.

Деякі навички художньої емпатії майбутній музикант-педагог набуває впродовж власного особистісного та професійного становлення. В перебігу методичної підготовки студентів безпосередня емоційна реакція поєднується з аналітико-синтетичною роботою свідомості, що призводить до формування особливого підвиду емпатії, яку можна окреслити як художньо-педагогічну. До суто педагогічних складових художньо-педагогічної емпатії слід віднести здатність до врахування особливостей творчої індивідуальності учня-виконавця, його психологічних можливостей, емоційного розвитку, а також визначення виконавської та художньої перспективи навчання. Отже, рівень естетичного переживання, що поєднує емоційну, когнітивну та конативну складові і скерований на досягнення і відтворення музичного твору в художньо-педагогічному процесі, можна визначити як художньо-педагогічну емпатію.

У процесі підготовки майбутніх музикантів-педагогів у вищих музичних навчальних закладах можлива актуалізація зазначених психологічних механізмів в ході вивчення курсу методики навчання гри на музичному інструменті. Це досягається через самопізнання та самовдосконалення студентів, через вихід на креативний рівень діяльності, постійне розв'язання спеціальних завдань, що мають на меті розвиток у студентів гнучких способів розумової діяльності. Оскільки професіоналізм є умовою самореалізації суб'єкта професійної діяльності, основний акцент слід зробити на тих формах педагогічного впливу, які дають простір самостійності та проявам індивідуальності. Такими є активні ігрові, тренінгові форми, творчі завдання та вправи, моделювання педагогічних ситуацій, психодіагностичні заходи. Наприклад, для актуалізації особистісного цілепокладання можна запропонувати метод рефлексії реального та ідеального “Я” А.М. Виногородського [2]. Оцінка своїх ситуативних можливостей, оцінка себе як носія цих можливостей є основою для розвитку потреби ствердитися у певному виді діяльності, скерованості на цю діяльність – тобто, розвитку професійної інтенції, яка є однією з педагогічних умов формування професіоналізму.

Для розвитку емпатійних здатностей можна запропонувати метод вільної характеристики С.І. Торічної [4]. Метод вільних характеристик дозволяє виявити, наскільки в студентів розвинене уміння психологічно оцінювати іншу особистість. Цей метод допомагає, в першу чергу, з'ясувати питання, чи бачить майбутній педагог певні якості людини, що склалися, чи обмежується простим описом поведінки. Крім того, такий метод дозволяє з'ясувати, які властивості особистості учня (виконавця) переважають у сприйнятті майбутнього педагога. Для вдосконалення дії психологічних механізмів художньої та художньо-педагогічної емпатії можна запропонувати також методи розпізнавання емоцій в музиці, практичні завдання на наслідування способу гри іншого, завдання на

фактурне варіювання фрагменту твору для зміни його емоційного забарвлення, на мовну підтекстовку інтонаційних комплексів. Авторський метод, визначений як алгоритмізування інтерпретаційних процесів через створення виконавського плану музичного твору, скерований на розвиток здатності майбутніх музикантів-педагогів розкривати принципи архітекtonіки та механізми естетичної дії твору. Даний метод базується на поєднанні емпатійного проникнення у виразно-змістовий “підтекст” інтонацій та осмислення організації звукових структур завдяки здатності до рефлексії.

Отже, в межах даного методу поєднувалися дві сторони художньо-педагогічного процесу: інструментальне виконання та його словесне тлумачення. Метод будувався як поопераційне усвідомлення процесу інтерпретації твору, переведення його в чітку структуру педагогічних настанов. Дуже корисним є застосування методу розв’язання проблемних педагогічних ситуацій, який має аналітико-творчий характер і дозволяє виявляти та розвивати не поодинокі уміння і здатності, а одночасно їх блоки. Це можливо через застосування методів бліц-гри, міні-викладання, а також в умовах проведення професійного тренінгу.

Застосовані методи роботи з формування професіоналізму майбутніх музикантів-педагогів вимагають залучення всього потенціалу особистості майбутнього музиканта-педагога, всіх знань, умінь і навичок, набутих в процесі засвоєння як педагогічних, так і мистецьких дисциплін, осмислення студентами результатів навчальної роботи, власного та чужого художньо-педагогічного досвіду. Усе це має забезпечити інтеграцію психолого-педагогічної та мистецької підготовки та самовдосконалення майбутніх музикантів-педагогів, і таким чином сприяти формуванню професіоналізму. Подальші дослідження у цьому напрямі можуть бути скеровані на визначення шляхів саморозвитку перелічених якостей музикантами-педагогами в процесі професійної діяльності.

### **Література:**

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн.1 – 2. – Изд. 2-е. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Виногородський А.М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1999. – 232 с.
3. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения / Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 348-381.
4. Торичная С.И. Понимание преподавателем музыкальных способностей студента в процессе индивидуального обучения: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1980. – 232 с.

И. Лысакова

### **Психологические аспекты формирования профессионализма педагога - музыканта**

## Резюме

В статье проанализированы методы личностно-профессионального развития будущих музыкантов-педагогов, направленные на активизацию личностно-смысловой сферы, усовершенствование профессиональных навыков, создание собственного стиля художественно-педагогической деятельности.

I. Lysakova

### **Psychological of the formations of professionalism of the teacher – musician**

#### Summary

The article presents methodic of personal and professional development future musicians-teachers, which direct on activation personal and meaning sphere, improvement professional skills, creation owns style of musical artistic and teaching activity.

**УДК 371.134: 377: 7**

**О. Отич, м. Київ**

### **Розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва**

Відмова від командно-адміністративної суспільної системи, в якій людині відводилося місце гвинтика, позбавленого самоцінності та індивідуальності, й розбудова демократичного суспільства в Україні змінює акценти у ставленні до особистості, перетворюючи її із засобу реалізації державних потреб і цілей на головну цінність і мету суспільства, суб'єкта державотворення та забезпечення економічного й соціального розвитку своєї країни.

Сьогоднішнє суспільство все гостріше відчуває потребу в творчих індивідуальностях, які, різними шляхами йдучи до єдиної мети, досягають вершинних результатів в її реалізації й тим самим відкривають людству широкі можливості для культурного й цивілізаційного поступу та соціального прогресу. Продукування ними великої кількості різноманітних творчих ідей народжує нові філософські, наукові й мистецькі школи, напрями, стилі, жанри тощо, які у своїй ідейній та змістовній самобутності забезпечують багатство й невичерпність загальнолюдської культури, закладають фундаментальні підвалини для її неперервного та різнобічного історичного розвитку.

Якщо розглядати творчу індивідуальність навіть із суто прагматичних позицій, то все одно слід відзначити її незаперечну економічну вигідність, оскільки, як довели японські вчені, економічний та соціальний розвиток держави забезпечується усього п'ятьма відсотками її населення із творчою індивідуальністю, які генерують стільки творчих ідей, що їх втілення здатне забезпечити випереджальні темпи розвитку виробництва й здійснити економічне диво в країні та світі.

Незважаючи на те, що проблема розвитку творчої індивідуальності тривалий час розглядалася лише в контексті мистецтвознавства, естетики та психології творчості й до педагогічної проблематики увійшла лише з 90-х років ХХ століття, упродовж тривалого періоду розвитку психологічної та педагогічної науки було створено велику кількість наукових праць, присвячених різним аспектам проблеми розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва.

Останнім часом починають з'являтися наукові дослідження з проблем *педагогіки естетичного освоєння світу* (С.М. Жданова) та *естетичної спрямованості професійної підготовки педагога* (Н.М. Семенюк, Н.Г. Тагільцева); *креалогії*, або дидактики творчої діяльності (Л.А. Балановська); *педагогіки індивідуальності* (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, О.О. Заболотська, Д.І. Кірнос), *розвитку професійної індивідуальності майбутнього вчителя* (О.Ф. Бондаренко, Г.С. Костюк, О.М. Пехота, Н.А. Побірченко, О.П. Сергеєнкова, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, А.Ф. Фурман, Н.О. Чепелева, Т.С. Яценко); *розвитку творчої індивідуальності учнів* (Є.А. Бараксанова, О.О. Ходирева) та педагога загальноосвітньої школи (Н.А. Антонова, В.І. Горова, С.О. Гільманов, Л.М. Лузіна, М.Є. Мажар, Л.М. Харченко).

Зважаючи на те, що проблема розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання та використання у цьому процесі мистецтва до цього часу ще не була поставлена у площині професійно-педагогічної освіти, а також враховуючи назрілу необхідність у її дослідженні для подолання суперечностей сучасного інформаційно-технологічного суспільства й розв'язання теоретичних і практичних питань професійної педагогіки, ми вирішили присвятити їй нашу статтю.

Її завдання полягають у визначенні особливостей творчої індивідуальності педагога професійного навчання та обґрунтуванні педагогічного потенціалу мистецтва у розвитку цієї інтегрованої професійно значущої якості в студентів професійно-педагогічних навчальних закладів.

Хоча поняття „творча індивідуальність” до недавнього часу вживалося переважно при характеристиці митців і до педагогічного контексту потрапило тільки нещодавно у зв'язку із визнанням мистецького й творчого характеру педагогічної діяльності та підвищенням науково-педагогічного інтересу до проблем педагогічної майстерності й творчості, розвиток в педагога професійного навчання цієї інтегрованої творчої якості є стратегічним педагогічним завданням, адже він не просто навчає і виховує учнівську молодь, а готує майбутнє покоління *професіоналів*, будівничих нашої країни. І тільки майстер-митець може виховати плеяду майстрів з неповторною власною творчою індивідуальністю, здатних на найвищому якісному рівні виконувати доручену їм справу і, будучи успішними у своїй професії, забезпечувати добробут та економічне зростання своєї країни, сприяти завоюванню нею міцних позицій на міжнародному ринку.

Аналіз теорії і практики професійно-педагогічної діяльності педагога ПТНЗ дозволяє стверджувати, що його творча індивідуальність має свої

особливості, зумовлені бінарною структурою цієї діяльності, яка охоплює інженерну та педагогічну складові. Тому її слід розглядати також у двох аспектах:

По-перше, це – *творча індивідуальність фахівця-виробника*, майстра високої кваліфікації, найвищим рівнем вияву якої є мистецький рівень його діяльності, за якого він стає „художником” своєї справи. Цей рівень оволодіння професійною майстерністю характеризується творчою свободою, своїм неповторним стилем та естетичною орієнтацією, що спрямовує діяльність професіонала на забезпечення єдності користі, добра й краси.

По-друге, вона є творчою індивідуальністю педагога, який цю майстерність вміє передати своїм учням. З цих позицій творчу індивідуальність педагога професійної школи слід розглядати в контексті педагогічної майстерності та педагогічної творчості, які, як відомо, існують лише в індивідуальному виконанні і від того, наскільки яскравим і педагогічно виразним воно буде, залежить ефективність педагогічного впливу творчої особистості педагога професійного навчання на його вихованців.

Висновки сучасних педагогічних досліджень, зокрема, С.І. Архангельського [2], С.О. Гільманова [3, 3], І.А. Зязюна [5, 10] та О.М. Пехоти [8, 3] свідчать про зростання у педагогічних колах усвідомлення того, що не лише особистість педагога, його ставлення до справи, готовність та здатність діяти творчо є сьогодні вирішальними факторами оновлення школи (і загальної, й професійної, й вищої), а й того, що для виховання та професійної підготовки підростаючого покоління у наш час в першу чергу потрібні масштабність, яскравість та самобутність цієї особистості, унікальність кожного педагога, автономність його дій, оскільки без особистісного, індивідуального втілення педагогічна майстерність і педагогічна творчість є мертвими. С.І. Архангельський зазначає, що можливості розвитку професійної придатності, компетентності, а згодом і педагогічної майстерності та новаторства реалізуються лише на індивідуально-творчому рівні саморозвитку особистості, оскільки професійні знання, вміння і навички присвоюються майбутніми вчителями в особистісному контексті, а особистісне і професійне, взаємопроникаючи й збагачуючись, утворюють неповторну й унікальну композицію індивідуальних професійних якостей і проявів майбутнього педагога [2].

Проведене нами емпіричне дослідження особливостей прояву творчої індивідуальності в педагогів сучасних професійних закладів освіти дає підстави стверджувати про:

переважно низький рівень сформованості в них цієї інтегративної професійно значущої якості, орієнтацію у своїй професійно-педагогічній діяльності на стандарт, зразок, шаблон (навіть у професіях художнього профілю);

- *відсутність цілісності творчої індивідуальності педагога професійного навчання*, яка, якщо і виявляється, є негармонійною внаслідок нерівномірного розвитку її складових. Найчастіше це виявляється в тому, що, будучи кваліфікованим спеціалістом у своїй



професії, педагог ПТНЗ виявляється непрофесійним викладачем, майстром виробничого навчання і вихователем: 1) не може передати секрети професії своїм учням, оскільки не володіє фаховими методиками; 2) не усвідомлює сутності, змісту, завдань та соціального значення своєї праці, оскільки недооцінює значення педагогічної науки та педагогічних знань; 3) не вміє встановити педагогічний контакт з учнями, оскільки є некомпетентним у питаннях вікової психології та педагогічного спілкування; 4) байдуже (і навіть негативно) ставиться до професійно-педагогічної діяльності, мотивуючи це низьким соціальним престижем професії педагога ПТНЗ та невисокою заробітною платнею, оскільки в нього не сформована педагогічна спрямованість); 5) не прагне до естетики професійно-педагогічної діяльності, оскільки вважає це надлишковим у своїй професії;

- *технократичну, антигуманну спрямованість творчої індивідуальності педагога професійного навчання*, коли, за висловом К.Г. Юнга, „творча індивідуальність зростає за рахунок гуманної”. Найчастіше це виявляється в обранні педагогом ПТНЗ за основу своєї професійно-педагогічної діяльності навчально-дисциплінарної моделі освіти з панівним знаннєвим підходом, в орієнтації на цінності авторитарно-імперативної педагогіки, у дегуманізації стосунків з учнями, застосуванні методів „педагогіки сили, примусу”, які, викликаючи опір вихованців, знижують ефективність їхньої професійної підготовки, гальмують розвиток їхніх професійно важливих якостей, викликають дидактогенії, які руйнують їхнє психічне та фізичне здоров'я;
- *відчуження творчої індивідуальності педагога професійного навчання від загальної та професійної культури*, внаслідок чого його фаховий професіоналізм „уживається” з низьким рівнем духовності, відсутністю інтелігентності та несформованістю естетичного смаку. Яскравим прикладом останнього нерідко слугують вироби учнів та випускників професійно-художніх училищ, які, хоча й виконані добротньо, виявляються, по суті, кітчем. Причини цього приховуються, на нашу думку, в „технологізованому” вивченні мистецтва, без звернення уваги на його естетичний і розвивальний потенціал, що не забезпечує формування в учнів і студентів естетичної культури, смаків і потреб, не сприяє розвитку їхньої творчої індивідуальності, оскільки спрямоване на підготовку бездумних відтворювачів чужої ідеї, які працюють за зразком, трафаретом.

Подолання усіх означених суперечностей уможлиблюється, на наше переконання, за умов визнання педагогічної цінності творчої індивідуальності кожного з учасників педагогічного процесу та надання першочергового значення розвитку цієї інтегративної якості як в студентів, так і в самих педагогів.

Водночас пріоритетом професійної підготовки майбутнього педагога ПТНЗ має стати не просто розвиток його творчої індивідуальності, який, перетворюючись на єдину мету професійно-педагогічної освіти, може стати, на переконання академіка І.А. Зязюна „ведмежою послугою” [5, 11] для нього самого, а створення таких умов, за яких творча індивідуальність стала б, по-перше, гуманною, по-друге, здатною до творчої самореалізації й саморозвитку, а по-третє, була б невіддільною від загальної та професійної культури педагога ПТНЗ. Адже він, здійснюючи професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників та молодших спеціалістів, має не просто транслювати їм знання, уміння, навички та досвід професійної діяльності, а бути провідником загальнолюдської й національної культури, сприяти залученню учнів до її надбань з метою освоєння їх та вироблення на цій основі системи особистісних цінностей і сенсів, розвитку почуттів і ставлень, які, власне, й стануть реальними рушійними силами становлення їхньої особистості, професійного та творчого її розвитку й саморозвитку упродовж усього життя.

Розгляд педагога професійного навчання як гуманної творчої індивідуальності, „повноважного представника культури” (В.І. Загвязинський) [4, 3] вимагає пошуку адекватних цьому розумінню педагогічних підходів щодо розвитку в нього цієї інтегрованої професійно значущої якості.

У контексті нашого дослідження методологічного значення набувають культурологічний, аксіологічний та креативний підходи, які передбачають організацію та здійснення професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ на засадах культуровідповідності, гуманізації, гуманітаризації та реалізації її творчо-розвивального потенціалу, а також пропонують такі чинники й засоби розвитку та гармонізації їхньої творчої індивідуальності, які є водночас педагогічно ефективними та психологічно комфортними для студентів, і не лише не викликають в них внутрішнього опору, а навпаки, сприймаються ними як найбільш цікаві та бажані для них.

Саме цим вимогам відповідає, на нашу думку, мистецтво, яке найбільш природно та ефективно сприяє розвитку в студентів професійно-педагогічних навчальних закладів творчої індивідуальності й надає їй гуманістичної спрямованості та культуровідповідності.

Здійснюючи дослідження, ми виходили з припущення про те, що мистецтво завдяки його здатності містити світоглядні орієнтири й виступати чинником формування художньої картини світу і художньої концепції людини, доцільно розглядати як фундаментальну основу розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. Воно є колективним і водночас індивідуальним каналом впливу на свідомість і поведінку студентів професійно-педагогічних закладів освіти з метою засвоєння ними професійно необхідних знань, практичних творчих педагогічних умінь і навичок; формування індивідуальних творчих здібностей і якостей, власного стилю професійно-педагогічної діяльності, розвитку мотивів та спрямованості на творчість у цій діяльності.

## Література:

1. *Архангельский С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М., 1980.
2. *Анчуков С.В., Венцлав С.С.* Развитие индивидуальности средствами искусства: Монография / Под ред. М.А. Верба. – СПб.: Ризограф НОУ «Экспресс», 2004. – 275 с.
3. *Гильманов С.А.* Творческая индивидуальность учителя. – Тюмень, 1995. – 167 с.
4. *Загвязинский В.И.* К читателям // Булатова О.С. Педагогический артистизм. – М.: Изд. центр „Академия”, 2001. – 240 с.
5. *Зязюн І.А.* Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу // Рідна школа. - 2000. - № 8. – С. 8-13.
6. *Пехота Е.Н.* Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Монография /Под общ. ред И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с.

Е. Отыч

### **Развитие творческой индивидуальности будущего педагога профессионального обучения художественными средствами**

#### Резюме

Эффективным средством формирования творческой индивидуальности будущего педагога ПТУЗ выступает искусство, поскольку оно, представляя собой процесс и результат индивидуальной художественно-творческой деятельности, способствует максимальному самораскрытию и саморазвитию творческих дарований каждого студента в соответствии с его желаниями, интересами и творческими возможностями.

О. Otych

### **Development of creative individuality of the future teacher of professional training by art means**

#### Summary

By effective means of formation of creative individuality future of the teacher of professional training the art acts, as it, representing process and result of individual art-creative activity, promotes the maximal self-disclosing and development of creative talents of each student according to his desires, interests and creative opportunities.

УДК 37.036.-055.2

С. Коновець, м. Київ

## **Проблеми творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Актуальність дослідження проблеми творчого розвитку майбутніх фахівців зумовлюється потребою сучасного суспільства у цілісних, творчих особистостях, вільно володіючих новітніми методологіями і технологіями різних видів діяльності та спроможних до постійного удосконалення професійної компетентності, творчої самоактуалізації та самореалізації.

Послідовним кроком у цьому напрямі стала розробка “Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті”, в якій наголошується на необхідності зміни знаннєвої парадигми освіти на діяльнісно-розвивальну і обов’язкового переходу від інформаційно-репродуктивного до особистісно орієнтованого та творчо спрямованого навчання.

В умовах нинішнього стрімкого науково-технологічного підйому, проблема творчого розвитку особистості набуває пріоритетного значення не лише у психології, соціології, культурології, але й у педагогічній теорії та практиці.

Проте незважаючи на певні досягнення новітньої педагогічної науки досі не розв’язано суперечності між об’єктивною потребою суспільства в активній, творчій особистості та якісним рівнем навчально-виховної практики, що здебільшого забезпечує у сфері професійної освіти підготовку фахівців-виконавців, не виправдано ігноруючи прояв творчої активності та творчого потенціалу кожного індивідууму у різних царинах професійної діяльності.

Зазначена суперечність спричинена, передусім неадекватністю сучасних вимог змісту професійної освіти та фактичного змісту, форм і методів фахової підготовки, а також недостатнім теоретико-методологічним обґрунтуванням та організаційно-методичним забезпеченням процесу творчого розвитку майбутніх учителів будь-якої, у тому числі художньої спеціалізації.

У теорії професійно-художньої освіти, за окремими винятками, практично відсутні дослідження щодо суто творчих аспектів підготовки майбутніх фахівців художнього профілю та не обґрунтовано й не розроблено педагогічно доцільну систему організаційно-методичного забезпечення творчого розвитку студентської молоді впродовж їх професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Розв’язання проблем творчого розвитку залежить від розуміння процесу розвитку творчого мислення, емоційно-почуттєвої сфери, творчих здібностей, творчого потенціалу та безпосередньо способів прояву творчої активності особистості у будь-якій діяльності. Цим проблемам найчастіше присвячуються праці: філософів, психологів, педагогів, культурологів (Г. Айзенк, Д. Богоявленська, І. Бех, Т. Б’юзен, Л. Виготський, С. Гіпіус, А. Дзикіні, І. Зязюн, В. Ільченко, С. Каплан, О. Клепіков, А. Коростильова, І. Кучерявий, Н. Лейтес, А. Маслоу, В. Моляко, Т. Орлова, О. Пехота, Ж. Піаже, Я. Пономарьов, В. Роменець, О. Рудницька, В. Семиченко, С. Сисоєва, Г. Уоллес, Е. Фромм, В. Шадриков, Т. де Шарден, Г. Шевченко, Б. Юсов та інші).

Слід наголосити, що переважна більшість дослідників визначає творчий процес як особливо специфічне та малодосліджене явище, називаючи його процесом створення нового, а також “спроможністю генерувати щось таке, про що до того не було відомо, не зустрічалося та не спостерігалось” [2, 47]. Підкреслюється, що творчий процес здійснюється поетапно, починаючи з усвідомлення особою певної проблеми. При цьому наголошується на тому, що стимулом до такого усвідомлення на першому етапі виступає здивування або якась перешкода. У ході другого етапу здійснюється вироблення гіпотези, своєрідний “прорив” від невідомого до відомого. І далі – послідовно відбувається: включення до ланцюжка міркувань інтуїції, відмова від єдиного напрямку пошуку та свідомий вибір нестандартних рішень.

У сучасних умовах важко уявити здійснення багатьох видів життєдіяльності людини без участі творчого мислення, яке є важливою складовою процесу розвитку творчої особистості.

Високий рівень розвитку творчого мислення особистості неможливий без наявності пошукової активності, спрямованої на вирішення різноманітних проблемних ситуацій. Основною ознакою пошукової активності є об’єктивна неможливість задоволення потреб особистості звичними, усталеними способами.

Пошукова активність значною мірою зумовлює дослідницьку поведінку, яка, на думку сучасних вчених, складається, зокрема, і з таких умінь, як: визначення проблем; розробка гіпотез; здійснення експериментальної чи творчої діяльності, що має ознаки дослідницької поведінки. Дослідницька поведінка, виступаючи універсальним інструментом для розкриття та самореалізації творчого потенціалу особистості, є переконливим проявом її творчого розвитку. Тобто, основою для самоактуалізації й самореалізації творчої особистості стає наявність у неї творчого потенціалу.

Мотивацію відносно здійснення дослідницької поведінки людиною можна визначити за такою її спрямованістю: а) на переміну безпосередньо проблемної ситуації; б) на переміну власного ставлення до неї.

Важливою складовою творчого розвитку особистості, безперечно є і творча діяльність, котра характеризується творчою активністю та ступенем соціально – активної “задіяності” людини до суспільних відносин.

Основою для самоактуалізації й самореалізації творчої особистості виступає її креативність. Поміж учених різних наукових галузей досі точаться дискусії щодо усвідомлення тотожності чи різниці у визначенні сутності понять “креативний” і “творчий” та їхнього використання у науково-понятійному апараті. Це пов’язано з неоднозначним перекладом слів “creatura” (лат.) – “творення”, “creo” (лат.) – “творити”; “creare” (італ.) – “творити”, “creative” (італ.) – “творчий”; “creative” (англ.) – “творчий”, “create” (англ.) – “творити, втілювати” тощо.

На наш погляд, поняття “креативний” і “творчий”, маючи спільну сутнісну основу, все ж відрізняються одне від одного. Поняття “креативний” можна вважати дещо об’ємнішим за “творчий”. Це зумовлено: широтою сфери

творчого мислення, різноманітністю форм актуалізації творчого потенціалу особистості та рівнем сформованості мотивації відносно творчої діяльності.

Останнім часом все частіше учені наголошують на тому, що ХХІ століття слід називати століттям повнопівкульного (або творчого) мислення, коли наявним є феномен гармонійного розвитку та взаємодії правої та лівої півкуль головного мозку. Деякі з них стверджують, що саме повнопівкульне мислення являє собою важливий чинник щодо прояву творчого розвитку особистості, експериментально доводячи, що “у процесі активізації взаємодії лівої та правої півкуль мозку синергетично виробляється нова інформація, котра набуває ще більшої інтелектуальної і творчої потужності” [1, 29].

На основі узагальнення думок багатьох учених щодо проблем творчого процесу, творчого мислення, творчої діяльності, творчого розвитку, можна стверджувати, що у деяких аспектах вони дійшли спільних висновків щодо основних параметрів, котрі характеризують творчу особистість, як таку, котра внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідні у процесі актуалізації творчого потенціалу додаткові творчі якості, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності.

Вивчення теоретичних і експериментальних матеріалів дало підстави для виокремлення таких компонентів творчо розвинутої (креативної) особистості: спроможність ризикувати; гармонійність (поєднання спонтанності та цілеспрямованості); прагнення до творчої діяльності у різних сферах життя; самовираження та самоствердження у творчості; рівень культури та естетичної підготовленості; широта естетичних потреб та інтересів.

Опрацювання філософської та психолого-педагогічної літератури підтвердило припущення стосовно характерних особистісних якостей, притаманних творчим, обдарованим людям, яких можна назвати і креативними.

Серед них виокремимо такі: цікавість (жага новизни, інтелектуальна стимуляція, що поступово переростає в пізнавальні інтереси); підвищене відчуття проблем (спроможність дивуватися та бачити проблеми й протиріччя, коли іншим все здається ясним і зрозумілим); надситуативна активність (прагнення до постійного “занурення” у проблему, здібності до “ситуативно нестимульованої діяльності”); високий рівень розвитку логічного мислення (здатність діяти у відповідності з вимогами законів логіки); оригінальність мислення (спроможність генерувати нові ідеї та нетрадиційні рішення); гнучкість мислення (здатність швидко та легко знаходити нові стратегії рішень, встановлювати асоціативні зв'язки); підвищений інтерес до розв'язання “дивергентних задач” (вирішення задач декількома можливими способами); продуктивність мислення (спроможність до генерування значної кількості незвичайних ідей); легкість щодо асоціювання (уміння знаходити аналогії там, де традиційно вони неможливі); здібності до прогнозування (якості, котра поєднує у собі уяву, інтуїцію, аналітичність); високе концентрування уваги (можливість успішного налаштування на вирішення проблеми, навіть за умови наявних перешкод); відмінна пам'ять (ерудованість, т.зв. “феноменальна” пам'ять); оцінні здібності (навички сприймання, оцінки та критичного мислення); різнобічність потреб та інтересів (широта і стійке усвідомлення

визначених інтересів та потреб); перфекціонізм (прагнення виконувати все щонайкраще); самостійність (незалежність суджень та дій, відповідальність, внутрішня впевненість у правильності поведінки); соціальна автономність (несприйнятливність конформізму); прагнення до самоактуалізації (прагнення розкрити свій внутрішній потенціал); лідерство (нахили щодо керівництва та організації групової або колективної діяльності); підвищена емоційність (здібність інтуїтивно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та співпереживати); творче сприйняття випадковостей (уміння знаходити зиск в непередбачуваних обставинах); почуття гумору (показник обдарованості та ефективний засіб психологічного захисту).

Аналіз сучасних наукових праць у галузі професійної психології дає змогу з-поміж багатьох особистісних якостей фахівців художніх спеціальностей визначити такі: 1) прагнення до пізнання; 2) уміння використовувати досвід інших; 3) спроможність бачити сутність явищ; 4) уміння узагальнювати та аналізувати сприйняте; 5) оригінальність мислення; 6) наявність антиципації (передбачення); 7) розкріпачення підсвідомості; 8) використання нових, нерідко незвичайних асоціацій; 9) здібності до творчих перетворень; 10) уміння інтегруватися з власним витвором; 11) імпровізування у процесі самовираження.

Стосовно сучасного учителя варто зазначити, що ним має бути “творча особистість з високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміннями формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі” [3, 98].

Як бачимо, більшість типових особистісних властивостей учителів мистецького фаху в приведених переліках співпадають зі складовими творчої (креативної) особистості, загалом.

Попереднє, на емпіричному рівні, виявлення обізнаності сучасної студентської молоді стосовно характерних якостей творчої особистості продемонструвало правильне розуміння реципієнтами особистісних якостей творчої людини, котрі за змістом відповідей можна умовно розподілити за такими напрямками:

- *індивідуально-особистісні*: цілісність, талановитість, гармонійність, неповторність, самостійність, комунікабельність, безпосередність, емоційність, впевненість у своїх силах, прагнення бути самим собою, розвинене почуття гумору;

- *інтелектуальні*: свобода та оригінальність мислення, винахідливість, широкий кругозір, уміння інтенсивно міркувати, пошук нових ідей, логічність мислення, розсудливість, філософський склад мислення, здатність до аналізу, хороша пам'ять, вміння зосереджувати увагу, глибока освіченість, уміння аргументувати і доводити, кмітливість та інше;

- *індивідуально-особистісні*: цілісність, талановитість, гармонійність, неповторність, самостійність, комунікабельність, безпосередність, емоційність,

впевненість у своїх силах, прагнення бути самим собою, розвинене почуття гумору;

- *морально-вольові*: цілеспрямованість, наполегливість, сила волі, енергійність, організованість, працездатність, зібраність, відповідальність, принциповість, оптимізм, доброта, небайдужість, інтелігентність, висока духовність тощо;

- *творчо-естетичні*: розвинені уява і фантазія, уміння у звичайному бачити незвичайне, прагнення до самовдосконалення, новаторство, натхненність, ентузіазм, захопленість певною справою, творчий підхід до роботи, прагнення творити, творчий потенціал, здатність до візуалізації, творча активність, розвинена інтуїція, спроможність створювати нове, спостережливість, художньо-творчі здібності, розкутість у творчій самореалізації, розвинена загальна і естетична культура, вихованість, прагнення до самовираження та самоактуалізації.

На підставі отриманих результатів можна стверджувати, що сучасна студентська молодь практично дуже добре орієнтується у питаннях особистісно творчого становлення людини. Адже значна частина опитаних студентів вищих навчальних закладів без попередньої підготовки спромоглася назвати майже дев'яносто характерних якостей власне творчої особистості.

Опрацювання наукової-методичної літератури та попереднє узагальнення педагогічної практики уможливили нашу спробу в розробці критеріїв та показників творчої розвиненості майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Серед них виокремимо такі:

- *когнітивно-праксіологічний критерій (пізнавально-діяльнісний)* що дає змогу з'ясувати наявність систематизованих знань у царині мистецтва (культурний тезаурус) та практичних умінь і навичок у різних видах художньо-творчої діяльності й визначити ступінь розвитку спостережливості, зорової пам'яті, просторових уявлень, тактильних і кінестезичних відчуттів, колірною зору, композиційних навичок тощо. Його показниками є потреба у спілкуванні з мистецтвом, певний обсяг естетичної інформації та якість актуалізації у діяльності набутих знань, навичок та умінь;

- *перцептивно-аксіологічний критерій (сприймання та оцінювання)*, котрий уможливорює визначення наявності сформованого естетичного досвіду, навичок сприймання та оцінної діяльності, а також межі розвитку образного мислення, естетичної культури та емоційної сприйнятливості й чутливості. Його показники – безпосередність емоційних реакцій, естетичного ставлення до мистецьких творів і явищ життя, володіння такими розумово-мовленєвими операціями, як: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, здатність до висловлення власних вербальних і невербальних оцінних суджень;

- *креативний (творчий) критерій*, який допомагає визначити стан творчої розвиненості, сформованості креативності особистості, розвитку художньої уяви і прагнення до творчого самовиявлення, широту асоціативного фонду. Його показники – оригінальність втілення творчого задуму, пошук оригінальних шляхів і засобів для власної самореалізації.



Вже аксіоматичним стало твердження про те, що розвиток кожної людини на певному етапі має бути педагогічно скоригованим, оскільки саме викладач або наставник може значною мірою професійно закласти підґрунтя для становлення творчої особистості та визначити сталий перебіг даного процесу. На жаль, сьогоднішня освітня практика більшості вищих навчальних закладів лише частково спроможні вирішувати ці завдання.

Ознайомлення з об'єктивним станом здійснення творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва дало змогу виявити існування у практиці вищого закладу освіти такого суперечливого явища, коли, з одного боку, до підготовки студентів застосовуються здебільшого формалізовані підходи у межах вузького професіоналізму та нічого не робиться для усунення певної уніфікації загальної та професійної підготовки, а з іншого – широко декларується потреба сучасної професійної освіти у здійсненні цілісного процесу формування та творчого розвитку кожного майбутнього фахівця. Така ситуація, безперечно, гальмує як процес якісної фахової підготовки майбутніх учителів художнього профілю, так і їхнього творчого розвитку.

Водночас сучасні навчальні заклади різних рівнів та типів формально забезпечені відповідними педагогічними кадрами. Принаймні, образотворче мистецтво викладають щонайменше чотири категорії фахівців: художники-педагоги (спеціалісти з художньою спеціальною освітою та частковою педагогічною підготовкою); педагоги-художники (вчителі з педагогічною та художньою освітою); художники (фахівці суто художніх спеціальностей без будь-якої педагогічної підготовки) і педагоги (вчителі різних навчальних дисциплін, які за певних обставин бажають або змушені викладати образотворче мистецтво).

Слід наголосити, що незважаючи на це й досі не усунуто суперечність, коли, з одного боку, в різних освітніх навчальних закладах працює широкий загаль фахівців, озброєних великим арсеналом сучасних програм, посібників, підручників, настанов та рекомендацій, а, з іншого – майже непомітні позитивні зрушення у рівнях мистецької освіченості, творчої розвиненості та естетичного виховання нашої памолоді.

Серед причин існування зазначеної вище суперечності доречно виділити такі: а) відсутність вітчизняної новітньої системи професійно-художньої освіти та естетичного виховання; б) невисокий якісний рівень кадрового та організаційно-методичного забезпечення процесу викладання образотворчого мистецтва у навчальних закладах різного типу; в) незадовільний стан впровадження різноманітних сучасних освітніх технологій у педагогічну практику; г) невизначеність ролі особистісно - діяльнісного та творчо-спрямованого навчання у ході професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва; д) певна “роз’єднаність” більшості вищих навчальних закладів, їхня не у кращому варіанті “автономність” (у плані відповідності змісту, форм і методів підготовки фахівців художнього профілю сучасним вимогам, державним стандартам, системам, програмам тощо); е) слабка матеріально-технічна база (наочні, новітні електронні й технічні засоби навчання, допоміжні матеріали, інструменти та приладдя ); є) пасивне

впровадження деяких нетрадиційних або маловикористовуваних методів, прийомів та засобів навчання, серед яких: особистісно-зорієнтовані, колективні, ігрові, тренінгові, інтегративні, творчо-стимулюючі, емоційно-регулюючі, проблемно-моделюючі, перцептивно-аксіологічні у вербальних та невербальних варіантах, електронно-інформативні, поліекранні тощо; незадовільний стан застосування у навчально-виховному процесі відповідних освітніх технологій.

Проведені нами тестування і опитування студентів вищих навчальних закладів та вчителів образотворчого мистецтва Запоріжжя, Кіровограда, Києва, Полтави і Рівного підтвердили наші припущення стосовно того, що:

1) Творчо розвинена особистість учителя образотворчого мистецтва може відігравати визначальну роль у підвищенні рівня мистецької освіченості та розвитку загальної й естетичної культури підростаючого покоління.

2) Нині змістовне наповнення професійної підготовки учителя – фахівця художнього профілю потребує перегляду за рахунок зміни домінант творчої спрямованості та методики навчання образотворчому мистецтву, а також теоретичних положень мистецької освіти, педагогічної психології та психології творчості.

3) Підготовка учителя образотворчого мистецтва має базуватися не лише на загальній психолого-педагогічній основі, а, з огляду на специфіку мистецьких дисциплін, ще й на практичному опануванні методичної майстерності та набутті навичок і умінь щодо художньо-творчої діяльності.

4) Інтегративні підходи у сучасних педагогічних умовах є найбільш оптимальним і результативним способом опанування образотворчого мистецтва, як важливої частини полікультурного простору, і для вчителів, і для студентів, і для учнів різного віку.

5) У сучасній системі безперервної освіти об'єктивно існують фактори, що можуть сприяти суттєвому вдосконаленню змісту професійної підготовки вчителя образотворчого мистецтва загалом і їхнього творчого розвитку, зокрема.

Водночас зазначені вище проблеми цілком можливо вирішувати в умовах сучасних вищих навчальних закладів. Для цього необхідне подальше удосконалення навчально-виховного процесу ВНЗ на основі використання сучасних інноваційних освітніх технологій.

Саме тому серед багатьох відомих освітніх технологій, здатних ефективно впливати на процес творчого розвитку майбутніх фахівців, вважаємо за доцільне виділити такі, котрі з огляду на їхні творчо-активізуючі цілі, креативну спрямованість, розвивально-виховний характер та широке використання у навчальному процесі різних видів мистецтва і творчої діяльності, на нашу думку, можна називати креативними освітніми технологіями. Передусім йдеться про особистісно орієнтовану технологію саморозвитку (за М. Монтесорі); технологію розвивального навчання; технологію формування творчої особистості; проектно-моделюючі та інформаційні технології; технологію колективної творчої діяльності (за

І. Івановим); технологію створення ситуації успіху (за А. Белкіним); інтеграцію різних видів мистецтва (за Б. Юсовим і Г. Шевченко).

**Література:**

1. Бьюзен Т. Могущество творческого интеллекта. – Минск, 2004.
2. Дзикаки А. Творчество в науке. – М., 2001.
3. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К., 2006.

С. Коновец

## **Проблемы творческого развития будущих учителей изобразительного искусства**

### **Резюме**

В статье рассматриваются проблемы творческого развития будущих учителей изобразительного искусства и их исследованность в педагогической теории и практике. Определяются факторы для создания оптимальных условий реализации творческого потенциала студенческой молодёжи; возможности использования в учебно – воспитательном процессе высших учебных заведений креативных образовательных технологий, которые выступают важной предпосылкой духовно-творческого совершенствования будущих учителей, обогащая эмоционально-чувственную сферу и стимулируя их творческую активность.

S. Konovets

## **The problem creative development of the art teachers in treachery and theoretical and practical**

### **Summary**

The article examines the issues of creative development of the art teachers to be aspects of its (issues) development. The article determines the factors for the creation of optimal conditions of realization of creative potential of the learning youth; opportunities of utilization of various types of creative art tools in the learning process of higher education, which underlie the spiritual and creative development of the teachers widening their cultural thesaurus, enriching the emotional and sensitive spheres and stimulating the creative activities

*УДК 7.016.4:331.102.24*

*Т. Усащенко, Г. Усащенко, м. Київ*

## **Образно-символическая система орнамента как фактор профессиональной компетентности специалиста**

“Згідно з новою парадигмою професійної освіти зумовлюється необхідність докорінно змінити підходи до професійної підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ, зокрема удосконалити систему формування в учнів знань, умінь, навичок, способів творчого мислення, професійної діяльності, культури поведінки, відповідального ставлення до навколишнього світу, до результатів власної діяльності” [9, 5].

Крізь засилля вигоди, грошей, пристосування, бездумного і безоглядного запозичення чужих товарів, думок та ідей, все настирливіше та впевненіше виступає потреба проникнути в розуміння суті речей, своїх цінностей, свого

матеріального і духовного багатства. “Головне в людині – її духовність на засадах національної культури. Йдеться про найважливіше в ній, що в історичному аспекті є вічним і непорушним. Адже в кожного народу є віками відшліфовані культурні цінності, здобутки, що формують неповторність, оригінальність і велич національного духу людини” [2, 304]. Віками відшліфовувалися українцями витвори ужиткового мистецтва, оздоблені орнаментом, незалежно від того, чи є вони творами ручного ремесла, фабричної, заводської продукції. Народний орнамент становить відносно сталий елемент культури, який зберігся протягом століть і навіть тисячоліть, чим став надійним джерелом етнічної культури. Пояснити орнаментальні мотиви означає не лише дати те чи інші визначення, а й виявити його сутність, показати генезис. Традиційно, орнамент розглядається за галузями виробництва: ткацтво, вишивання, гончарство, різьба по дереву (посуд, барильця, меблі, топірці), виковування, відливання, карбування металевого знаряддя (замки, клямки, гудзики, застібки, ґрати, ворота), лозоплетіння для домашнього вжитку, а також у виробках для церковного та офіційного призначення (хрести, світильники), військового (холодна зброя, рушниці, гармати). Подекуди зберіглися майстри розмальовування хат чи окремих частин у хатах (печі, причілки вікон, дверей тощо), хатньої різьби по дереву. Про орнамент писанки поширена думка, що її “мотиви сперті на глибокій традиції, не зазнавали впродовж цілих епох ніяких ґрунтовних змін; такі самі декоративні елементи зустрічаємо у вишивках, дереворізбї, кераміці” [1, 282]. Доведеною є закономірність, згідно з якою, архаїчне (як і будь-яке) мистецтво, чим воно зовні простіше, тим інформативніше. Спрощення форми передбачає надзвичайний розвиток змісту, особливо якщо це збереження використано на виробі культового чи обрядового призначення.

У сучасному виробництві інтелектуальний, мистецький аспекти трудового процесу робітника значно важливіші, а в багатьох випадках вирішальні, а ніж ті, що зумовлюються його фізичними можливостями, оскільки удосконалюючи руку, обробляючи дерево, камінь, кістку, вирізуючи скульптуру, людина може створювати витвори мистецтва [5, 22].

Усвідомлення в суспільстві необхідності творчої праці, художньої культури, збереження традицій народного мистецтва є одним з найважливіших завдань виховання, що особливо важливо у формуванні спеціалістів художнього профілю. Підготовка кваліфікованих робітників художнього профілю потребує перегляду не лише професійно-виробничих умінь і навичок, але й базових знань ужиткового мистецтва, образотворчого мислення, народного рукомесництва-орнаменту. У змісті професійної освіти важливо подолати традицію класичності, коли було висунуто теорію поділу мистецтва на “високе” мистецтво, або “справжнє” мистецтво, і мистецтво ужиткове, або ремісництво. Крім того, необхідно критично проаналізувати вульгарно – позитивістські підходи тоталітарної системи до орнаментики, коли “підтягувалося” орнаментально-ужиткове народне декоративне мистецтво до рівня реалістично-зображувального станкового. В умовах тоталітаризму послаблювалася провідна у минулому роль орнаменту, коли він розглядався

“як історичне надбання, придатне для обрамлення загальнозрозумілих фігуративних композицій, нав'язуваних тодішньому “соціалістичному народному мистецтву” [10, 19]. У той період у офіційному типі народного орнаменту традиційні мотиви поєднувалися з химерною бароковою писемністю та класичною регламентованістю, багатошарова символіка форм орнаментики, її глибинна етнічність виключала навіть постановку питання. Панувала у всіх друкованих працях однозначна формула про відображення в народному орнаменті лише рослинного і тваринного світу. І це тоді, коли орнамент у вигляді ромбів, ламаної лінії, трикутників, хреста і под. був відомий ще у верхньому палеоліті, в епоху, віддалену від нас на 20 тисяч літ. Зв'язок та спадкоємність між первісною та сучасною культурою нівелювався, а цінність орнаменту зводилася до зв'язку з декоративною річчю. У навчальному процесі важливо подолати сприйняття орнаменту як декору, оскільки функції орнаменту значно ширші і виходять далеко за межі естетичних категорій.

Орнамент є міждисциплінарним явищем, що перебуває на перетині етнології, мистецтвознавства, археології, семіотики й культурології, оскільки охоплює системи форм, композицій та семантики народного й класичного орнаментів. Досить детально і ретельно проблема українського орнаменту розроблена дослідниками народного декору, розписів і малювань О. Найденю, М. Селівачовом; вишивки Р. Захарчук-Чугай, В. Радкевич, Г. Пашенко, Т. Кара-Васильєвою. У працях Я. Запаса, Т. Романця розроблено понятійний апарат, структуру орнаменту, розкрито зміст явища, як такого, не лише з погляду розвитку ремесел, але і як певне етнокультурне джерело. Якщо наприкінці ХІХ ст. – на початку ХХ ст. до орнаменту ставилися як до явища примітивно-знакового, то вже з середини ХХ ст. з'являються праці, де малюнок деяких орнаментальних мотивів порівнюється з ритмом руху, окремими сакральними архітектурними структурами та міфологічним простором. Значна група досліджень присвячена орнаментиці як символічно-знаковій структурі. Орнамент розглядають як комплекс символів, що разом становлять певний культурний текст.

Незважаючи на це, у практиці підготовки спеціалістів у ПТНЗ символічний смисл візерунків орнаменту втрачається, відступає на задній план у порівнянні з вимогами краси. У дослідженнях В. Радкевич наголошується, що “за сучасних умов утилітарна функція народних художніх промислів дещо поступилася місцем функції емоційно-естетичній” [9, 55]. Краса естетична не зобов'язує розуміння архетипного смислу. З престижно естетичних міркувань нині в орнаментиці переважає декоративно-естетична функція, що виражається, насамперед, в удосконаленні художньої виразності. Краса орнаменту розуміється у вмій і доцільній побудові, у майстерному оволодінні різноманітними способами використання цих мотивів, чим досягається багатство форм. Естетичні підходи спрямовані на просторову форму, красу силуету, витонченості ліній, засобів гармонізації, розкриття ідейно-емоційної виразності художніх виробів. У художніх ремеслах помітним є звернення до реалістичного відтворення рослинного, тваринного світу, урізноманітнення зооморфних мотивів. На практиці поняття естетичне відсторонило собою

глибинний смисл орнаментики і наблизило до кітчу: на глечиках можна побачити взірці вишивок із церковних риз, а вишивки із сорочок пристосовуються до оздоб будинків. Небезпеку для еволюції не лише стилістики орнаментики, але й її сутності, становить підробка орнаментованих виробів, які масово продукуються в багатьох туристичних осередках і далеко від них, в рекламі, розважальних закладах.

Символіка народної орнаментики часто сприймається як трансформовані в народних ремеслах, промислах, одязі, їжі, обрядах, ритуалах, народному мистецтві архетипні знаки-символи первісної доби. Основою для творчої фантазії народних умільців були архетипні знаки-символи Світового Дерева (Вогню, Води, Землі). Символізм, властивий первісній добі, породив стійку канонізовану систему візерунків, знаків. Свідченням цього є сучасне українське народне мистецтво, що зберегло основи символічного мислення давніх землеробів у вишиванках, ткацтві, вбранні, гончарстві, побуті, звичаях та обрядах. Не розуміння символіки орнаментальних знаків-образів, глибинної сутності, порушення традиції їх використання - один із шляхів втрати історичної пам'яті народу.

Народна пам'ять фіксувала всі уявлення про світ, вірування і втілювала їх в усному та писемному слові в лаконічних знаках-символах, тому є підстави розглядати в освітньому просторі орнамент як цілісність, виділяючи символіку знаків-символів, образів-символів та їх трансформацію, оновлення, лексичне вираження, пов'язане з народними назвами візерунків. Цей символічний код перевершує сучасні кібернетично-інформаційні матриці програмування як за щільністю (кількісні показники), так і за рівнем абстрагування (якісні параметри).

Українська народна орнаментика закорінена в прадавніх первісних часах, уривки якої донесли нам археологічні знахідки періоду мальованої кераміки – трипільської культури. Це переважно геометричні знаки-образи, символіка яких розвивається, трансформується, відтворюючи, стверджуючи ідентичність українського етносу. Донині не з'ясованим залишається феномен: як у первісну добу могло досягнути такої високості абстрактне мислення, відтворивши образами-символами боротьбу полярних сил за виживання людства.

Архетипові знаки первісної доби є наскрізними в усіх культурно-цивілізаційних трансформаціях українського та інших народів, демонструючи живучість, незнищенність. Окремі вчені вважають, що від первісної доби донині збереглося біля ста геометричних знаків-символів, які групуються переважно навколо архетипу Світового Дерева [4, 177]. Архетипи первісної доби Роду, Переходу, Приходу-Відходу, Першотворення розгортаються переважно в словесних образах-символах.

Одна з найбільш архаїчних і глибинних інтуїцій людства, що у кожного народу по-різному стверджує наявність певного центру Всесвіту, відтворюється архетипом Світового Дерева. Світове Дерево символізувало упорядкованість Хаосу в Космос, виділення горного, середнього і нижнього світів; напрямів – верх, середина, низ; часу – майбутнє, сучасне, минуле; світову вісь, навколо якої твориться, упорядковується світ. Архетип Світового

Дерева охоплює вісь світу, світовий стовп, гору, храм, арку тріумфальну, колону, обеліск, трон, драбину, сходи, Дерево життя, Дерево пізнання, хрест. У народній культурі Світове Дерево поділяється на три яруси: у верхів'ях Світового Дерева містяться птахи, бджоли, небесні світила, сонце. Середина уособлює реальний, земний світ, що передається через образи-символи тварин (коней, ведмедів тощо), людей. Нижня частина – коріння, світ потойбічний, минулий, що подається знаками-символами трикутника, горошини тощо. Триєдність (трисутність) Світового Дерева розкривається в знаках-символах трійці, хреста, тризуба, триквестера, трикутника, шестикутної зірки, сварги, свастики, а також образах-символах вогню – чоловічої енергії, води – вологої жіночої енергії, життя – синівської енергії. Трійця трактується як єдність Людини і Духу, що творить живий Всесвіт; родинної тріади: мати, батько, дитина; трьох світів: сакрального (небесного, бажаного), явного (земного, людського) і потойбічного (предків, історичної, родової пам'яті).

Астральний Вогонь, крім триязикового полум'я, презентований знаками-символами Сонця, Зорі, Вранішньої Зорі, Місяця. Символами Вогню є знаки-символи: вертикальна лінія – чоловіча сила, блискавка (у християнстві – це блиск Божої ласки, а також Божої кари); трикутник, що символізує безсмертність, чоловічу і материнську силу; хрест; сварга правостороння – схід сонця, творення; сварга лівостороння – захід сонця, руйнування; свастика з хрестом – знак сонця; свастика з прямокутником – знак землі; коло – сонце; кола з хрестом в середині; кола з проміннями – шести-, восьмипроменева розетка, зірка.

Воду, одну з фундаментальних стихій світотворення, символізує орнаментальний мотив ламаної зигзагоподібної лінії, що є самодостатнім або домінантним орнаментальним мотивом; а також дві зигзагоподібні лінії, що перетинаються, утворюючи ромбічний ряд, паралельні зигзагоподібні лінії. Зигзагоподібні, ламані лінії доповнюються іншими елементами (найчастіше крапками, ромбами, трикутниками, рослинними мотивами) [6, 42]. У міфологічній та релігійній символіці зигзаг співвідноситься з громом, блискавкою, та найчастіше з водою, змієм (вода, грім, блискавка пов'язані зі змієм). Паралельні вертикальні лінії та горизонтальні зигзаги часто трактуються як знак води, дощу. Синонімічними символами зигзагоподібним виступають спіраль та S (сігма), меандр. Меандровий орнамент – це здебільшого поєднання двох основних, однакових за формою елементів. Центральним моментом меандрового орнаменту ("вужкового" орнаменту Трипільля) є елемент асиметрії і проникнення одного елемента в інший за принципом їнь та янь. Їх багаторазове повторення в одному напрямку під час сприймання, по-перше, підсилює навантаження цих двох елементів, по-друге, справляє враження безкінечності руху, динаміки [12, 244-249].

Землю символізують знаки-символи: пряма лінія, ромб, ромб з крапочками – родюча земля; прямокутник – поле; прямокутник, наповнений прямими лініями, – зоране поле; прямокутник з крапочками – засіяне поле; S (сігма) – родючість поля. Існує думка, що ромбовидний орнамент має природне походження. Мисливські племена каміноного віку поклонялися статуеткам



богинь, вирізблених із бивнів мамонтів, а у розрізі структурна побудова мамонтового бивня – ромбовидна [3, 6].

Особливого розвитку в орнаменті набув архетип Світового Дерева, трансформований в образ Великої Богині, Берегині, Великої Матері, – постаті жінки з піднятими руками. Символізував цей образ плодючість, зародження життя. Зображувалася вона із підвласними їй стихіями у колі вершників, із птахами в руках. У народній уяві дерево є живим, коли на ньому гніздяться птахи, що створюють снування світу. На верхів'ях дерева можуть бути півень - вартовий космічного часу; голуби – символи шлюбно-любовних стосунків; сокіл – священний птах; внизу – володарі нижнього царства, пов'язані з вогнем і водою мудрі і співвіднесені з нечистою темною силою (змій, черепаха, жаба); посередині світ людей на землі. Світове Дерево відтворюють на рушниках, килимах, декоративних розписах, зображаючи рослин, що вертикально піднімаються. В'юнка гілка подається у вигляді нескінченної хвилястої стеблини, від якої у різні сторони ритмічно відгалужуються листя, бруньки, квіти, грона винограду. Трансформація архетипного знаку – символу Світового Дерева в народному образотворчому мистецтві засвідчує, що чіткої межі не простежується між різними типами орнаменту (геометричним, зооморфним, антропологічним, рослинним). В українській народній орнаментиці Світове Дерево символізує образ вазона. Варіанти мотиву вазона – вазончик, вазанок, вазон з крутими рогами, пустий вазон, порожній вазон тощо. У переважній більшості мотивів вазона позначений кружечком, квадратом, трикутником, трапецією тощо, а рослина без виражених ботанічних ознак. Часто вазони завершуються знаками сонця, місяця, зірок, казковими квітами та плодами, мають обабіч зображення птахів, змій і риб тощо. Антропоморфні мотиви народного орнаменту становлять образи, відомі під назвами бояри, молодичка, Параська, стара баба, берегиня, пани-кучері, людина, княгиня, королева, баби, лялька тощо.

Багатством мотивів геометричного орнаменту характеризується вишивка, писанкарство, різьба по дереву, килимарство, ткацтво тощо, проте в основі вони складаються з одних і тих самих простих елементів (знаків-символів): кілець, півкіл, прямої і кривої лінії, трикутників, квадратиків, крапок (точок), спіралей та ін. Серед абстрактних мотивів (за дослідженнями М. Селівачова [10]) у народному орнаменті виділяються округлені (коло, горіхи, горошина, качанка, капелька, цяточки, очки тощо); коло з крапкою в центрі (горіхи, калачи); знаки з двох концентричних кіл (гнізда, кружальця); кола з рисками, завитками (горіхи, коржики, пацьорки, пупчики, сонечка, кружальця, закруташки, павучки, равлики). Овальні, мигдалевидні мотиви поширені під назвами листочки, сливки, фасольки, фушки, огірочки, зерня, сльоза, а напівкруглі елементи відомі під назвами: дужечки, зубчики, підковки, клинці, копита, нігтики, царські врата, дуги, гирлянди тощо. Мотиви з круглими елементами різної конфігурації – сонечко. Хвилясті, зигзагові, вигнуті елементи орнаменту в народному мистецтві називають гілка, на якій ритмічно чергуються відростки, квіти, листочки, плоди, криве, кривуля, бігун, вивідець, вилюшечка, волочок, завелюшка, завиваник, змійка, ламане, гадючка, вужик,

на смерічку, сосенка, сосонка, в ялинки, берізка, головач, гречечка, гусячий, танець, дорога, косиці, перерва, хмелик, шарівка. Хвилясті мотиви орнаменту передають візерунки під назвами барвінок, виноград, в'юнок, гарбузове листя, дубове листя, ламане дерево, листки або спориш, порічки, пшеничка, п'яні баби та ін. Існує величезна кількість варіантів мотивів листя. Спіральні мотиви орнаменту в народі називають баранячі роги, безкінечник, кучер, колечко, ключі, рачки, боціони, бублик, вимоги, гусячі шийки, завелюшка, закрутки, качур, кучері, кривулька, круки, п'явки [10, 252-254].

Варіанти ромбічних елементів і мотивів орнаменту відомі в таких народних назвах: ромбики, хатка, хусточка, волове око, віконце, хрестова квітка, вічко, гуркове, бубни, драпака, жаби, кринички, кудрявці, море, муха, осьмирожка, пірники, плечики, полуниці, рацівка, румба. Мотиви орнаменту з ромбічними, квадратними елементами відомі під назвами: медівники, просури, семиріжок [10, 262].

Ряд трикутників, увінчаних зверху кружечками, відомі під назвами бані, а ряди обернених вершинами вгору рівнобічних трикутників, середина кожного з яких заштрихована перехрещеними лініями, називають бендюги. “Триголові” елементи, що віддалено нагадують форму сокири, іменують главосіками. Тригранні елементи – клин, клинки, клинці, копаниця, попики, попові чаші, рушничок, трикути.

Варіанти мотиву хреста в народному орнаменті відомі в назвах крижик, хрестатий, хрестиковий, клинки, хрещата, хрест клинковий, калиточка хрестобаки, вітряки, голуби, ластівка, лемеші, рискалі. Знаки у вигляді свастики – качачі лапи, качачі шийки, настунька, павук або баранець, вертун, квітка, триніг [10, 209].

Візерунки орнаменту з елементами із паралельних ліній і рисок та різноманітними прямокутними елементами між лініями називаються грибинчики, грудочки; з ромбічним рядом – космачка; цуцики, карбики – скісні паралельні лінії. Краплевидний елемент – зеренце, капочки, капельки, капанка, крапки. Пацьорки – дрібні круглі елементи в орнаменті. Підведені очі – рядок крапок, підведених знизу з'єднаними півдужками.

Для українських орнаментальних візерунків типові зооморфні зображення в більшості в схематичному вигляді. Виняток становлять птахи, зокрема зозулі, голуби, лелеки. Осібне місце в орнаментиці посідає півень. Птахи – істоти священні. Вони є символами вічності, безсмертної душі, божественного прояву, духів мертвих. Птахи – посланці Бога на Землю, обереги і провісники родини: пава – птах сімейного щастя; соловей – кохання, любові; соколи, голуби (дзьобиками одне до одного, у дзьобику тримають ягідку калини, сидять на дереві) – символ нової сім'ї, символ міцності, незнищенності роду; півень – охоронець житла і дворища, символ довголіття; курка – родючість; лелека – дарує дітей; зозуля – провісниця смерті, істота, що веде в потойбічний світ, є мудрою, здатного зцілювати; ластівка, сова – символи добра і зла.

В окремих типах орнаменту зустрічаються зображення коня – культу сонця, поєднувача світів. Олень символізує сонце, виводячи його на своїх рогах на небо. Роги символізують родючість. Чудесний олень приносить людям

світло, сонце, вогонь. Олень – провідник душ померлих. Рідко тварини, птахи зображувалися реалістично. В орнаментиці поширені варіанти мотивів їхніх лапок, зубів та інших частин тіла: гусячі лапки, ведмежі лапки, курячі лапки, сорочі лапки, качині шийки, зуби крука, заячі зуби, вовчі ребра, барянячи ніжки тощо. Можливо у таких назвах збереглися згадки про тотемних тварин, тобто таких, які були покровителями, захисниками того чи іншого роду, або, навпаки, котрих слід було оберігатися.

Найбільше в українському народному орнаменті фітоморфних візерунків, які виникли за асоціацією з різними рослинами та їх частинами. Улюбленим мотивом українців - хліборобів є квітка. Існує повір'я, що у квітках заховано душі людей, і вони виходять з них після народження немовлят, яке дає Велика Мати. Після смерті людини саме у квітку ховається її душа. Звичайно, у сучасній орнаментиці вважати квітку праобразом Світового Дерева можливо й некоректно, однак, символіка багатьох образів рослинного світу несе собою важливі інформаційні смисли первісної доби.

Натуральну подібність мають мотиви гвоздики, маку, ромашки, дзвоників, тюльпанів тощо. Візерунки квітів передають в орнаменті родинні мотиви: Мак – квітка суму за загиблим родичем. Вінок з семи маків символізує продовження роду; лілія – символ дівочих чарів, чистоти, цноти. Над квіткою лілії бувають листок, пуп'янок, що становлять композицію триєдності (народження – розвиток – життя), хреста (поєднання батьківської і материнської енергії); хміль – весільна символіка (для хлопця витися – готовим бути до одруження); пучечки хмелю в'язати – йти заміж; рута, шавлія, любисток, м'ята, чорнобривці – символи кохання. Невираженість ботанічних ознак передають квітки-рожі шести-, восьмигранні розетки, схожі на зірки, вітряк. Квіткові мотиви називаються букет, вінок, цвіт личинок тощо. Рожа символізує троянду, мальву. Поширені двослівні назви рожі: ковля рожа, рожа в кругах, рожа і хрести в кругах – у ткацтві; собача рожа, хрестова рожа, пуста рожа – в писанкарстві. Варіанти фітоморфних мотивів: косичка в сосонку (всіляки квіткові візерунки без ботанічних особливостей), барвінок, вінок, трилисник, гвоздики, гілка, листки, дубові, листки. У лозоплетінні, ткацтві геометричні мотиви квітки створюють композиції з трикутників, ромбів, квадратів, складних багатогранників.

Серед рослинних орнаментальних мотивів на писанках, рушниках, одягу поширення має зображення винограду – символу мудрості та безсмертя, радості і краси, створення сім'ї. Яблуня та яблуко символізують любов, знання, мудрість. Барвінок – символ переходу людини з одного стану життя до іншого (народження, смерть, шлюб). Дерева, особливо верба, явір, дуб, береза, символізують Світове Дерево, Чумацький шлях. У народному орнаментальному мистецтві дуб – символ сили, захисту, довголіття, чоловічої мужності, вірності, громовержця. У християнстві дуб – символ Христа, як сили, що проявляється у біді, твердості, вірі. Калина – символ дівочтва, цнотливості, дерева роду, крапельки крові (жінка – народження – Україна – Відродження). Калиновий куц символізує сонячну енергію, калинові грона – повноту життя.

Народні назви орнаментальних елементів і мотивів свідчать, що орнамент тісно пов'язаний з трудовим життям народу, з його побутом, з його уявленням про рослинний світ. Назви орнаментальних мотивів, наприклад в орнаменті художніх виробів з кольорових металів, такі як листочки, фасольки, мачок, шишки, колосок, листки, фасольки з колосочками, гільце, квіточки, травка, огірочки, листки троїсті, рута (троянда), сосонки пшенички, заячі вушка, вороняча лапка, журавлі, когутки павучок, оленячі ріжки, рачки, гадючки, жабки, відбивають рослинний і тваринний світ. Назви орнаментальних елементів і мотивів – грабельки, підковки, вітрячок, колісниця, мотовильники, драбинки, бендюги, візочки, сокирки, борона, народні майстри беруться також із життя [11, 77-78].

Стародавні люди уявляли одяг, крім практично-естетичного призначення, священною космічною оболонкою, індивідуальним космосом, що забезпечував непроникливість для зовнішніх ворожих сил хаосу. Триярусний одяг несе певне змістовне навантаження – у ньому відбилися космогонічні й світоглядні уявлення стародавніх людей про будову Всесвіту. Космічність означають вінок, бриль у чоловіка. Головні убори бойків зберегли донині відгомін небесних птахів. Орнаментальне оздоблення одягу несе в першу чергу магічне значення. Розміщення візерунків на рукавах сорочки пов'язано з шануванням руки, як своєрідного знаряддя праці, з побажанням їй сили та вправності. Поділ відтворював землю, зображаючи горизонтальні лінії. Ноги закривалися з узорами – символами землі, що й відтворює сучасна плахта. Найбільш незахищеними до злого, нечистого були відкриті частини тіла – шия і лице. На шії і коло неї жінки зосереджували багато намиста, різних прикрас з безумовним магічним значенням. Прикраси часто відтворювали символи сонця (косі, зигзагоподібні, вертикальні лінії, крапки), землі (квадрати, ромби), символи тварин, гривні.

До наших днів зберігають магічно-символічне значення кільця і перстні, браслети, в яких також прослідковується тема землі й води, коли зображувалося плетіння, яке символізувало стихію води, а поруч ромб з крапками – землю.

Варто нагадати, що до наших днів дійшли амулети: ложки, багато з яких орнаментовані знаками-символами сонця, землі, хреста; ключі амулети символізують збереженість домашнього майна; гребінці, верхня частина яких часто символізує воду, землю; топорики – символи блискавки.

Образ Всесвіту (Світового Дерева) втілювався і в об'ємно-просторовій композиції житла. Традиційна українська хата в орнаментиці даху, печі, сволюка, порогу і покуті несла відгомін архаїчних символів світобудови. Осмислюючи Всесвіт, людина намагалася захистити себе від ворожого впливу непізнаних сил. Для цього вона вдавалася до орнаментів як своєрідних замовлянь. Захисні функції виконували різьблені й мальовані мотиви на фасадах і в інтер'єрах житла, декоративні тканини, дрібна пластика, писанки тощо. Захисні функції виконували і обереги одягу.

Орнаментальний напрям виявляється у традиційному стінописі, візерунках на меблях, кераміці, склі. За віковими законами натурального господарства в

Україні хата, селянська садиба являла собою замкнену, локальну систему, яка самостійно розвивалася, забезпечуючи потреби родини, сім'ї. Зі сволюком у хаті пов'язано багато вірувань, звичаїв і обрядів у житті українського народу. Сволок величали у весільних обрядах, на родинах, в Йорданський вечір. У страсний четвер полум'ям свічки на сволоці "обкопували" хрест. Поява на сволоці різноманітних знаків зумовлювалася прагненням мати в оселі надійного захисника. На сволоці поєднувалися язичницькі і дохристиянські символи. Найчастіше зображалися хрести, церкви, розп'яття; шестипелюсткові рути (роzetки) – символи сонця. Серед тварин зустрічаються зображення бика, серед птахів – голуба. Космогонічними уявленнями, що зображувалися на сволоці, були Світове Дерево та його символи – гора, трикутники, жіночі постаті з піднятими руками, риб'ячими тулубами. Зміїний узор перегукується з жіночими зображеннями – прохальницями дощу і всяких благ. Переважали символи сонця, зірок, місяця. У пізніші часи на сволоці господар писав важливу для родини інформацію.

Усе обладнання і предмети в інтер'єрі традиційної української хати, крім основних побутових функцій, мають і символічне значення, оздоблюються орнаментами. Великий стіл біля образів уособлював ідею єдності, родинної міцності й злагоди. Спільний обід чи банкет за столом здавна означав встановлення довір'я, приязні. Стіл відігравав значну роль у святкуванні святого вечора на Різдво–Коляду, у весільному обряді, після народження дитини. У деяких краях України, зокрема на Гуцульщині, столи прикрашали геометричним орнаментом у вигляді шести пелюсток, вписаних у коло, або хрестів, складних із квадратиків та трикутників. На Закарпатті в орнаменті стола, скрині зустрічаються колосся пшениці, олені. Піч у хаті виступала одним із основних елементів інтер'єру. До прийняття християнства піч завжди була своєрідним центром (головним місцем, до якого тяжіло все у хаті, осередок тепла, духовної згуртованості), родинним вогнищем. Піч прикрашали кахлями, застосовували підмалювки, настінне малювання переважно рослинного, тваринного зображення. Кахлі були і сюжетні. Різьблені, мальовані скрині, які ставили у світлиці, виділялися серед інших предметів хатнього вжитку. Оздоблювалися скрині різноманітними орнаментними мотивами, багатими рослинними розписами: найчастіше вазони з квітами, рідше – тварини і люди.

Декоративним оформленням вікон виступають наличники й віконниці. Наличники прикрашалися набивними орнаментальними лиштвами, фільонками (вузькими, довгими відрізками дошки) та іншими набивними елементами. Декоративними мотивами були фігури богинь, стилізовані голови коней, фігури птахів тощо. Символічне й емоційне навантаження виконують ворота. Багато звичаєвих заборон, пов'язаних з воротами. Оздоблення воріт розмаїте. Прикрашають і геометричними декоративними узорами у вигляді ліній, розет, що символізують життя, розквіт та плодоносну силу землі.

В орнаментиці української кераміки виступають ті самі явища, що й в інших ділянках народного мистецтва. До найстаріших належать геометричні мотиви: безконечники, ламані й хвилясті лінії. Рослинна орнаментика (листки

винограду, дуба, соняшника, колоски, ягідки, барвінок) усе це пов'язане в'яззю або окремо. Трапляються образи птахів (півник, павич), тварин (мушка, жаба, кінь, риба) і навіть людина.

Народна пластика ковальського ремесла (надгробні й придорожні хрести, огорожі, дверні замки, клямки, димники, ковані скрині та ін.) багата на кола, крапки, хвилясті лінії, стилізовані розетки, квіти.

Серед геометричних мотивів килимарства поширені ромби, хрестики, скісні східчасті мотиви, розміщені поперечними смугами. Крім звичайних ромбів з рівними зубчастими краями й іксоподібним мотивами, є мотиви, що нагадують гребінці, зубчасті гачки, безконечні вісімки, кайма у хвилястих лініях. Поряд з квітами чільне місце в орнаменті посідають гілки, нерідко кострубаті, масивні, з гострими заломами. Рослини часто групуються у вигляді деревця, інколи посадженого у вазон.

Орнаментальні узори трансформуються в різних сполученнях, чергуючись й повторюючись у різьбленні, стінописі, ткацтві, писанкарстві, вишивці, орнаментованому одязі, декоративних тканинах. Народна орнаментика характеризується тим, що прийнявши основу архетипних знаків-символів первісної доби, використовує їх творчо, оновлюючи. Часто в орнамент привноситься щось своє особистісне від майстра.

Отже, мудрість предків, засвічена і народною орнаментикою, є джерелом збереження вічних наскрізних стержнів, які, пройшовши віки, вказують на найсуттєвіші цінності буття, шлях виживання в новому екологічно, економічно, збуреному світі. Прийшов час, коли народна культура, її традиції, звичаї не вважаються забобонами, меншовартісними порівняно з класичними знаннями. Опору науковій педагогіці шукають в народній мудрості, у виховному досвіді народу і на цій основі будують теорію освіти і виховання" [7,43]. Орнамент, як окремий напрям розвитку не лише мистецтва, але й свідомості, способу мислення, сприйняття інформації та засобів її фіксації і передачі, дає можливість простежувати його подальший розвиток і статус в семіосфері традиційної культури.

### **Література:**

1. Енциклопедія українознавства: Загальна частина. – К., 1994. – 400 с.
2. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К., 2000. – 309 с.
3. Іванченко М. Дивосвіт прадавніх слов'ян. – К.: Радянський письменник, 1991. – 170 с.
4. Килимник С. Український рік у народних звичаях в історичному освітленні. – К., 1994. – Кн. II. – 525 с.
5. Ковальчук В. Формування культури праці учнів ПТНЗ художнього профілю. – Чернівці: Місто, 2004. – 137 с.
6. Лупій Т. Семантика ламаної лінії в образотворчому фольклорі // Фольклористичні зошити, 1999. – Вип. 2.– С. 39-53.
7. Ничкало Н. Ідеї першого українського педагогічного конгресу в історико-педагогічних дослідженнях // Другий український педагогічний конгрес: Збірник матеріалів конгресу. – Львів: Тз ОВ Камула, 2006. – С. 36-53.

8. Радкевич В. Дослідницькі засади діяльності педагога професійної школи // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 4. – С. 50-59.

9. Радкевич В. Принципи народного мистецтва у виробничому навчанні майбутніх фахівців художнього профілю // Професійно-художня освіта України: Зб. наук. пр. – 2005. – Вип. III. – С. 50-59.

10. Селівачов М. Лексикон української орнаментики. – К.: Редакція вісника “Ант”, 2005. – 490 с.

11. Суха Л. Художні металеві вироби українців східних Карпат. – К.: Видавництво АНУРСР, 1959. – 103 с.

12. Череповська А. Психологічні особливості організації візуальної форми деяких поширених символічних зображень // Українське мистецтвознавство: Матеріали, дослідження, рецензії. – К., 2004. – Вип. 5. – С. 244-249.

Т. Усатенко, Г. Усатенко

### **Образно-символическая система орнамента как фактор профессиональной компетентности специалиста**

#### Резюме

В статье рассматривается геометрический, зооморфный, антропологический и растительный украинский орнамент, образно-символическую систему которого необходимо учитывать в формировании профессиональной компетентности специалистов промышленного производства. Анализируется символика архетипных знаков-узоров и их народных названий в разных промыслах и ремеслах.

T. Usatenko, G. Usatenko

### **Imaginable and Symbological System of the Ornament as a Factor of Professional Competence of a Specialist**

#### Summary

The article deals with the geometric, zoomorphic, anthropological and plant Ukrainian ornament imaginable and symbological system of which is needed to be considered in the process of professional competence of specialist of industrial manufacture formation. The symbolism of archetype signs of ornament and their folk names in different trades and crafts has been analyzed.

## II. ДИДАКТИКА ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

УДК 371.134:7:745/749

*В. Радкевич, м. Київ*

### **Обґрунтування цілей професійно-художнього навчання фахівців художніх промислів і ремесел**

Провідне значення в організації професійної підготовки майбутніх фахівців і зокрема з професій художніх промислів і ремесел належить педагогічному цілепокладанню, яке виконує системоутворюючу функцію в педагогічній діяльності та засобах її реалізації. Існують різні підходи до визначення цілей навчання.

Відомий російський вчений Ю.К. Бабанський розподілив цілі на виховні та навчальні, а їх, у свою чергу, на загальні, конкретні, специфічні (цілі предметів). Під загальною ціллю виховання вчений вважав – формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості [6, 16-20]. Цілі виховання вчений тісно поєднував із цілями навчання. Із цього випливає, що навчання повинно активно сприяти реалізації цілей виховання, зокрема комплексно розв'язувати завдання трудового, морального, естетичного, фізичного, психічного і культурного виховання учнівської молоді.

Зауважимо, що значною мірою окремі аспекти теорії цілей запропонованої Ю.К. Бабанським, можна використовувати в сучасному педагогічному цілепокладанні, зокрема, у проектуванні структури цілей професійно-художнього навчання майбутніх фахівців.

Цінним для нашого дослідження є також науковий доробок вчених В.П. Беспалька, І.О. Володарської, Р.С. Гуревича, І.Я. Лернера, А.К. Маркової, А.М. Мітіної, О.М. Новикова, З.О. Решетової, І.О. Рудакової, С.Д. Смирнова, М.М. Скаткіна, Н.Ф. Тализіної, Л.М. Фрідмана, А.В. Хуторського, В.В. Шогана та інших з проблем педагогічного цілепокладання.

Зміст формулювання педагогічних цілей, як зазначає Н.Ф. Тализіна, відповідає на запитання “для чого вчити?”, які завдання (професійні, життєві, предметні, етичні, естетичні) повинен уміти розв'язувати студент за допомогою отриманих знань, умінь, навичок, переконань, установок тощо. До особливостей розробленої під керівництвом Н.Ф. Тализіної структури педагогічних цілей ми відносимо: взаємозв'язок цілей на різних рівнях навчання, їх синтез у цілісну систему, зв'язок цілей із змістом навчання [10, 26-30].

Для якісної професійної підготовки майбутнього спеціаліста, на думку С.Д. Смирнова, необхідно побудувати цілісну систему кінцевих і проміжних цілей: від моделі спеціаліста до часткових цілей окремих тем [9, 157].

Спосіб визначення педагогічних цілей В.П. Беспалько назвав діагностичним завданням цілей, а для оцінки рівня засвоєння знань і вмінь запропонував відповідну шкалу, що ґрунтується на специфіці виду діяльності,



який учні можуть інформаційно забезпечити завдяки: оволодінню інформацією; відтворенню інформації; удосконаленню продуктивної діяльності по засвоєному алгоритму; здійсненню продуктивної діяльності на основі самостійно побудованої програми [1, 62-72].

На думку І.О. Володарської й А.М. Мітіної, до цілей навчання і виховання необхідно додавати цілі розвитку, а до змісту кінцевих цілей включати перелік завдань, котрий повинен уміти розв'язувати спеціаліст після завершення навчання [2, 143-150]. З.О. Решетова наголошує, що навчальний предмет повинен розвивати учня не стільки своєю “проповідною ціллю”, скільки загальною функцією формування нового способу відображення речей: новими принципами організації пізнавальної діяльності, що формує новий тип мислення як спосіб орієнтування у світі. Провідною ціллю навчання вона вважає формування учня як свідомого і творчого суб'єкта діяльності, здатного оволодівати любым об'єкт культури всебічно, а також з орієнтуванням на загальні принципи організації своєї діяльності [11, 96-99]. Відповідно до цього визначається провідна ціль кожного навчального предмета, з урахуванням його класифікації за типом: “наукові знання”, “способи діяльності”, “художня освіта й естетичне виховання” тощо.

Перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти, зумовив досягнення нових цілей освіти, зокрема виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну демократичну, соціальну, правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти. Із цього випливають часткові цілі, які є важливими для розв'язання в усіх професійних навчальних закладах: виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється; підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці тощо [5, 179-181].

Нові підходи до цілепокладання у професійній підготовці фахівців детально обґрунтовано розробниками модульної методології, запропонованої Міжнародною організацією праці (МОП). Відповідно до цієї методології до основних компонентів, що визначають цілі модульного професійного навчання ними віднесено: функції, умови, стандарти. Зауважимо, що даний підхід до визначення цілей ґрунтується на результатах наукових досліджень Роберта Магера і Бенжаміна Блума, основоположників теорії цілепокладання. Зокрема, Роберт Магер стверджував, що цілі необхідно ставити так, щоб потім можна було точно визначити наступні навчальні цілі. Водночас, він застерігав щодо використання термінів “Повинен знати”, “Повинен розуміти” під час визначення цілей, які в процесі тестування не дають можливості правильно оцінити результати навчання. Тому, на його думку, у визначенні цілей навчання необхідно використовувати слова, що передбачають активні дії суб'єкта, для

того, щоб потім можна було точно визначити чи правильно він їх виконує, а також дотримується встановлених умов: ефективно використовує засоби, економічно витрачає матеріали, час тощо [13].

Наступним важливим аспектом формування навчальних цілей є розподіл цілей за рівнями, тобто розбудова їх таксономії в ієрархічній послідовності від простого до складного. Таксономія навчальних цілей була розвинута групою американських вчених під керівництвом Бенжаміна Блума. Згідно з його теорією вся діяльність розподіляється на три психологічні сфери: афективна – те, що людина робить “серцем” чи “душею”; когнітивна – те, що робиться розумом і, нарешті, психомоторна. Процес навчання, наголошував вчений, являє собою послідовне у вигляді кроків пізнання людиною світу [12].

На думку Т.І. Левченко, ієрархія цілей ґрунтується на їх диференціації на загальні, віддалені, проміжні, кінцеві тощо і потребує наявності спрямовуючої сили для ефективної навчальної діяльності, тобто управління процесом цілепокладання з метою усунення розбіжностей для підтримання і збереження мотивації до навчання [4, 56]. Інноваційна ієрархія цілей навчання в сучасній дидактиці, як наголошує І.О. Рудакова, представлена чотирма рівнями цілей: глобальними, стратегічними, тактичними, оперативними [8, 33-34].

До структури цілей професійно-художнього навчання нами віднесено шість рівнів цілей: загальна ціль; підцілі; стратегічні цілі; проміжні цілі; оперативні цілі (ближні, дальні); кінцева ціль. Розробка цілей професійно-художнього навчання ґрунтується на теоретичних положеннях системного аналізу, зокрема на врахуванні вимог комплексного, структурного і цілісного підходів до розробки системи цілей, які відповідають потребам суспільства, держави, особистості майбутнього фахівця художніх промислів і ремесел.

*Загальна ціль* професійно-художнього навчання майбутніх фахівців художніх промислів і ремесел ґрунтується на розумінні сутності головної цілі професійно-художньої освіти – підготовка культурно-освітнього ідеалу, заявленого суспільством, художнім виробництвом на основі оволодіння цінностями духовної культури, національного мистецтва, досвідом художньої діяльності, а також розвиток професійно-важливих якостей, необхідних для особистісної реалізації майбутніх фахівців у декоративно-прикладній творчості. Загальна ціль професійно-художнього навчання виступає, насамперед, стимулом, що спонукає суб'єктів навчання до діяльнісної активності, одержання конкретних творчих результатів. Тобто, її змістове наповнення ґрунтується на передбаченні бажаного майбутнього результату, узгодженні ситуації навчання зі стратегією реалізації усіх цілей, зокрема задоволення реальних запитів і потреб особистості в творчому розвитку, оволодінні фахом художнього профілю тощо. Водночас загальна ціль професійно-художнього навчання, як зазначено в Концепції професійно-художньої освіти, передбачає врахування інтересів суб'єктів навчання щодо оволодіння основами професійної майстерності, необхідної для здійснення художньої діяльності, розвитку їх таланту, здібностей, навичок, самореалізації в декоративно-художній творчості [3, 44]. Крім того, загальна ціль професійно-художнього навчання проектується з урахуванням вимог і попиту виробництва, зокрема

підприємств художніх промислів і ремесел у високій кваліфікації робітників з необхідною спеціалізацією, наявністю у них навичок самоорганізації, досвіду виконання робіт різного, а в більшості випадків високого рівня складності, відповідальності за позитивні результати власної діяльності тощо.

Отже, загальна ціль професійно-художнього навчання в контексті гуманістичної парадигми освіти впливає із загальнолюдських ідеалів, національних традицій, соціального замовлення суспільства, держави, галузі художнього виробництва, є комплексною і включає в себе *компетентнісний, освітній, виховний і розвивальний компоненти (підцілі)*, які тісно пов'язані між собою і спрямовані на залучення учнівської молоді до оволодіння загальнолюдськими цінностями, системою гуманітарних, фундаментальних і спеціальних знань, способами творчої професійно-художньої діяльності, багатством духовної та матеріальної культури людства в цілому і зокрема українського народу й на цій основі виховання та розвиток особистісних і професійно-значущих якостей майбутнього фахівця з професій художніх промислів і ремесел.

Якісна реалізація загальної цілі професійно-художнього навчання ґрунтується на дидактичній узгодженості змісту її підцілей на кожному етапі спільної освітньої, навчально-виробничої, творчо-художньої діяльності викладачів, майстрів виробничого навчання та учнів професійних художніх навчальних закладів. Кожна із зазначених вище підцілей включає в себе комплекс стратегічних цілей. Зокрема, компетентнісна складова загальної цілі професійно-художнього навчання ґрунтується на реалізації *функціональної, технологічної, діяльнісної, комунікативної* стратегічних цілей, насамперед, у процесі професійно-практичної й професійно-теоретичної підготовки, а також під час зайнять декоративно-прикладною творчістю.

Значущість *компетентнісної* підцілі професійно-художнього навчання полягає в тому, що вона передбачає не тільки формування у фахівців високого рівня професіоналізму (професійні уміння, навички, досвід практичної діяльності, знання технологічних процесів), але й розвиток у них професійно-значущих якостей, зокрема: самостійність, здатність приймати відповідальні рішення, доводити до кінця почату справу, творчий підхід до професійної діяльності, гнучкість, неординарність мислення, комунікабельність, здатність до навчання, неперервного підвищення кваліфікації, уміння діалогу, творчої взаємодії в художньому й професійному середовищі. Тобто, компетентність передбачає оволодіння кожним фахівцем художніх промислів і ремесел набором конкретних ключових компетенцій. Відповідно ієрархія компетенцій буде наступною: загальнопрофесійні ключові компетенції, що закладені у змісті професійно-художньої освіти, технологічні компетенції, визначені змістом професійно-теоретичної і професійно-практичної підготовки, предметні компетенції, що формуються під час вивчення гуманітарних, загальнохудожніх, спеціальних предметів, виробничого навчання і практики.

*Функціональна* ціль професійно-художнього навчання фахівців художніх промислів і ремесел включає в себе зміст функціональних обов'язків, які зреалізуються ними в процесі виконання, передбачених кваліфікаційною

характеристикою, видів професійної діяльності. Наприклад, до функцій кваліфікованого робітника з професії “Вишивальниця” віднесено: добір матеріалів, інструментів, обладнання, їх технічне обслуговування; робота на спеціальних вишивальних машинах, автоматах і напівавтоматах; вишивання узорів і рисунків вручну, на вишивальному обладнанні й на різних матеріалах; технологічно правильна організація робочого місця вишивальниці тощо. Інтеграційні й творчі процеси, що проходять на підприємствах художніх промислів і ремесел зумовлюють необхідність розширення функцій робітників, зокрема виконання ними видів робіт із суміжних професій, наприклад: вишивати на машинах (автоматах) різних узорів, рисунків та тюлі, трикотажних, гардинних полотнах, на штучних виробах, а також ручне вишивання узорів з елементами самостійної творчості на основі художніх традицій місцевих народних промислів і ремесел.

*Діяльнісна* ціль професійно-художнього навчання передбачає активну взаємодію майбутнього фахівця з навчальним і професійним середовищем з метою досягнення власного результату діяльності, задоволення конкретної потреби. У зв’язку із зміною акцентів з гностичного підходу до діяльнісної ціль професійно-художнього навчання полягає у формуванні в особистості майбутнього фахівця здатностей до активної творчої діяльності (навчальної, виробничої), що сприятиме не лише засвоєнню ним знань, а насамперед, оволодінню процесом, способами і засобами діяльності. За цих умов важливості набуває діяльнісна спрямованість теоретичних знань з професії.

З метою реалізації діяльнісної основи змісту професійно-художнього навчання необхідно, щоб у зміст теоретичних занять (загальнохудожніх, спеціальних), крім основних технологічних понять, термінів професійно-художньої діяльності, були введені знання про способи діяльності, які нададуть майбутнім фахівцям можливість здійснювати аналіз технологічних процесів, розробляти власні проекти, схеми послідовності технологічної обробки, оздоблення виробів декоративно-прикладного призначення тощо. Тобто, набувати досвіду відомих способів діяльності й на цій основі формувати власний досвід творчої професійно-художньої діяльності.

Діяльнісна ціль професійно-художнього навчання майбутніх фахівців художніх промислів і ремесел зреалізовується на репродуктивному рівні (діяльність згідно із зразком – еталоном якості), на продуктивному (діяльність згідно з алгоритмом виконання технологічного процесу, конкретної операції); на творчому рівні (діяльність самостійна, відповідно до власного проекту виробу, узору, технології оздоблення й виготовлення).

У зв’язку з цим важливою є реалізація *технологічної* цілі професійно-художнього навчання майбутніх фахівців художніх промислів і ремесел, яка включає в себе формування системи знань і вмінь стосовно проектування, оздоблення та виготовлення виробів декоративно-прикладного мистецтва. Технологічна ціль зреалізовується на різних рівнях її ієрархії: *операційному, тактичному, стратегічному*. Наприклад, для майбутніх вишивальниць технологічна ціль професійно-художнього навчання передбачає оволодіння технологіями ручної вишивки (виконання початкових швів і обробки країв

виробів, прозоро-рахункових технік, поверхнево-нашивних рахункових і нерахункових технік, аплікації тощо), технологіями машинної вишивки (виконання строчок і швів, технік строчко-вишивки, ажурної вишивки, гладі, аплікації тощо). Дані технології учні вивчають на заняттях із спеціальної технології, а також під час виробничого навчання й практики. З основами проектування узорів, форм художніх виробів учні знайомляться на уроках з предмета “Композиція”, навчальною програмою якого передбачено такі теми: “Побудова смуг геометричного і рослинного орнаментів для мережок”, “Побудова композиції узору для техніки хрестик” тощо [7, 35].

*Комунікативна* ціль професійно-художнього навчання включає в себе підготовку майбутніх фахівців до взаємодії з суб'єктами мистецького професійного середовища, формування у них навичок володіння різними соціальними ролями, співпраці з колегами по декоративно-прикладній творчості, умінь висловлювати власну думку, аналізувати об'єкти культури, мистецтва, грамотно вести діалог, брати участь у дискусії тощо. З практики відомо, що у значній кількості учнів професійних художніх навчальних закладів комунікативні навички знаходяться на низькому рівні. Вони не тільки не можуть обґрунтувати власну ідею створення виробу декоративно-прикладного мистецтва, але й дати ґрунтовний аналіз вибору і послідовності виконання технологій, які вони використовують для оздоблення й виготовлення художнього витвору. У зв'язку з цим важливо будувати навчальний процес так, щоб учні з перших занять залучалися до активної комунікативної взаємодії, обговорення власних результатів творчої діяльності (розробка художнього проекту, технологічного процесу, виготовлення виробу тощо). Отже, реалізація комунікативної цілі професійно-художнього навчання полягає у формуванні в майбутніх фахівців художніх промислів і ремесел здатності до культурного професійного мовленевого спілкування, а також умінь слухати, задавати питання, чітко формулювати відповіді, активно долучатися до обговорення професійних проблем, критично оцінювати власні результати й результати діяльності колег, аргументувати свою думку, виявляти співрозмовнику емпатію тощо.

*Освітня* підціль професійно-художнього навчання включає в себе *мотиваційну, пізнавальну, функціональну, фундаментальну і орієнтаційну* стратегічні цілі, спрямованих на формування системи смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду професійно-художньої діяльності, необхідних для здійснення учнями особистісно й соціально-значущої декоративно-прикладної творчості. За допомогою освітніх цілей задається різний рівень складності професійно-художнього навчання майбутніх фахівців художніх промислів і ремесел. Тобто, педагогічне цілепокладання проходить через весь освітній процес, виконуючи функції мотивації навчальної діяльності учнів, її структурування й діагностування результатів. Найбільшої ефективності воно набуває за умов усвідомлення учнями мотивів свого навчання, узгодження власних цілей з цілями, встановлених педагогами, зокрема викладачами і майстрами виробничого навчання в процесі професійно-художнього навчання.

*Мотиваційна* ціль передбачає розкриття перед майбутніми фахівцями художніх промислів і ремесел перспектив професійно-художньої діяльності, пов'язаних з її національним і соціально-культурним значенням, статусом професії в суспільстві, умовами праці, професійного розвитку, самореалізації в декоративно-прикладному мистецтві тощо. Діяльність педагога професійного художнього навчального закладу з організації цілепокладання й формування в учнів мотивів оволодіння знаннями і вміннями з професії зреалізовується протягом усього процесу професійно-практичної та професійно-теоретичної підготовки, зокрема під час проведення кожного теоретичного виробничого заняття, самостійної декоративно-прикладної діяльності. Таким чином, майбутні фахівці художніх промислів і ремесел у подальшому навчанні можуть самостійно мотивувати та планувати свою діяльність, а також здійснювати самоаналіз й самооцінку одержаних результатів.

В організації професійно-художнього навчання враховується рівень індивідуальної мотивації учнів, яка в свою чергу залежить від їх індивідуальних особливостей, творчих здібностей, інтелектуальних властивостей, ситуації навчання. У зв'язку з цим важливого значення набуває врахування системи мотивів і особистісних ціннісних орієнтацій учнів під час розробки змісту професійно-художнього навчання, зокрема навчальних програм гуманітарних, загальнопрофесійних, спеціальних дисциплін, виробничого навчання, етнографічної й виробничої практики тощо.

*Пізнавальна* ціль зреалізовується комплексом теоретичних дисциплін, практичних занять, спрямованих на оволодіння учнями системою знань про суспільство, культуру, мистецтво (народне, професійне), техніку, художнє виробництво, способи діяльності, досвідом творчої діяльності. Пізнавальна ціль професійно-художнього навчання включає в себе формування у майбутніх фахівців художніх промислів і ремесел ціннісного, творчого і художнього потенціалу. Формування ціннісного (аксиологічного) потенціалу особистості фахівця, діяльність якого пов'язана з декоративно-прикладною творчістю ґрунтується на оволодінні ним системою ціннісних орієнтацій у суспільно-культурному житті, мистецтві, зокрема національними, моральними, естетичними ідеалами, світоглядними, життєвими, професійними цілями, переконаннями тощо.

Проблеми цілеутворення й цілепокладання у професійно-художньому навчанні тісно пов'язані з проблемами освітніх стандартів, завдяки яким художнє виробництво, органи управління професійною освітою, професійні художні навчальні заклади, педагоги, батьки й самі учні одержують можливість оцінити якість освіти. За цих умов дидактичною ціллю формування змісту професійно-художнього навчання виступає забезпечення науково-обґрунтованого співвідношення фундаментальної і прикладної підготовки майбутніх фахівців художнього профілю. Тобто, здійснення відбору найбільш значущого і незмінного змісту, яким можна оперувати в професійно-художній діяльності.

Отже, *фундаментальна* ціль професійно-художнього навчання передбачає оволодіння учнями основними теоріями, законами, принципами, поняттями,

загальноновизнаними культурно-історичними досягненнями людства, спеціальними знаннями, необхідними для досягнення ефективних результатів професійно-художньої діяльності; формування здатності використовувати знання в нових ситуаціях, переключатися на нові види робіт, конструктивно реагувати на впровадження нових технологій, методів роботи тощо. Тобто, реалізація фундаментальної цілі професійно-художнього навчання сприяє поглибленню теоретичної, загальноосвітньої, загальнонаукової, загальнохудожньої складової підготовки майбутніх фахівців художніх промислів і ремесел, а також розширенню їх професійної компетентності з інших художніх спеціалізацій. Водночас важливим завданням фундаменталізації професійно-художнього навчання є забезпечення умов для розкриття творчих здібностей, особистісної рефлексії, формування соціальної відповідальності, емоційної гнучкості, інформаційної культури майбутніх фахівців художніх промислів і ремесел, а також здатності до саморозвитку, самовдосконалення, неперервного професійного зростання.

*Орієнтаційна* ціль професійно-художнього навчання включає в себе оволодіння системою знань і орієнтовних професійних дій із загально-художніх і спеціальних предметів (народні художні промисли, рисунок, живопис, композиція, спецтехнологія, матеріалознавство, обладнання, моделювання тощо), необхідних для успішного здійснення професійно-художньої діяльності. Водночас дана ціль передбачає формування у майбутніх фахівців художніх промислів і ремесел професійно-значущих якостей: самостійність, організованість, працелюбство, настирність, цілеспрямованість, захопленість, зацікавленість, радість творчості, дослідництво, прагнення новизни, здатність управляти своїм розвитком тощо. Відповідно до цього навчальні програми із загальнохудожніх і спеціальних дисциплін мають представляти собою нормативний документ, в якому визначено знання для оволодіння учнями в процесі професійно-художнього навчання і власне спосіб організації їхньої орієнтаційно-дослідницької діяльності в процесі засвоєння цих знань. Тобто, орієнтаційні цілі професійно-художнього навчання спрямовані на визначення змісту технологічного характеру завдань, які майбутні фахівці художніх промислів і ремесел повинні навчитися виконувати на теоретичних і практичних заняттях; формування умінь і навичок проектувати ескізи художніх витворів; розвиток художнього мислення, яке сприяє створенню нових художніх образів, способів професійно-художньої діяльності, кінцевим результатом якої є виготовлення і оздоблення виробів декоративно-прикладного призначення.

*Оперативні* цілі зреалізуються на кожному теоретичному й практичному занятті, а також під час проведення професійно спрямованих заходів в урочний і позаурочний час (факультативи, етнографічна практика, майстер-класи, мистецькі виставки, професійні конкурси, фестивалі народної творчості тощо). Зауважимо, що оперативна ціль кожного заняття є комплексною і проектується також у трьох аспектах: *освітня, виховна, розвивальна*. Вони, в свою чергу, як стверджує Т.І. Левченко, спрямовані на визначення номенклатури навчальних завдань, дій, їх ієрархії, співставлення результатів навчання в умовах

невизначеної, несформованої та визначеної цілі, постановку проміжних цілей, здійснення позитивного впливу на загальну культуру й освіту учнів, прилучення їх до культури, духовної спадщини, а також на забезпечення спостережень за зміною цілей у суб'єктів навчання [4, 85].

У ході формувального експерименту ми дійшли висновку, що дидактично грамотно сформовані та визначені за ієрархією педагогом цілі професійно-художнього навчання успішніше сприймаються суб'єктами навчання, а також сприяють формуванню у них ефективної загальної мотивації до навчання на основі мотивування окремих видів навчально-пізнавальної та виробничої діяльності: розв'язування проблемних ситуацій, творче проектування ескізів художніх виробів, практичне виконання технік оздоблення виробів декоративно-прикладного призначення тощо. Зауважимо, що рівень прийняття учнями цілей, сформованих викладачами, майстрами виробничого навчання під час заняття залежить, насамперед, від рівня особистісного усвідомлення й визначення власних цілей, яких вони прагнуть досягти в результаті навчання. Безумовно, у забезпеченні ефективної навчально-пізнавальної й виробничої діяльності учнів професійних художніх навчальних закладів важливим є процес узгодження їх власних цілей і цілей тих, хто організовує цю діяльність. Адже іноді суб'єкти навчання не завжди розуміють зміст ближніх педагогічних цілей, якщо не бачать того, що вони отримають в кінцевому результаті. За цих умов педагогу необхідно в процесі навчання допомагати учням у конкретизації та смислового наповненні цілей, як ближніх (виконання певних завдань), так і кінцевих (загальних). Лише за умови визначеності і розуміння учнями цілей власної діяльності забезпечуються її творчі форми представлення на основі використання знань, практичного досвіду й трансформації уявлених образів у конкретні об'єкти (предмети, вироби декоративно-прикладного призначення тощо).

Чітко сформульовані освітні цілі забезпечують якісне планування й проведення педагогами навчальних занять, оцінювання результатів, яких досягають учні на кожному етапі навчання. Водночас наявність чітких педагогічних цілей сприяє об'єктивному самооцінюванню та самоконтролю учнями рівня власних навчальних досягнень і на цій основі спонукає їх до самонавчання й самовдосконалення в творчо-пізнавальній, професійно-художній діяльності.

### **Література**

1. Беспалько В.П. Некоторые вопросы педагогики высшего образования. – Рига, 1972. – 262 с.
2. Володарская И.А., Митина А.М. Проблема целей обучения в современной высшей школе и пути ее решения в социалистической педагогике // Современная высшая школа. – 1988. – №2. – С. 143-150.
3. Концепція професійно-художньої освіти / Автор В.О. Радкевич // Професійно-технічна освіта. – 2000. – №2. – С.43-47.
4. Левченко Т.И. Современные дидактические концепции в образовании: Монография. – К.: МАУП, 1995. – 168 с.



5. Національна доктрина розвитку освіти / Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – С. 178-201.
6. Педагогика / Под ред. Г.Нойнера, Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1984. – 367 с.
7. Радкевич В.О. Програмно-методичні матеріали для рівневої підготовки вишивальниць: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1995. – 128 с.
8. Рудакова И.А. Дидактика. Серия “Среднее профессиональное образование”. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 256 с.
9. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 304 с.
10. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хохловский Л.Б. Пути разработки профиля специалиста. – Саратов, 1987. – 163 с.
11. Формирование системного мышления в обучении: Учеб. пособие для вузов / Под ред. проф. З.А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 344 с.
12. Bloom, B.S.: Taxonomy. David Mc Kay Company, Inc., New York, 1956.
13. Eckhart Chrosciel and Williana Plambridge MES / Handbook on Modules of Employable Skills Training // Vocational Training Branch ILO. – Geneva. – 1998. – p. 120.

В. Радкевич

### **Обоснование целей профессионально-художественного обучения специалистов художественных промыслов и ремёсел**

#### Резюме

В статье рассматриваются общетеоретические подходы к педагогическому целеполаганию. Обоснована структура целей профессионально-художественного обучения специалистов художественных промыслов и ремесел, а также их иерархия с учётом общих целей личностно ориентированного профессионально-художественного образования.

V. Radkevych

### **Substantiation of the Aims of Professional and Art Education of Specialists of Art Trades and Handicrafts**

#### Summary

The article deals with the general theoretical approaches to the pedagogical aim development. The structure of aims of professional and art education of specialists of art trades and handicrafts and also their hierarchy with the account of general aims of personality-oriented professional and art education has been grounded in it.

### Наукова організація праці учнів професійно-художніх навчальних закладів у контексті інтегративного підходу

Нагальність підвищення ефективності навчання, створення сприятливих умов праці, раціонального використання навчального та позанавчального часу, необхідність різнобічного розвитку особистості, збереження здоров'я учнів актуалізують проблему врахування особливостей пристосування вихованців закладів професійно-художньої освіти до навчально-виробничого процесу. Вирішення окреслених завдань можливе зокрема у площині наукової організації праці (НОП) і потребує застосування інтегративного підходу, що передбачає врахування результатів комплексних досліджень у різних галузях науки з метою оптимізації організаційної, дидактичної, психологічної, санітарно-гігієнічної, економічної та інших складових навчально-виробничого процесу у художніх ПТНЗ.

Проблеми фізіології розумової праці досліджували видатні вчені П. Анохін, В. Бехтерев, І. Павлов, І. Сеченов, О. Ухтомський. Вивчення особистості у поєднанні з творчою продуктивною діяльністю відображено у працях Л. Анциферової, Г. Костюка, О. Леонтєва та ін. Психології праці, навчальної діяльності присвячені роботи Л. Каганова, Д. Крюкової, Г. Куценка, В. Рибалки, С. Рубінштейна та ін.

Філософський аспект праці розглядається у роботах В. Андрущенка, В. Зайчука, І. Зязюна, Н. Сухової.

Окремі питання НОП у закладах професійно-технічної освіти знайшли відображення у дослідженнях С. Батишева, А. Біляєвої, В. Ліпатова, Н. Ничкало, О. Новікова. Особистісний підхід як принцип вивчення і формування психіки трудівника розробляв зокрема К. Платонов. У контексті НОП певний інтерес становлять дослідження з проблем дидактичного прогнозування зокрема Б. Гершунського, Е. Костяшкіна.

Теоретико-методологічні засади професійного навчання розглядаються у працях Р. Гуревича, В. Радкевич, Д. Тхоржевського.

Як свідчать результати нашого вивчення, в Україні не здійснюються комплексні дослідження щодо можливостей адаптації результатів наукових пошуків у різних галузях наук до теорії та практики НОП учнів професійно-художніх закладів освіти. Ми поставили за мету проаналізувати якісні характеристики НОП учнів у зазначених інституціях з урахуванням напрямів діяльності та досягнень у різних наукових галузях.

Передусім зазначимо, що науковці Психологічного інституту Російської академії освіти навчальний заклад розглядають як соціоекологічне середовище, в якому виокремлюють такі найважливіших параметри [7, 5]: часовий та просторовий; фізичний (архітектура навчальних будівель, шкільний дизайн, розмір і просторова структура приміщень); соціальний (просторова та соціальна щільність, ступінь скупченості, особистісні якості учнів і педагогів); акціональний (зміст навчальних програм, методичний інструментарій – форми,

методи, засоби, прийоми пізнавальної діяльності та ін.).

На наше переконання, наведені параметри мають безпосереднє відношення до проблеми наукової організації праці суб'єктів навчально-виробничого процесу закладів професійно-художньої освіти. Кожну із складових зазначених параметрів можна розглядати з позицій інтегративного підходу, що передбачає їх формування у результаті взаємодії різних наук.

Теорія НОП у закладах професійно-художньої освіти передусім формується з урахуванням результатів досліджень у **педагогічних науках**. Виходячи з основних принципів *дидактики* як розділу педагогіки, необхідно обов'язково поєднувати різні види та форми діяльності, використовувати інтерактивні технології навчання. Емоційно врівноважена поведінка педагога, майстра виробничого навчання, обґрунтоване використання ними різних методів і засобів навчання сприяють кращому засвоєнню знань і зменшенню втомлюваності. За таких умов забезпечується повноцінне функціонування як слухового, так і зорового аналізаторів слухачів, вдається зберегти стійкий інтерес учнів до навчання, подолати монотонність праці.

Зауважимо, що у формуванні НОП учнів досліджуваних інституцій *загальна педагогіка* насамперед передбачає оптимальне моделювання педагогічного процесу художніх ПТНЗ взагалі та конкретних організаційних форм навчання – зокрема, дотримання психолого-педагогічних принципів, пріоритетність здоров'язберігаючої педагогіки. Сутність останньої виражається у готовності та здатності навчального закладу забезпечити високий рівень освітньої діяльності без шкідливого впливу на здоров'я учнів [13, 51]. Звідси випливає актуальне завдання художніх ПТНЗ – виховати потребу у збереженні здорового способу життя, навчити учнів використовувати сучасні технології збереження та зміцнення здоров'я.

Результати наукових пошуків з *педагогіки праці* присвячені дослідженню впливу праці на людину, а також на професійну підготовку і виховання майбутніх спеціалістів. У контексті НОП цей напрям охоплює зміст і форми виховання людини “за допомогою роботи і для роботи” [17, 112], мотивацію трудової діяльності, що в кінцевому результаті створює підґрунтя для забезпечення сприятливих умов праці.

Теоретичні засади НОП учнів закладів професійно-художньої освіти набувають більшого теоретичного і практичного значення за умови опертя на результати досліджень з *порівняльної педагогіки*. Вона дозволяє вивчати досвід зарубіжних країн з метою адаптації та подальшого запровадження раціональних ідей у практику вітчизняних освітніх інституцій (наприклад, раціональну організацію навчальної діяльності учнів у зарубіжних закладах професійної освіти, теоретико-методологічні проблеми НОП суб'єктів педагогічної діяльності в умовах використання інформаційних технологій у різних країнах, досвід гендерно орієнтованого навчання та ін.).

Дослідники із галузі *педагогічної праксеології* вивчають закономірності та умови, за яких можна досягти запланованих результатів праці унаслідок організації цілеспрямованої активності учня / педагога у педагогічній діяльності [12]. Виходячи із завдань педагогічної праксеології та

загальнопедагогічного розуміння навчально-виховного процесу, успішність навчання зокрема залежить від урахування індивідуальних особливостей учнівського контингенту та викладачів, умов навчання, специфіка яких передусім визначається змістом навчальних дисциплін, відповідною навчально-матеріальною базою.

Метою *педагогічної валеології* є формування та збереження здоров'я людини та культури здоров'я у педагогічних системах. Для формування наукових засад організації праці учнів професійно-художніх ПТНЗ особливе значення мають результати досліджень у галузі *валеології юності*. Проте, на жаль, цей напрям майже не розробляється. Водночас дошкільна та шкільна валеологія розвивається досить швидкими темпами [7, 17].

Самостійним напрямом педагогічної науки і практики є *лікувальна педагогіка*, спрямована на інтеграцію психотерапії з педагогікою. У контексті НОП можна використовувати розроблену в межах лікувальної педагогіки систему оптимізації процесів навчання, виховання, оздоровлення учнів і профілактики дидактогенних неврозів, пов'язаних із негативними факторами організації навчально-виховного процесу [5, 20].

*Педагогічна етика* (ПЕ) є складовою частиною етики, що відображає особливості функціонування моралі в умовах цілісного педагогічного процесу, різнобічні аспекти моральної діяльності, закономірності вияву моралі у свідомості, поведінці, відносинах і діяльності педагога [3, 18, 37]. У контексті НОП дотримання правил ПЕ викладачами, майстрами виробничого навчання сприяє поновленню адаптаційних ресурсів і можливостей учнів, формуванню їхньої адекватної самооцінки, сприятливого мікроклімату у колективі. Етична складова є надзвичайно важливою й у процесі підготовки кваліфікованих робітників. Так, згідно із Держстандартом ПТО для професії „художник розмалювання по дереву” типовим навчальним планом передбачено резерв часу для вивчення предметів за потребою ринку праці, і серед них – “Ділова етика та культура спілкування”, “Ділова активність” та ін.

У контексті нашого дослідження важливе місце посідають **психологічні науки**. За Б. Душковим, А. Корольовим, Б. Смирновим, дослідження з *психології праці* спрямовані на вивчення закономірностей формування та проявів психічної діяльності людини у процесі її праці. Для конструювання та реалізації заходів з НОП учнів професійно-художніх навчальних закладів важливого значення набувають результати досліджень з таких напрямів психології праці: динаміка працездатності людини, раціоналізація праці та відпочинку, оптимізація відносин у трудових / навчальних колективах, психолого-педагогічний аспект професійного навчання та ін. [6, 511].

Застосування методів сучасної *психофізіології праці* дозволяє дослідити зміни фізіологічного стану організму учнів під впливом трудової діяльності, здійснити психофізіологічне обґрунтування засобів організації трудових процесів, тривалості працездатності тощо [15, 12]. Дані, одержані в результаті використання відповідних методик, дозволяють розробляти профілактичні дії, що попереджають зниження працездатності, розвиток патологічних процесів і функціонального виснаження вихованців закладів професійно-художньої

освіти.

Варто додати, що *тендерна психологія* дозволяє конструювати навчальний процес у художніх ПТНЗ із урахуванням індивідуальних особливостей учнів різної статі.

Основне призначення **медичних наук** у галузі НОП учнів професійно-художніх навчальних закладів – здійснення моніторингу стану здоров'я суб'єктів педагогічної діяльності, розробка відповідних заходів медико-гігієнічного й медико-санітарного спрямування. Особливого значення набувають результати досліджень з *санітарної статистики, офтальмології, гігієни (соціальної, підлітків, праці, житла, харчування)* та інших напрямів.

*Психогігієна* як частина загальної гігієни передбачає розробку заходів щодо збереження та зміцнення нервово-психічного здоров'я людей. Основними її завданнями [6, 479] у галузі профтехосвіти є: вивчення впливу різноманітних умов середовища (побутових, соціальних) на психіку учнів; розробка оптимальних норм праці, відпочинку й побуту, запровадження заходів щодо зміцнення нервової системи та ін.

*Гігієна праці / професійна гігієна* вивчає трудову діяльність людини та виробниче середовище з метою виявлення їхнього впливу на організм людини та розробляє гігієнічні нормативи й заходи для забезпечення сприятливих і здорових умов праці [16, 165]. Основними завданнями гігієни розумової праці, гігієни праці учнів і педагогів художніх ПТНЗ є боротьба з утомлюваністю шляхом раціоналізації педагогічного процесу, режимів праці та відпочинку, визначення оптимальних навантажень, попередження небажаних впливів на організм хімічних речовин, фізичних факторів шляхом розробки санітарних правил і гігієнічних вимог до окремих видів діяльності. Заходи з гігієни праці забезпечують підтримку найвищого рівня фізичного, психічного благополуччя учнів і педагогів у навчально-виробничій діяльності, попередження захворюваності через несприятливі умови праці тощо.

Наголосимо, що згідно із Держстандартом ПТО для професії “художник розмалювання по дереву” типовими навчальними планами передбачено тижневе навантаження учнів не більше 36 год. при денному навантаженні 8 академічних годин теоретичного навчання і 6 год. виробничого навчання. Під час проходження виробничої практики можливе навантаження учнів до 40 год. при досягненні ними 18-річного віку. На жаль, у галузі вітчизняної професійно-технічної освіти належної уваги психогігієнічному нормуванню навантаження учнів не приділяється. З метою розробки гігієнічних рекомендацій щодо організації їхньої навчально-виробничої діяльності необхідно здійснювати оцінку обсягів і змісту навчальної роботи, визначати щоденну, тижневу та річну динаміку функціонального стану організму залежно від обсягів навчального навантаження з урахуванням особливостей новітніх педагогічних технологій. Обов'язковим є дотримання правил гігієни навчальних занять. Порушення цих вимог призводить до виснаження нервової системи, перевтоми, ослаблення організму та імунітету слухачів.

Численні експериментальні й теоретичні дослідження у галузі психології та гігієни праці, фізіології людини дали підстави для виокремлення ритмічності як

важливого принципу її організації [10, 197]. При формуванні навчальних груп, плануванні навчального процесу науковці наполягають на обов'язковому врахуванні біоритмологічного статусу слухачів [10, 201]. Такий підхід дозволяє виокремити “жайворонків”, “сов” і представників проміжного типу (з максимум працездатності усередині дня) та побудувати адекватне управління навчальним процесом на основі принципу здоров'язбереження.

Загалом планування та реалізація заходів щодо гігієни навчальної праці учнів передбачає використання даних *комунальної гігієни, епідеміології, клінічних дисциплін (зокрема офтальмології), окремих біологічних, педагогічних, технічних наук, статистики.*

Результати досліджень у галузі **біологічних наук** істотним чином впливають на формування теоретико-методологічних основ НОП. Так, дані *антропометрії* як розділу *антропології* складають основу вимог і рекомендацій по параметрах робочого місця, сприяють науково обґрунтованому проектуванню приміщень [6, 40]. У межах *прикладної ботаніки* здійснюються дослідження щодо використання рослин, і зокрема вивчається вплив лікарських рослин на здоров'я учнів з метою подальшого науково обґрунтованого фітооблаштування навчальних приміщень, подвір'я. Незважаючи на незаперечний оздоровчий ефект та підвищення пізнавальної активності учнів лише незначна кількість закладів може дозволити собі купівлю необхідної кількості рекомендованих рослин через брак коштів [11, 112, 114].

У галузі *технічних наук* для нашого дослідження вирішальне значення має *ергономіка*, яка є комплексною галуззю знань про працю, котру складають психологія праці та диференційовані у ній спеціальні дисципліни разом із фізіологією, екологією, гігієною й технічною естетикою. Вона покликана забезпечувати високу ефективність праці людини, її безпеку та комфорт.

З позицій ергономіки НОП у закладах професійно-художньої освіти є процесом або комплексом заходів, спрямованим на оптимізацію системи “людина-машина”, “людина-педагогічний процес” у цілому за визначеними критеріями. Передусім йдеться про пристосування характеристик навчального обладнання до можливостей учнів, раціональне облаштування робочих місць, забезпечення сприятливих умов праці за рахунок створення оптимальних умов зовнішнього середовища (мікроклімат, освітлення та ін.), розробку та запровадження оптимальних алгоритмів діяльності учнів і педагогів у процесі виконання навчально-виробничих задач [18, 13-14].

Якщо дослідницькі матеріали О. Бузова [2, 1] адаптувати до галузі професійно-художньої освіти, то можна стверджувати, що макроергономічний підхід передбачає комплексне вирішення питань аналізу педагогічної діяльності, проектування її оптимальних умов, відбір та адаптацію суб'єктів навчально-виховного процесу, вирішення технічних та організаційних питань забезпечення ефективної, безпечної навчальної та викладацької праці.

Створення нових прийомів архітектурної організації простору, нових конструкцій і матеріалів на основі вивчення та практичного запровадження принципів, законів і закономірностей природи є компетенцією *біоніки*. На наш погляд, упровадження результатів досліджень у цій галузі сприятиме

забезпеченню оптимальних умов навчальної праці й відпочинку учнів закладів професійно-художнього профілю, естетизації навчального та ненавчального середовища.

Варто наголосити на взаємозв'язку ергономіки, психології, гігієни та *інформаційних технологій* у контексті формування культури використання комп'ютерів учнями ПТНЗ художнього профілю. Вони є складовою професійної підготовки робітників. Так, відповідно до типового навчального плану підготовки кваліфікованих робітників за професією “художник розмалювання по дереву” (кваліфікація – 3 розряд) у блоці загальнопрофесійної підготовки передбачено вивчення курсу “Інформаційні технології”, у межах якого заплановано роботу з графічним редактором, вивчення систем автоматизованого проектування у розписі та ін.

Незважаючи на те, що станом на 2005 р. забезпеченість комп'ютерами навчальних закладів системи вітчизняної професійно-технічної освіти є вкрай низькою – 1 комп'ютер на 37 учнів [9, 78], актуальності набула проблема комп'ютерної безпеки учнів. Йдеться про стандартизацію ергономічних, гігієнічних норм і вимог до технічних і програмних засобів навчання, комп'ютеризованих робочих місць. Відповідно до вітчизняної Програми стандартизації у галузі ергономіки і дизайну передбачено виділення відповідних коштів, розв'язання конкретних питань організації робочих місць користувачів зокрема у навчальних закладах, а також застосування найважливіших міжнародних стандартів безпеки комп'ютеризації [1, 19].

Загалом у кожному ПТНЗ художнього профілю дуже доречним було б створення центру інформаційного забезпечення, що передбачає медіатеку із зонами збереження, обслуговування та роботи з електронними джерелами інформації [14, 156, 160]. Такі центри сприятимуть оптимальному пошукові необхідної інформації, раціональному використанню часу.

Розподіл навантаження, складання розкладу занять потребує залучення інформаційних технологій, що забезпечують раціональність у використанні часу адміністрацією ПТНЗ. Особливого значення набуває інформаційне управління, яке сприяє оперативному одержанню інформації, проведенню статистичних, динамічних та аналітичних досліджень з метою формування управлінських впливів для підвищення якості навчального процесу [8, 42].

Як відомо, **архітектура** являє собою мистецтво проектування та спорудження будівель. Ефективність навчального процесу у закладах професійно-художньої освіти залежить зокрема від особливостей проектування навчальних (кабінетів, майстерень, студій) і ненавчальних приміщень (рекреаційно-виставковий простір, центр інформаційного забезпечення, адміністративні приміщення, актовий зал, спортивно-оздоровчий комплекс та ін.) [14, 156].

**Естетика** як наука про прекрасне та почуття, з ним пов'язані, має безпосереднє відношення до наукової організації праці. Естетичні умови праці сприяють формуванню культури естетичних почуттів, продуктивності праці, збереженню працездатності.

Наше вивчення показало, що оптимальним внутрішнім середовищем ПТНЗ

художнього профілю є функціональний, не переобтяжений декором простір із спокійним кольоровим забарвленням. За Є. Софронівим, підпорядкування всіх елементів внутрішнього середовища будівлі навчального закладу має відповідати завданню формування оптимальних умов організації педагогічного процесу, а також передбачити його адаптацію для навчання слухачів з особливими потребами [14, 160-161].

Планування та реалізація заходів з НОП у закладах професійно-художньої освіти передбачає залучення **математичних наук**, зокрема *математичної статистики* – науки про математичні методи систематизації даних, що ґрунтується на теорії ймовірностей. Можна застосовувати різні способи вимірювання [4]: реєстрацію та підрахунок об'єктів з даною педагогічною ознакою; упорядкування об'єктів за порівнюваною величиною (рангом) певної ознаки; зіставлення величини досліджуваної ознаки з певним стандартним інтервалом, який приймають за одиницю міри; співставлення величини ознаки з інтервалом можливих її значень.

Фіксувати результати дослідження доцільно у зручній для обчислення формі (діаграмах, таблицях, графіках та ін.). Математична статистика дає можливість зокрема зафіксувати показники фізичної та розумової працездатності учнів і педагогів, зрушення у стані здоров'я, обрахувати параметри економічності училищних будівель, обчислити витрати на технічне та соціальне забезпечення та ін.

У галузі **суспільних наук** варто виокремити *соціологію*, яка зокрема досліджує проблеми взаємовідносин між людьми у групах, вплив соціального середовища на людину тощо. Результати досліджень у цій галузі уможливають створення та ефективного використання сприятливих умов праці (соціально-психологічних), формування позитивного психологічного клімату як якісної характеристики міжособистісних стосунків з метою сприяння безконфліктній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості у групі. *Соціографія* у галузі професійно-художньої освіти забезпечує описове (кількісне та якісне) вивчення суб'єктів педагогічної діяльності.

Зв'язок НОП з *економікою* (економікою праці, математичною економікою та ін.) зокрема виражається у визначенні оптимальної кількості витрат, необхідних для професійної підготовки робітників з художніх професій у ПТНЗ шляхом визначення кількості учнів у цих закладах, вартості обладнання, оплати праці педагогів і майстрів виробничого навчання, а також економічної ефективності засобів навчання. Економіка у поєднанні із математичною статистикою уможливує створення компактних будівель навчальних закладів з невеликою площею забудови, оптимальною орієнтацією навчальних приміщень, що забезпечує високий ступінь їхньої економічності та ін.

Заходи з НОП у досліджуваних інституціях мають реалізовуватися відповідно до **права** соціального забезпечення, трудового права України. Діяльність ПТНЗ художнього профілю має ґрунтуватися на дотриманні правил, стандартів, норм, наказів, положень, інструкцій та інших документів – державних нормативних актів про охорону праці, охорону здоров'я та ін. Особливе значення має ухвалення законів, нормативних актів у галузі освіти, в яких втілено дидактичний, організаційно-управлінський аспекти діяльності професійно-художніх навчальних закладів.



На наш погляд, у навчально-виробничому процесі ПТНЗ художнього профілю особливої уваги заслуговує управлінський аспект НОП, що зумовлює необхідність вивчення та запровадження раціональних ідей з **менеджменту**. Йдеться про створення гнучкої ефективної організації, здатної змінюватися відповідно до зміни завдань, обставин, зорієнтованої на людський фактор, основу якого складають ідеї самоконтролю і самоуправління [6, 290-291]. Учням ПТНЗ варто вдаватися до *самоменеджменту*, що передбачає цілеспрямоване використання випробуваних методів / прийомів роботи у повсякденній практиці з метою оптимального та осмисленого використання власного часу та можливостей

**Культурологічна** складова НОП спрямована на формування культури здоров'я, організацію здорового дозвілля учнів ПТНЗ художнього профілю.

Таким чином, суттєві зрушення у галузі менеджменту, технічних, біологічних, медичних, психолого-педагогічних та інших наук зумовили необхідність перегляду наявних підходів до наукової організації праці учнів професійно-художніх закладів освіти. Ефективність НОП забезпечується за умови реалізації відповідних науково обґрунтованих концепцій, в яких враховано раціональні ідеї зарубіжного і вітчизняного досвіду, а також соціально-економічні, психофізіологічні, санітарно-гігієнічні та інші аспекти, що безпосередньо впливають на ефективність навчально-виховного процесу.

#### **Література:**

1. Бондаровська В. Психологічні аспекти використання комп'ютера: Небезпека нових інформаційних технологій та розвиток здібностей дітей за допомогою комп'ютера // Психолог. – 2005. – №25 (169), липень. – С. 16-20.
2. Буров О.Ю. Ергономічні основи розробки систем прогнозування працездатності людини-оператора на основі психофізіологічних моделей діяльності: Автореф. дис... докт. техн. наук: 15.01.04. – Х., 2007. – 40 с.
3. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навч.-метод. посібн. – Л.: Норма, 2005. – 344 с.
4. Гончаренко С. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – К.: РВВ АПН України, 1995. – С. 22, 36-37.
5. Дубровский А.А., Фурсенко Л.И. Очерки лечебной педагогики: Учебно-методич. пособие. – Одесса: АстроПринт, 1999. – 200 с.
6. Душков Б.А., Смирнов Б.А., Королев А.В. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: Словарь. – 3-е изд. – М.: Академический проект Фонд “Мир”, 2005. – 848 с.
7. Дыхан Л.Б., Кукушкин В.С., Трушкин А.Г. Педагогическая валеология: Учеб. пособие. – М.: ИКЦ “МарТ”; Ростов н / Д: ИЦ “МарТ”, 2005. – 528 с.
8. Карташов А.Г. Информационная система процесса распределения педагогической нагрузки на базе платформы “1 с – предприятия” // Среднее профессиональное образование. – 2005. – №8. – С. 42-43.
9. Ніколаєнко С.М. Стратегія розвитку освіти України: початок ХХІ століття. – К.: Знання, 2006. – 253 с.
10. Погоріла І.О. та ін. Проблема працездатності студента-медика з позицій біоритмологічного підходу // Педагогічний процес: Зб. наук. пр. – К., 2006. – Вип. 5. – С. 197-201.

11. Рабинович А.М. Растения в школе для уюта и для здоровья: [Интервью] / Беседу вела Е. Ушакова // Директор школи. Україна. – 2004. – №2. – С. 112-114.

12. Рябуха Е.В. Педагогическая психология и качество высшего военного образования (на примере военной топографии) [http://www.rusnauka.com/PNR\\_2006/Pedagogica/2\\_+rjabuha.rtf.htm/26.01.07](http://www.rusnauka.com/PNR_2006/Pedagogica/2_+rjabuha.rtf.htm/26.01.07)

13. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2006. – 320 с.

14. Софронов Е.В. Принципы проектирования современных учебных заведений среднего профессионального образования (на примере архитектурно-строительного колледжа): Дис... канд. архитектуры: 18.00.02. – М., 2005. – 172 с.

15. Траверсе Т.М. Психологія праці: Навч.-метод. посібн. – К.: ІПО КНУ ім. Т. Шевченка, 2004. – 116 с.

16. Червяк П.І. Медична енциклопедія. – К.: ВЦ “Просвіта”, 2001. – 1024 с.

17. Щепаник Э. Общая педагогика и педагогика труда // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків, 2004. – №4. – С. 105-118.

18. Эргономика и НОТ: Сб. трудов / Ред. кол. О.Б. Аксенов, В.Г. Денисов, В.В. Павлов и др. – К.: Об-во “Знание”, 1972. – 89 с.

Е. Анищенко

### **Научная организация труда учащихся профессионально-художественных учебных заведений в контексте интегративного подхода**

#### Резюме

Автором обоснованы выводы о формировании современной теории научной организации труда (НОТ) учащихся профессионально-технических училищ художественного профиля как о результате взаимодействия различных наук, а также о целесообразности внедрения интегративного подхода к планированию и реализации мероприятий по НОТ в учебных заведениях системы профтехобразования.

О. Anishchenko

### **Students' scientific labour management in Art Vocational Schools as a result of cooperation of different branches of science**

#### Summary

The author proves the formation of modern scientific labour management assumptions in educational establishments of different types to be the result of cooperation of various branches of science. The influence of scientific labour management in education on the development of other scientific fields is analysed in the article.

### **Структурні компоненти професійної майстерності викладачів мистецтвознавчих дисциплін**

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначила стратегічну мету розвитку системи навчання та виховання молоді: забезпечення можливостей духовного зростання особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації. Тому виникає нагальна потреба домогтися оновлення змісту та якості професійної підготовки фахівців, що зумовлено суттєвими змінами в освітньо-мистецькому житті сучасної України.

Реформування сучасного суспільства неможливе без його духовного оновлення, відродження культурних традицій, орієнтації на духовні цінності, що висуває нові вимоги до професійної підготовки вчителів музики. Враховуючи багатоплановість професійної діяльності вчителів музики, котра включає організаторську, психолого-педагогічну, художньо-творчу роботу, необхідно готувати не тільки високо професійних фахівців, але й орієнтуватися на творчість, новаторство, здатність до створення неповторного та досконалого у практичній діяльності, володіння високим рівнем фахових умінь, компетентністю, творчою готовністю до продуктивно-акмеологічного самостановлення, спрямованості й технологічності як важливих рис професіонала-майстра. Високі вимоги до якості професійної підготовки учителів музики обумовлюють необхідність створення та впровадження організаційно-методичної системи формування професійної майстерності у студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв.

Актуальність цієї проблеми зумовлена необхідністю удосконалення професійної майстерності майбутніх учителів музики в педагогічних вищих навчальних закладах у зв'язку із суттєвими змінами у підготовці фахівців, котрі пов'язані з вимогами Болонської конвенції. Також йдеться про можливість її удосконалення за рахунок впровадження цілісної системи формування професійної майстерності майбутніх учителів, зорієнтованих на оптимальне досягнення поставленої мети.

Сучасна вища школа має значні здобутки в галузі підготовки майбутніх фахівців до діяльності у сфері музичного мистецтва, особливо музично-педагогічного (Л. Коваль, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.). Водночас сьогодні необхідно зосередитися на змістовній конкретиці творчої сутності діяльності вчителя музики, з'ясувати, чому фахівці в недостатній мірі володіють творчим потенціалом, потягом до самопізнання та продуктивно-акмеологічного зростання. Як засвідчили емпіричні дослідження, ці недоліки значною мірою пов'язані з недоліками професійної підготовки фахівців. Такий ракурс розгляду проблеми у кожному конкретному випадку, природно, актуалізує питання гармонічного поєднання передбачення й прогнозування фахового

становлення майбутнього вчителя, отже, вона стає головним інформаційним джерелом пізнання феномену професійної майстерності вчителів музики.

Аналіз методологічної та методичної літератури з досліджуваної теми, а також вивчення практичного досвіду викладання фахових дисциплін на музично-педагогічних факультетах та в інститутах мистецтв педагогічних університетів дозволяє зробити висновок, що у численних і вагомих за теоретичними й прикладними результатами надбаннях педагогічної науки залишається поза увагою проблема комплексного дослідження теорії та практики формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти як результату педагогічно організованого процесу.

Професійна майстерність вчителя на практиці проявляється у тісному взаємозв'язку всіх видів діяльності, отже, вона не може бути повністю сформованою до того часу, доки майбутній вчитель не залучається до професійної практики. У нинішніх умовах не можна ефективно розв'язувати питання навчання і виховання, не оволодівши елементами професійної майстерності, не озброївшись науковою методологією, різноманітними знаннями з педагогіки та психології, інших соціальних наук не навчившись критично і творчо застосовувати їх у роботі з дітьми.

Сутність професійної майстерності розкривається в багатьох визначеннях. Найбільш узагальнене включає у себе: високе і постійно удосконалюване мистецтво виховання і навчання, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей. Педагог-майстер своєї справи - це спеціаліст високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре знайомий із відповідними галузями науки або мистецтва, який практично розбирається у питаннях загальної й особливо дитячої психології, який досконало володіє методикою навчання і виховання.

Безумовно, основою професійної майстерності вчителя є знання методики музичного виховання школярів, котра синтезує всю навчальну інформацію, яку отримує майбутній вчитель, об'єднуючи її в систему знань необхідних у процесі практичної діяльності. Л. Арчажнікова зазначала, що знання методики музичного виховання озброює майбутнього вчителя сучасними методами, знайомить його з різноманітними видами музичної діяльності з школярами, сприяє прагненню вчителя до творчої взаємодії з дитячими колективами, допомагає набувати навички самостійної роботи з науково-методичною літературою [3, 76].

Е. Абдуллін вважає, що організація методологічної підготовки вчителя музики полягає, перш за все, в створенні необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього педагога, цілісно-творчого підходу до різноманітних явищ музично-педагогічної діяльності [1, 34]. Отже, оптимальні умови для впровадження такого підходу створює саме послідовний цикл диригентсько-хорових дисциплін. Специфіка циклу диригентсько-хорових дисциплін полягає в тому, що він є інтегрованим та об'єднує різноманітну підготовку майбутнього фахівця, так читання хорових партитур не тільки привчає студентів відтворювати звучання хорового твору на інструменті, але й удосконалює його фортепіанну підготовку, привчає грати хоровий твір за принципом "хорової органіки" (А. Авдієвський), тобто максимально наближуючи звучання хорової партитури на

інструменті до звучання хорового колективу; хоровий клас, котрий є базовим у фаховій підготовці студентів, шліфує їх співацьку майстерність; хорове диригування, поєднуючи цілий комплекс набутих умінь та навичок, готує студентів до художньо-інтерпретаторської діяльності у сфері трактування музичних творів; практикум роботи з навчальним хором крім суғубо хормейстерських умінь та навичок готує студентів до творчого спілкування з шкільним колективом; хорове оранжування поєднує музично-теоретичні знання майбутніх учителів музики, спрямовуючи їх у творче русло.

Теоретико-методологічна й методична підготовка майбутніх учителів музики в циклі диригентсько-хорових дисциплін здійснюється послідовно упродовж всього періоду навчання в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів. Деякою мірою саме цикл диригентсько-хорових дисциплін дозволяє подолати недоліки професійної підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності, а саме: розрізненість засвоєння знань по окремим дисциплінам, що стає значною перешкодою для реалізації комплексного підходу до навчання й виховання майбутніх фахівців; відсутність навчальної дисципліни, котра готує студентів до керівництва творчими дитячими колективами, орієнтує їх на просвітницьку роботу та залучає до активної концертної діяльності.

У музично-педагогічній освіті все більше усвідомлюється необхідність створення інтеграційної системи знань про музику, котра вимагає більшої злагодженості викладу навчальних дисциплін. Результати опитування дозволили визначити найбільш сутнісні недоліки цього процесу, котрі полягають у: незлагодженості між окремими навчальними дисциплінами; суттєвому розриві між теоретичними та практичними аспектами у процесі вивчення мистецьких дисциплін; неповній координації навчальних програм різних музичних дисциплін, у результаті якої виникає незбалансованість у вивченні навчального матеріалу, котра зумовлює роз'єднаність, відокремленість та фрагментарність отриманих знань студентами; відсутності логічних взаємозв'язків між навчальними дисциплінами мистецького циклу; ізолюваності вивчення основних предметів музично-педагогічного циклу, котре не дозволяє дати закінчене уявлення про властивості цілого. Отже, слід відмітити сутнісну незбалансованість, відокремленість у процесі вивчення музичних дисциплін, котра заважає формуванню цілісних та системних музично-педагогічних знань.

У процесі становлення професійної майстерності майбутнього вчителя музики важливу роль відіграє його підготовка до роботи з дитячими творчими колективами. Ця робота мобілізує студентів на постійне прагнення вивчення нових, цікавих для дітей музичних творів, розвиває активність та ініціативу в осмисленні власних творчих можливостей, уміння аналізувати широкий арсенал вокально-хорових творів та черпати в них необхідне для себе.

Аналіз процесу професійного зростання студентів за роки навчання в інститутах мистецтв дозволив констатувати, що багато в чому успіх цієї роботи залежить від рівня осягнення студентами методики шкільного співацького виховання та становлення майбутніх учителів як керівників дитячих хорових колективів, котре великою мірою залежать від ефективного проведення занять із

практикуму роботи з навчальним хором. Успішне виконання цього завдання вимагає враховування сучасних вимог до підготовки майбутніх учителів музики як особистостей, котрі забезпечують самоорганізацію високого рівня фахової діяльності.

Суттєвий вплив на формування професійної майстерності майбутнього фахівця справляють вміння відповідально ставитися до добору репертуару для дитячого хорового колективу, вміння майстерно визначити творчо-виконавські можливості школярів та постійно шукати їхні специфічні художньо-музичні особливості. У процесі цієї роботи слід широко використовувати кращі зразки національної та всесвітньої художньо-музичної культури, котрі покликані духовно збагачувати як школярів, так і студентську молодь мистецько-педагогічного напрямку освіти.

Процес формування у студентів механізму професійної майстерності має бути керованим. Для цього потрібен якісний та кількісний аналіз тих змін, що відбуваються в ході професійної підготовки майбутніх вчителів музики, який ґрунтується на констатуванні наявного рівня розвитку виокремлених компонентів структури професійної майстерності та визначає пошук шляхів вирішення виявлених суперечностей і недоліків професійного розвитку студентів у навчально-виховному процесі. Ця проблема є досить складною, оскільки визначення точних показників виміру цілісності людських якостей не має універсальних методик. У педагогічній діяльності вимірювання має певну умовність. Наш вибір показників і оцінок мав опосередкований характер, але їх використання дало можливість визначити стан досліджуваної нами професійної підготовки студентів до продуктивної діяльності в умовах вищої музично-педагогічної освіти.

На підставі теоретичного аналізу стану проблеми на практиці нами визначено п'ять компонентів формування професійної майстерності майбутніх учителів музики, а саме: мотиваційний, компетентнісний, критично-рефлексивний, креативний, діяльнісно-вольовий компоненти. Мотиваційний компонент уможлиблює виявлення здатності майбутнього вчителя музики до всебічного осягнення музично-педагогічних процесів, орієнтує на збагачення власної загальної культури. Процес формування професійної майстерності майбутніх учителів музики потребує, перш за все, усвідомлення студентом мети професійної діяльності та формування на цій основі адекватних їй мотивів. Як виявило проведене дослідження, серед провідних мотивів музичної діяльності слід виокремити: музично-організаційну; музично-педагогічну; музично-виконавську.

Схильність до мотиваційної діяльності з'являється за наявності індивідуальних здібностей, завдяки яким особистість може повніше та глибше віддзеркалити специфічний зміст діяльності. У зв'язку з цим схильність, що виникла є потребою саме цього основного змісту. Особистість захоплюється діяльністю заради неї самої, заради того задоволення, яке вона дає. І чим сильніша ця потреба, тим меншою є залежність від різноманітних побічних мотивів, адже мотивація особистості зумовлена її спрямованістю, котра містить ціннісні орієнтації, мотиви, мету, зміст, ідеали. Мотиваційний компонент сприяє спрямуванню на зацікавленість музично-педагогічною діяльністю, допомагає

зрозуміти та усвідомити важливість досягнення кінцевого результату, завдяки чому мисленнєві процеси стають вирішальними у музичній діяльності. Основними показниками мотиваційного критерію є: наявність інтересу до професії вчителя музики; позитивне ставлення до практичної діяльності з творчими дитячими колективами; бажання поглиблювати свої знання щодо фахової підготовки; вдосконалення набутих вмінь та навичок; схильність до опанування інноваційними технологіями фахової майстерності.

Компетентнісний компонент сприяє розширенню мистецької ерудиції та дає змогу з'ясувати орієнтованість студентів та магістрів у наявності різноманітних знань, умінь й навичок і зафіксувати розвиненість технологічних механізмів формування професійної майстерності. Цей компонент представлено: а) широкою ерудицією в галузі мистецтвознавства, художньої культури, педагогіки, психології, естетики; б) володінням практичними уміннями й навичками (педагогічними, хормейстерськими, інструментально-виконавськими), уміннями словесної інтерпретації музичних образів тощо; в) сформованістю особистісних якостей та здібностей, необхідних для успішного здійснення функцій учителя музики; г) наявністю потенціалу особистості, здатної до здійснення складних культурологічних видів діяльності.

Визначаючи компетентність як систему знань і умінь педагога, яка виявляється під час вирішення професійно-педагогічних завдань у практичній діяльності (Г.С. Сухобська), слід наголосити, що компетентність учителя – це, перш за все, його ціннісні орієнтації, мотивація діяльності, розуміння свого місця у світі і світу навколо себе, стиль взаємодії з учнями, загальна культура, здатність до розвитку свого творчого потенціалу (Т.Г. Браже). Показниками компетентнісного критерію визначено: ступінь сформованості інтегрованих знань та вміння оперувати ними в музично-педагогічній діяльності; міра готовності до реалізації фахових знань у практичній діяльності; схильність до опанування інноваційними технологіями в роботі з шкільними творчими колективами.

Критично-рефлексивний компонент дозволяє виявити здатність фахівця до емоційного співпереживання, ідентифікації в процесі вивчення музичних творів, сприяє формуванню адекватної самооцінки. Він уможливорює формування здатності до досягнення інновацій, трансформації їх відповідно ситуації, визначенню рівня сформованості художньо-естетичного досвіду й творчої готовності до роботи з дітьми. Сутнісні ознаки професійної рефлексії викладачів мистецьких дисциплін В. Орлов визначив як адекватність емоційно-емпатійного сприймання художньо-педагогічної ситуації з встановленими рефлексивно-смысловими і сутнісними характеристиками; смысл накопичення та ступінь використання професійних знань, умінь та навичок, усвідомлення доцільності їх використання; ідентифікація свого “Я” й рівня професійності виконання завдання у відповідності з методологічним сенсом, тобто у відповідності із стратегічною метою художньо-естетичного розвитку особистості [6, 34].

У зв'язку з цим актуалізується проблема використання та створення таких педагогічних технологій, які б передбачали підготовку майбутніх учителів музики до професійної рефлексії та вироблення акмеологічної потреби в формуванні професійної майстерності. Завдяки наявності високого ступеня розвитку уяви

феномен рефлексії допомагає побачити ситуацію не тільки своїми очима, а й очима партнера у процесі взаємодії. Розвиток цього феномену дуже важливий у процесі становлення студента як керівника хорового колективу на практичних заняттях з навчальним хором. Показниками критично-рефлексивного критерію визначено: ступінь розвиненості ідентифікації; міра поширення художньо-асоціативного фонду; характер переконань; ступінь об'єктивності музично-естетичної оцінки; рівень емоційно-оцінної реакції на музику особистості вчителя.

Процес рефлексії має три рівні: а) пасивний, б) епізодичної діяльності, в) здатності до співпереживання упродовж всього процесу взаємодії. На першому рівні рефлексії уява має пасивний характер. У процесі спілкування на цьому етапі майбутній фахівець мало переймається станом, інтересами, намірами та думками виконавців. Для цього ступеня характерні такі особистості уяви, котрі можуть виступати як наслідок гальмівних властивостей особистості та як збіднений досвід процесу взаємодії. На другому рівні рефлексії спостерігається неупорядкована, епізодична діяльність уяви керівника хорового колективу. Проте основною ознакою цього рівня є виникнення у процесі взаємодії окремих уривчастих уявлень про внутрішній стан виконавців. На цьому етапі для майбутнього фахівця важливим є свідомий намір зрозуміти емоційний стан виконавців у процесі взаємодії. Третій рівень рефлексії характеризується виявом здатності керівника хорового колективу до відтворення в думці особливостей переживання учасників колективу упродовж всього процесу взаємодії. Суттєвими ознаками цього рівня є те, що спостереження за внутрішнім станом колективу здійснюється мимовільно й постійно та на цьому етапі процес уяви більш активний і одночасно керівник включається в ефективний процес взаємодії з учасниками колективу. Для формування цього рівня рефлексії важливе значення має інтуїція. Здатність інтуїтивно визначати стан керованого диригентом колективу, інтерпретувати цей стан є ознакою майстерності керівника хорового колективу.

Креативний компонент передбачає творче переосмислення результатів сприйняття музичних творів у процесі творчої взаємодії керівника з хоровим колективом. Діяльність вчителя музики як хорового диригента передбачає постійний контакт з хористами. Диригент не лише передає потрібну інформацію колективові, а й здійснює контроль за її виконанням. Цей компонент представлено вираженою здатністю до досягнення, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації, а також спроможність створення інновацій в процесі професійної діяльності. Креативний компонент ґрунтується на індивідуально-особистісному підході до досягнення музичних творів, потребі виявлення в музиці засобу ефективного спілкування, становлення індивідуального стилю керівництва дитячим хоровим колективом.

Показниками цього критерію визначено: здатність відкривати нове; віднаходити власний шлях у світі музичних цінностей; міра використання імпровізаційних підходів до художньо-творчого процесу; особистісно-творча спрямованість в осмисленні змісту мистецтва; ефективність способів творчої взаємодії студентів як керівників шкільними творчими колективами; передбачає



творче переосмислення результатів сприйняття музичних творів у процесі творчої взаємодії керівника з хоровим колективом.

Діяльнісно-вольовий компонент визначає рівень оволодіння засобами продуктивного спілкування як учасників навчальних творчих колективів, так й як керівників шкільних колективів, здатність до оперативно-мобільних дій. Він передбачає здатність впливати на учнівський колектив у залежності від його внутрішнього стану. Це дозволить здійснювати оптимальне керівництво учнями на основі психолого-діагностичного аналізу та підкріплювати теоретичні знання практичними навичками. Керівникові для успішної роботи з хором необхідний зворотній зв'язок: реакція хористів на його діяльність (для визначення її ефективності), взаємне розуміння та взаємне збагачення. Учасники хору в процесі взаємодії відчують на собі безпосередній вплив керівника, що виражений у його переконаннях, поглядах та вчинках. Тому вчителю музики як керівнику хорового колективу потрібно постійно розвивати перцептивні та сугестивні здібності. Показниками діяльнісно-вольового критерію є: ступінь готовності майбутнього вчителя музики до реалізації в практичній діяльності; педагогічна самоорганізація, саморегуляція, самооцінка; вміння ініціювати професійні цілі та відповідати за наслідки їх здійснення; міра доцільності використовувати власного професійного потенціалу.

Насамкінець зазначимо, що формування професійної майстерності майбутніх фахівців є процесом складним і багатогранним. При цьому слід враховувати, що фахова майстерність базується на синтезі індивідуально-особистісних та психолого-педагогічних якостей як системи узгоджених та апробованих педагогічних дій, котрі забезпечують високий рівень інформаційно-комунікативної творчої взаємодії.

### **Література:**

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения и воспитания в общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1982. – 112 с.
2. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження // Мистецтво в школі. – К., 1996. – Вип. 1. – С. 80-83.
3. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
5. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Функциональные роли учителя // Творческая направленность деятельности педагога – М.: Просвещение, 1979. – С. 113-120.
6. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 276 с.
7. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін. – Херсон, 1995. – 104 с.

А. Козырь

## **Структурные компоненты профессионального мастерства преподавателей искусствоведческих дисциплин**

### Резюме

В статье рассматривается компонентная структура профессионального мастерства преподавателей искусствоведческих дисциплин. Определяются пути организации продуктивного образования с применением инновационных технологий.

A. Kozyr

## **The structural components of professional work of teachers of arts**

### Summary

The article studies component structure of professional technique of teachers of arts. The ways of organization of productive education with application of innovation technologies are determined.

**УДК 378.22.016**

**О. Єременко, м. Суми**

## **Специфіка підготовки магістрів у системі музично-педагогічної освіти**

Сучасні процеси глобалізації та інформаційної революції, утвердження ринкових відносин, розширення і поглиблення міжнародних контактів вимагають модернізації системи освіти, основні орієнтири якої забезпечуються впровадженням гуманістичних пріоритетів, опорою на національні засади розвитку особистості, актуалізацією особистісно-соціальних підходів до навчання, дотриманням принципу культуровідповідності, досягненням оптимального балансу між пізнавальною, оцінювальною, творчою сферами навчальної діяльності студентів.

Вирішальну роль у реалізації цих завдань відіграє процес удосконалення освіти в вищій школі з метою формування нової генерації спеціалістів, які володіють глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями і здатні до самостійно-творчої діяльності. Все це зумовлює необхідність актуалізації цілого комплексу питань, які стосуються здійснення змістово-організаційних заходів та їх теоретико-концептуального супроводу.

Проблема професійної підготовки знайшла глибоке та систематизоване втілення у науковій літературі, а саме: методологічні засади освіти як культуротворчого процесу відображені у наукових концепціях В.П. Андрущенка, Г.О. Балла, О.В. Глузмана, О.М. Олексюк, О.Л. Шевнюк та ін.; положення педагогічної науки щодо проблеми педагогічного професіоналізму розроблені у наукових працях В.І. Бондаря, Н.В. Гузій,

І.А. Зязюна, А.Й. Капської, О.Г. Мороза, С.О. Сисоєвої та ін. Провідні аспекти підготовки педагогів мистецького профілю викладено у дослідженнях Е.Б. Абдулліна, Б.М. Целковнікова, Г.М. Падалки, В.Ф. Орлова, О.П. Рудницької, О.П. Щолокової та інших.

Проте для конструювання адекватних вимогам часу дидактичних технологій необхідно здійснити теоретико-методологічне обґрунтування підходів щодо визначення змісту, методологічних основ, принципів і закономірностей, провідних напрямів організації навчання фахівців магістерського рівня у мистецьких вищих навчальних закладах.

Отже, необхідність розроблення теоретико-методологічних засад підготовки фахівців магістерського рівня зумовлені наявністю протиріч між необхідністю визначення і розробки сучасного змісту і технологій навчання у вищій школі та недостатнім їх усвідомленням, світоглядним, науковим і методичним забезпеченням.

Розв'язання цих суперечностей актуалізує проблему теоретичного і методичного забезпечення професійної підготовки магістрів у системі музично-педагогічної освіти.

Фундаментальні положення теорії систем та їхнього розвитку відображені у наукових працях А.М. Алексюка, В.П. Андрущенко, В.А. Афанасьєва, В.П. Безпалько, Л.С. Виготського, С.У. Гончаренка, Н.В. Кузьміної, О.Г. Мороза, С.Л. Рубінштейна та інших. Структуру змісту навчання викладено у наукових концепціях Б.С. Гершунського, В.С. Ледньова, І.Я. Лернера, Н.Г. Ничкало, М.М. Скаткіна, Н.Ф. Тализіної. Провідні напрями організації навчального процесу у вищій школі розглядаються у дослідженнях О.А. Абдулліної, С.І. Архангельського, В.І. Бондаря, І.А. Зязюна, С.О. Сисоєвої, М.І. Шкіля.

Аналіз методологічної та методичної літератури з досліджуваної теми, а також вивчення практичного досвіду організації навчального процесу на магістерському рівні дозволяє зробити висновок, що у численних і вагомих за теоретичними і прикладними результатами надбаннях педагогічної науки поза увагою науковців залишається проблема комплексного дослідження теорії та практики магістерської підготовки в єдності трьох її компонентів: музично-фахового, педагогіко-практичного і науково-дослідницького. Такий підхід зумовлює доцільність окреслення якісно нових можливостей у змісті й організаційно-методичному забезпеченні навчального процесу в магістратурі музично-педагогічного профілю, розгляд яких і становить мету статті.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема модернізації всієї системи освіти актуалізується в цілому ряді питань, які спрямовані на удосконалення професійної підготовки на магістерському рівні.

Недостатня увага надається обґрунтуванню національних засад і модернізації змісту магістерської підготовки. Водночас піднесення освітніх процесів на новий щабель розвитку можливе лише за умови узгодження пріоритетів світових стандартів із національними чинниками. Існуюча спрямованість професійного становлення магістрантів не відповідає сучасним

вимогам щодо його культурологічного забезпечення, яке має відігравати ключову роль в оновленні освітньої системи.

Нерозв'язаною є проблема взаємодії між пізнавальною, оцінною та музично-творчою діяльністю магістратів, яка має стати теоретичним підґрунтям удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців магістерського рівня.

Слід наголосити на фрагментарності досліджень, присвячених проблемі організації науково-дослідної роботи магістрантів, відсутності обґрунтування її особливостей у системі музично-педагогічної освіти. Водночас зауважимо, що формування у магістрантів установки на наукову діяльність, умінь теоретизації практичних спостережень та організації експериментальних досліджень активізують можливості професійного мислення. Потребують оновлення й методи формування викладацької майстерності магістрантів, зумовлені особливостями майбутньої педагогічної діяльності у вищих і середніх навчальних закладах.

Посиленої уваги науковців, педагогів-практиків потребують проблеми впровадження спеціалізованих, профільних підходів до музично-фахової підготовки, фундаментального відпрацювання методики індивідуальної діагностики рівнів музичної підготовки магістратів. Актуальними залишаються питання встановлення психолого-педагогічного контакту між викладачами і магістрантами у процесі музичної навчальної діяльності, суттєвого значення набувають можливості застосування активних підходів до планування і проведення індивідуальних форм навчання з виконавських музичних дисциплін.

Упровадження інноваційних підходів до магістерської підготовки в системі музично-педагогічної освіти також актуалізує завдання комплексного обґрунтування і створення освітніх моделей та програм навчально-виховного процесу, зорієнтованих на досягнення сучасних освітніх стандартів, а також розробки нових педагогічних технологій викладання, які враховували б специфічні особливості навчання на вищому рівні багатоступеневої освіти.

З метою вирішення зазначених вище проблемних питань нами було розроблено та обґрунтовано теоретико-методологічні засади підготовки фахівців магістерського рівня.

Забезпечення єдності пізнавально-пошукової, оцінювальної й творчої діяльності магістрантів у нашому дослідженні розглядається в контексті формування професійної культури магістрантів.

Визначаючи специфічність кожного з різновидів діяльності, ми не протиставляємо їх як такі, що виключають одна одну. Єдність їх забезпечено системним характером функціонування в навчальному процесі. Іманентна сутність пізнавальної, оцінювальної і творчої діяльності також створює фундамент для досягнення внутрішньої цілісності навчальних дій магістрантів. Пізнавальна діяльність передбачає можливості для оцінювання отриманої інформації, для реалізації творчих підходів магістрантів до оволодіння певними знаннями. Оцінювальні дії не можуть не супроводжувати процеси пізнання й творчості. Творчі підходи, в свою чергу, суттєво збагачують пізнавальну

діяльність, а також створюють умови для продуктивного оцінювання результатів пізнання.

Пізнавальна, оцінювальна й творча діяльність модифікуються у інформаційно-пізнавальний, оцінювально-інтерпретаційний і діяльнісно-творчий компоненти професійної підготовки магістрів.

Інформаційно-пізнавальний компонент передбачає накопичення мистецької педагогічної й науково-практичної інформації у єдності з оволодінням магістрантами фундаментальними знаннями в кожному з напрямків.

У процесі пізнавально-пошукової діяльності магістрантів розвиваються адекватні їй навчально-пізнавальні та пошукові мотиви. Вони пов'язані з потребою у засвоєнні відповідних знань та узагальнених способів дій в галузі мистецтва, педагогіки та дослідницької діяльності студентів магістратури. Великого значення ми надаємо удосконаленню процесу активізації самостійного пошуку, який має полягати у:

- підсиленні зв'язку змісту навчального матеріалу з науковою інформацією;

- забезпеченні можливості самостійно з'ясувати і визначити раціональні способи виконання навчально-пізнавальних завдань, реалізовувати зв'язок змісту навчальної інформації із знаннево-практичним досвідом;

- стимулюванні пізнавально-пошукової діяльності, розробці засобів і прийомів її організації.

Специфічним змістом оцінювально-інтерпретаційного компоненту становлення професійної культури магістрантів є забезпечення їх особливого ставлення до навчання, сутність якого полягає у формуванні здатності магістрантів до оволодіння різноманітними засобами оцінювання в різновидах професійної діяльності: науково-дослідній, музично-фаховій, педагогіко-практичній. У процесі оцінювання магістрант досягає вищого прояву професійного мислення як особливої форми внутрішньої діяльності. У порівнянні із пізнанням, оцінювальна діяльність найбільш продуктивно реалізується у процесі адекватного ставлення до результатів попередньої навчальної діяльності магістрантів та визначення шляхів її подальшого вдосконалення.

Оцінювально-інтерпретаційний компонент підготовки передбачає спонукання студентів магістратури до оцінювання та мисленнєвої інтерпретації навчально-практичних дій і операцій, що стимулює магістрантів до визначення способу продуктивного виконання навчально-фахових завдань. Суттєвими ознаками реалізації оцінювальної діяльності є критичне ставлення магістрантів до змісту навчальної інформації, а також оволодіння магістрантами рядом послідовних і взаємопов'язаних оцінних і інтерпретаційних дій, спрямованих на досягнення певного навчального результату. Активізація мислення магістрантів з опорою на розвиток їх здатності до оцінки та інтерпретації отриманої інформації ґрунтується на оптимальному поєднанні процесу формування у студентів засобів сприйняття та практичного оволодіння необхідними прийомами діяльності.

У контексті музично-педагогічної освіти оцінно-інтерпретаційний компонент підготовки найбільш плідно реалізується в процесі оволодіння магістрантами мистецтвом музичного виконання, художня результативність якого безпосередньо залежить від сформованості їх інтерпретаторських умінь.

Діяльнісно-творчий компонент передбачає активізацію практичної діяльності, набуття реального досвіду магістрантів в галузі мистецтва, викладацької та науково-дослідної роботи, формування умінь і навичок у відповідних напрямках навчання. Сутність цього компоненту полягає у розробці змісту і форм залучення студентів до практичної діяльності, адекватної виконанню завдань майбутньої професії.

Творче спрямування навчального процесу виступає необхідною умовою підготовки магістрантів, найважливішим орієнтиром становлення їх професійної культури. Діяльнісно-творча активність має супроводжувати музично-теоретичний і музично-виконавський розвиток студентів, формування їх педагогічної майстерності, оволодіння уміньми науково-дослідної роботи. Активізація навчально-творчої діяльності розглядається в дослідженні як фактор забезпечення професійної самостійності майбутніх фахівців магістерського рівня і реалізується завдяки створенню організаційно-методичної системи, що передбачає систематичне використання збалансованих комплексів творчих завдань в усіх різновидах магістерської підготовки.

Центральною проблемою удосконалення освіти на сучасному етапі є забезпечення її культуровідповідності. Хоча розвиток культури завжди випереджає розвиток освіти, розрив між ними в наявній системі музично-педагогічної підготовки магістрів є суттєвим. Стильова різноманітність світової музичної спадщини і складність сучасного мистецтва, тенденції розвитку педагогічної науки і практики вимагають від фахівців магістерського рівня розвиненої здатності до культурологічної орієнтації.

Музично-педагогічна освіта фахівців магістерського рівня закономірно передбачає єдність загальнокультурного і фахового у процесі підготовки (І.А. Зязюн, Г.М. Падалка, О.П. Рудницька, О.Л. Шевнюк та інші). У зв'язку з цим цілком погоджуємося із твердженням І.А. Зязюна про те, що "високе звання "вчитель" набуває свого справжнього змісту лише тоді, коли воно єдине з поняттям культури" [1, 10].

У сучасному динамічному й інтегративному світі усе вузькоспеціальне виявляє свій зв'язок із загальнокультурним, а музично-фахове акумулює загальнокультурне у професійній діяльності: чим повніше і глибше здійснюється музично-фахова підготовка магістрів, тим більше вона відображає культурологічне. Формування загальнокультурного досвіду активно сприяє музично-художньому розвитку студентів магістратури, проектуючись в подальшому на площину їх мистецько-педагогічної діяльності.

Підготовка магістрів музично-педагогічного профілю, окрім фахової своєрідності, має передбачати взаємодію з усталеними в суспільстві найбільш істотними культурними цінностями. Сутність взаємодії культурологічного і педагогічного аспектів підготовки майстрів полягає у тому, що загальнокультурний розвиток особистості зумовлює, насамперед, вибір

професії, в даному випадку, педагогічної. Крім того, розвиток педагогічної майстерності магістрантів перебуває під безпосереднім впливом їх культурологічних орієнтирів.

Розуміння педагогічної культури магістра лише у вузькоспеціальному смислі поза загальнокультурним контекстом професії вчителя неможливе. У наш час спостерігається посилений інтерес до дослідження педагогічної культури, розуміння якої в якості інтегральної характеристики фахівця допомагає побачити не тільки конкретний професії вчителя, неможливе. У наш час спостерігається посилений інтерес до дослідження педагогічної культури, розуміння якої як інтегральної характеристики фахівця допомагає побачити не тільки конкретний професійний зміст, але й загальнолюдські цінності діяльності вчителя [2, 37].

Оскільки майбутня професійна діяльність студентів магістратури прямо і безпосередньо пов'язана із творенням і трансляцією духовних культурно-мистецьких надбань людства в учнівському середовищі, культурологічна спрямованість педагогічної підготовки, формування здатності їх до творчого самовираження в педагогічній діяльності набуває особливо суттєвого значення.

Обов'язковим критерієм ефективності науково-педагогічних досліджень на рівні сучасних вимог виступає повнота описання досліджуваних явищ у контексті культурологічних підходів. Звідси висновок, що підготовка магістрів до проведення дослідної роботи в галузі педагогіки має відбуватись на основі зростання не лише їх наукової інформативності, а і загальнокультурних орієнтацій. Культурологічні виміри дослідницької діяльності магістрантів повинні забезпечувати єдність логічного та інтуїтивного, абстрактного і конкретного мислення, оволодіння магістрантами операціями аналізу і узагальнення досліджуваних явищ, способів викладу наукових матеріалів тощо. Написання випускної магістерської роботи також значною мірою має ґрунтуватися на культурологічних засадах, що стосується вибору теми, характеру її наукової розробки, виявлення фахово-педагогічної компетентності, особливостей описання теоретичних і експериментальних результатів дослідження.

Загалом, трактовка в дослідженні культурологічного компонента підготовки в широкому смислі, а саме як педагогічно організованого процесу освоєння магістрантами загальнокультурного досвіду людства, – уможливорює залучення студентів до культурно детермінованих шляхів вирішення завдань професійного становлення магістрантів у єдності трьох компонентів: музично-фахового, науково-дослідного, педагогіко-практичного.

Таким чином, магістр у педагогічній діяльності використовує не лише фаховий досвід, а перш за все, за його допомогою робить безпосереднім внутрішнім надбанням своїх вихованців частину загальнокультурного досвіду.

Специфіка побудови навчального процесу в магістратурі передбачає взаємозв'язок актуалізації вже набутого досвіду в процесі попереднього навчання студентів із завданнями наступних етапів їх професійного становлення в контексті суспільних потреб.

Опертя на попередньо набутий досвід трактується в нашому дослідженні як актуалізація потенційних можливостей студентів в напрямках музичної, педагогічної і дослідницької діяльності, яку зумовлено мотивами навчання на більш високому рівні.

Врахування потреб подальшого розвитку магістрантів виступає як система прогностично-професійного спрямування навчального процесу. Ці прогностичні тенденції зумовлюються як потребами майбутньої діяльності магістрантів, так і особливостями суспільного розвитку музичної освіти. Зазначимо, що врахування існуючого навчального досвіду і потреб професійного становлення студентів тісно взаємодіють у навчальному процесі магістратури.

Основними функціями принципу врахування навчального досвіду в єдності з орієнтацією на потреби майбутньої професійної діяльності визначено як діагностичну і прогностичну. Діагностичну функцію спрямовано на з'ясування рівня музично-педагогічної підготовки магістрантів, досягнутого в процесі попереднього навчання, який визначається за допомогою застосування трьох груп критеріїв: музично-фахових, практично-педагогічних, науково-дослідницьких, що стосуються провідних напрямків навчального процесу в магістратурі.

Прогностична функція вказаного принципу дозволяє визначити перспективи і умови подальшого удосконалення магістерської підготовки і включає аналогічні діагностичні напрямки перевірки готовності магістрів до здійснення професійної діяльності.

Профілізація музично-фахової підготовки створює підґрунтя для забезпечення потреб майбутньої викладацької діяльності магістрантів в одній із галузей музичного мистецтва – історико-теоретичній, виконавській чи методико-виховній. У визначенні цього положення ми спиралися на теоретичне обґрунтування профілізації як процесу, який відбувається в межах певної музичної спеціальності й передбачає досягнення високого рівня компетентності магістрантів.

Підготовка до викладання історії музики передбачає усвідомлення магістрантами провідних тенденцій розвитку музичної культури, глибоке засвоєння основної музично-історичної проблематики, зумовленості цього процесу соціальними та національними чинниками.

Важливого значення набуває проблема забезпечення фундаментальності знань. Удосконалення тематичної структури навчальних програм з історії музики в магістратурі має йти по шляху перетворення емпірично-фрагментарних підходів до викладу матеріалу на коцептуально-цілісні. Важливого значення набуває реалізація ідеї наступності музично-історичного знання порівняно з бакалаврською підготовкою.

Виклад матеріалу з теоретичного музикознавства підпорядковується узагальненню його закономірностей, з'ясуванню взаємозв'язків між ладо-гармонічними, поліфонічними явищами та аналізом музичних творів, виявленню факторів, що дають змогу майбутнім викладачам системно охопити зміст музично-теоретичних дисциплін.



Необхідною ознакою навчального процесу з історико-теоретичних дисциплін є відтворення специфіки педагогічної підготовки магістрантів. Цільова спрямованість на майбутню викладацьку роботу передбачає педагогічну проекцію навчального матеріалу, його смислове узгодження з потребами майбутньої роботи магістрантів. Акцентуація труднощів засвоєння провідних музикознавчих позицій та розкриття методики їх подолання у процесі навчання студентів і учнів – неодмінна умова викладання історико-теоретичних дисциплін у магістратурі.

Забезпечення інтеграційних процесів у музичній і загальнохудожній освіті магістрантів розглядається в контексті взаємообумовленості процесів розвитку загальної компетентності й удосконалення музичної підготовки студентів.

Організуючи процес художнього сприйняття, закріплюючи теоретичні знання в процесі аналізу художнього твору, викладач музичних дисциплін спирається на знання магістрантів в галузі суміжних мистецтв, використовує досвід глибокого пізнання загальних законів художньої творчості з метою впливу на удосконалення музичної підготовки майбутніх фахівців.

Таким чином, змістове наповнення навчання в магістратурі, ґрунтуючись на визнаних здобутках професійної підготовки, має орієнтуватися на сучасні пріоритетні напрями оновлення музично-педагогічної освіти.

Насамкінець зазначимо, що подальші перспективні напрями досліджень у галузі окресленої проблеми мають висвітлювати питання розробки ефективних методик забезпечення самостійно-творчих проявів студентів магістратури у процесі навчання; впровадження варіативно-індивідуалізованих підходів у музичну підготовку майбутніх фахівців.

### **Література:**

1. Зязюн І.А. Формування особистості радянського вчителя. – К.: Знання, 1989. – 47 с.
2. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: Монографія. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 232 с.

О. Еременко

### **Специфика подготовки магистров в системе музыкально- педагогического образования**

#### **Резюме**

В статье рассматриваются особенности подготовки магистров музыкально-педагогического профиля. Анализируются проблемные вопросы относительно основных направлений профессиональной подготовки студентов магистерского уровня.

Раскрываются теоретические аспекты организации учебного процесса в единстве музыкально-специального, педагогико-практического и научно-исследовательского компонентов подготовки магистров.

O. Eremenko

## **Specific of preparation of master's of музикально-pedagogical education**

### Summary

In the article the features of preparation of master's degrees of muzikalno-pedagogicheskogo type are considered. The Podnimayutsya problem questions in relation to osnovnih directions of study of students of master's degree level.

The theoretical aspects of organization of educational process in unity of muzikalno-spetsialnogo open up, педагогико-practical and research components of master's degree preparation.

*УДК 371.134:7:378.4*

*Т. Корнішева, м. Херсон*

### **Проблеми підготовки бакалаврів мистецтва в умовах університетської освіти**

Процес модернізації національної системи освіти відповідає завданням подальшої демократизації нашого суспільства. Інтеграція української освіти в європейський освітній простір сприятиме забезпеченню високого статусу вітчизняної освіти та науки, підвищенню конкурентоспроможності фахівців. Освітні процеси тісно пов'язані з відродженням та розвитком національної освіти, музичного мистецтва та культури. Особливого значення набувають доступність освіти, підвищення соціального значення та престижу знань, професіоналізація, гуманізація, безперервність і ступеневість підготовки фахівців, еквівалентність вищої освіти світовим вимогам. Цей період характеризується інтенсивними пошуками можливостей оптимізації вищої мистецької освіти.

На сучасному етапі актуалізувалася проблема підготовки бакалаврів у галузі музичного мистецтва з широкою амплітудою реалізації кваліфікаційно-професійного потенціалу, здатних забезпечити високий рівень якості загальної музично-естетичної й водночас спеціальної музичної освіти. Професійна підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр” із спеціальності “Музика” у Херсонському державному університеті зорієнтована на виконання директивних документів уряду в галузі освіти і культури, зокрема Закону України “Про мови в Україні”, Закону України “Про освіту”, Постанови Кабміну України “Про освітньо-кваліфікаційні рівні” [3], Державної національної програми “Освіта ХХІ століття”[1], Національної доктрини розвитку освіти України ХХІ століття [2], концептуальних основ розвитку української культури.

Специфічними ознаками концепції спеціальності є такі:

- визначення пріоритетних напрямів соціально-культурного відродження України, засвоєння студентами традиційних цінностей музичної освіти і

культури та розвитку запитів, потреб та інтересів населення південних областей України.

- Створення умов для вивчення, успадкування і розвитку національних традицій у галузі культури, освіти, музичного мистецтва з метою формування високоосвічених фахівців, які б своєю діяльністю сприяли розвитку освіти, матеріальної і духовної культури України;
- Підготовка фахівців для навчальних закладів та творчих колективів, які б поєднали в собі глибокі професійні знання і здібності, високу духовність і загальнолюдські цінності, здатних вирішувати завдання у галузі освіти і культури на високому фаховому рівні, забезпечення потреб у таких спеціалістах насамперед південних областей України;
- Підготовка фахівців за двосекційною моделлю: вокального та інструментального жанрів, які повинні володіти науково-методичними знаннями з історії, теорії, практики музично-інструментального виконавства та вокально-хорового мистецтва.

Зміст освіти, форми і методи навчання реалізуються у навчальному плані й навчальних програмах, розроблених професорсько-викладацьким колективом, кваліфікаційній характеристиці, змісті курсів, що читаються за спеціальністю “Музика”, спеціалізаціями “Інструментально-виконавська майстерність, художня культура”, “Вокально-хорове мистецтво, художня культура”. Особлива увага приділяється гуманітаризації та фундаменталізації підготовки бакалаврів, яка покликана формувати цілісну картину світу, сприяти оволодінню загальнолюдськими, соціально-моральними та естетичними цінностями. Фундамент фахової підготовки складають дисципліни, які необхідні для оволодіння творчими навичками та вміннями у відповідності до специфіки та майбутньої роботи випускника вузу, а також регіональних особливостей півдня України.

Серед складових професійно-практичної підготовки бакалаврів виокремлено спеціальні дисципліни й методики: оркестровий (хоровий) клас, інструментознавство (хорознавство), основи інструментування (хорове аранжування), диригування, керування камерними колективами, концертмейстерський клас, практикум керування оркестром (хором), постановка голосу (вокал), основний (спеціальний) музичний інструмент, теорія музики (сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних форм), історія всесвітньої музики, а також педагогічна (виробнича) практика (концертно-виконавська, ансамблева практики).

Обов’язковими елементами навчання є спецкурси, факультативи і курси за вибором навчального закладу та за вибором студентів, зокрема порівняльна педагогіка в контексті Болонського процесу, народознавство та фольклор України, етика, естетика, історія кіномистецтва та телебачення, методика викладання художньої культури, етики, естетики, художня культура Півдня України, основа акторської майстерності та режисури, сучасні інформаційні технології в музиці, основи сценічної культури.

Основоположними в організації навчального процесу є індивідуалізація навчання і самостійна робота студентів. Навчально-виховний процес будується

на основі вивчення та врахування індивідуальних особливостей студентів, їх інтересів і здібностей.

Теоретичні знання випробовуються під час проходження практик. Це поєднує навчально-виховний процес із практичною роботою установ освіти і культури. У процесі інтегрованого навчального семестру студент має можливість застосувати теоретичні знання, отримані при вивченні різних спеціальних дисциплін, для розв'язання комплексних практичних проблем, вчиться розуміти організаційні, економічні й соціальні взаємозв'язки виробничого процесу. Оцінка успішності навчання та якість підготовки студентів визначається відповідною системою контролю.

Фахівець готується до виконання типових, як простих так і узагальнюючого характеру професійних завдань на рівні фахової суміжності спеціальностей відповідно до нормативних кваліфікаційних вимог і основних положень вищої освіти України. Зміст психолого-педагогічної, професійно-орієнтованої, культурологічної підготовки фахівця передбачає високий рівень засвоєння знань, умінь та навичок, які дозволять їм вирішувати певні професійні і соціальні задачі діяльності, виконувати необхідні виробничі функції.

Бакалавр у галузі музичної педагогіки повинен:

- знати основи загальнотеоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для розв'язання педагогічних, творчих, науково-методичних і організаційно-управлінських завдань;
- бути обізнаним на основних світоглядних теоріях та концепціях у галузі гуманітарних і соціально-економічних наук, вміти аналізувати соціальні проблеми і процеси, використовувати методи цих наук у різних видах професійної і соціальної діяльності;
- розуміти процеси і явища, можливості сучасних наукових методів досліджень та володіти цими методами на рівні, необхідному для вирішення практичних задач, що постають при виконанні професійних обов'язків;
- володіти навичками наукової організації праці, бути обізнаним з можливостями і методами застосування комп'ютерної техніки в своїй професійній діяльності ;
- бути здатним самостійно опановувати нові знання, критично оцінювати набутий досвід з позицій останніх досягнень методики своєї науки та соціальної практики;
- розуміти основні проблеми своєї професії, дисциплін, що визначають конкретну галузь його діяльності;
- мати уяву про суттєвість свідомості, її взаємовідносин з підсвідомим про роль свідомості і самосвідомості в поведінці, спілкуванні, діяльності людей, формуванні особистості;
- розуміти природу психіки, знати основні психологічні функції і її фізіологічні механізми, співвідношення природних і соціальних факторів у становленні психіки, розуміти значення волі і емоцій, потреб і мотивів;

- вміти дати психологічну характеристику особистості (її темпераменту, здібностей), інтерпретацію власного психічного стану, володіння найпростішими способами саморегуляції;
- розуміти співвідношення впливу спадковості і соціального середовища, ролі і значення національних і культурно-історичних факторів у навчанні й вихованні;
- знати форми, засоби і методи педагогічної діяльності;
- володіти елементарними навичками аналізу навчально-виховних ситуацій, визначення і вирішення педагогічних завдань;
- впливати на особистість учнів;
- розвивати здібності учнів;
- моделювати педагогічний процес;
- активізувати знання загальної психології при вивченні інших психологічних дисциплін;
- застосовувати загально-психологічні методи дослідження;
- діагностувати рівень розвитку групи;
- застосовувати техніку складання анкети;
- застосовувати навчальний матеріал шкільного курсу музики та співів, етики, естетики та художньої культури;
- сучасний стан жанрово-стильових напрямів розвитку українського хорового мистецтва та інструментальної музики;
- наукові та науково-методичні розробки в галузі музично-педагогічної науки на рівні вітчизняних та зарубіжних досягнень;
- застосовувати методику музичного навчання та виховання;
- основи музично-педагогічної майстерності;
- історію та теорію музики;
- теорію та практику диригентського мистецтва;
- хорознавство;
- інструментознавство та основи інструментування;
- форми і методи навчання з творчим колективом.

Бакалавр повинен вміти:

- формувати естетичний смак та художню культуру молоді української генерації;
- застосовувати отримані знання для розв'язання музично-педагогічних та професійно-мистецьких завдань;
- досконало володіти одним-двома музичними інструментами;
- організовувати навчальну, виховну, творчу та концертну роботу мистецького колективу;
- вести наукову, дослідну, методичну, пошукову роботу в обсязі, необхідному для виконання функціональних обов'язків;
- оперувати культурологічним та мистецтвознавчим понятійно-термінологічним апаратом;
- аналізувати художні твори на засадах максимальної конкретності та з урахуванням широких узагальнень;

- добирати, аналізувати та систематизувати навчальний та концертний репертуар, необхідний для виконання функціональних обов'язків музиканта-педагога, керівника творчого колективу;
- вести просвітницьку роботу з питань теорії та історії художньої культури, сучасного розвитку музичного та хорового мистецтва, формувати загальну культуру народу України.

Підсумовуючи викладене вище, можна зробити висновок, що головним завданням бакалаврату в Херсонському державному університеті є підготовка кваліфікованих фахівців з базовою вищою освітою, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних впроваджувати у суспільне життя країни стратегічні напрямки державної політики у галузі освіти та культури, формувати естетичні смаки та художню культуру української молоді, вести просвітницьку роботу культурно-мистецького спрямування в засобах масової комунікації, використовувати сучасні методи викладання мистецьких дисциплін і в роботі з творчими колективами.

### **Література:**

1. Державна національна програма “Освіта: Україна ХХІ століття”. – К.: Райдуга, 1994.
2. Положення про державні вищі навчальні заклади України. – К.: Освіта, 1996.
3. Постанова Кабінету Міністрів України №65 від 20.01.1998 “Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)”. – К.: Освіта, 1998.

Т. Корнишева

### **Проблемы подготовки бакалавров искусства в условиях университетского образования**

#### **Резюме**

Статья посвящена вопросам подготовки бакалавров искусства в системе университетского образования. В работе представлены основные производственные функции будущих учителей музыки в соответствии с квалификационными требованиями, изложенными в нормативных документах.

T. Kornisheva

### **To a problem of preparation of bachelors of art in conditions of university education**

#### **Summary**

The article is devoted to the questions of preparation of bachelors of art in the system of university education. The basic productions functions of future music masters are in-process represented in accordance with the qualifying requirements of normative documents.

**Особливості професійної підготовки майбутніх  
викладачів-дизайнерів**

На сучасному етапі дизайнерська спеціальність належить до групи найбільш популярних спеціальностей в Україні. Поштовхом до цього стало запровадження в державі системи ліцензування та акредитації освітніх спеціальностей, унаслідок чого будь-який вищий навчальний заклад ВНЗ отримав можливість самостійно ініціювати відкриття новітніх спеціальностей за умови успішного проходження ліцензування, а згодом – акредитації. Тому в Україні кількість навчальних закладів, що здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю “Дизайн”, зросла в десятки разів. Так, на початку останнього десятиліття ХХ століття їх в Україні нараховувалося не більше п’яти, а на початку першого десятиліття ХХІ століття їх стало вже понад 55. Проте перед нами стоїть проблема контролю якості освіти, що надають вищі навчальні заклади за цією спеціальністю, з одного боку, та надання підтримки на державному рівні для підвищення якості новостворених осередків – з іншого. Проте певна кількість ВНЗ, що готують фахівців з дизайну, вже довела свою життєспроможність. До їх числа належать Львівський національний лісотехнічний університет, Прикарпатський університет ім. В. Стефаника (м. Івано-Франківськ), Національний університет технологій і дизайну (м. Київ), Луцький державний технічний університет, Дніпропетровський національний університет, Черкаський інженерно-технологічний університет, Херсонський державний технічний університет, Київський державний інститут декоративно-прикладного мистецтва і дизайну ім. М. Бойчука, Інститут реклами (м. Київ) та інші [2, 208].

Сучасний дизайнер має бути всебічно розвиненою особистістю, яка поєднує у своєму професійно-художньому чутті знання з інженерно-технічної галузі, принципів формотворення, ергономіки та багатьох інших дисциплін. Методичні підходи при роботі дизайнера в основі своїй базуються на принципі “від простого до більш складного”. Такий підхід допомагає майбутньому дизайнеру з’ясувати, що таке нестандартне, нешаблонне мислення, як воно діє, а після сприяє та культивує власні задатки такого творчого мислення [4, 15-16]. Це й зумовило тему статті. Питання професійної освіти майбутніх дизайнерів розглядають фахівці з дизайну Т. Божко, О. Лазарєв, В. Лесняк, О. Маторін, В. Савін, А. Чебикін, В. Шостя, М. Яковлєв. Майбутній дизайнер повинен уміти: трансформувати образи культурного надбання людства у творчий задум дипломного проекту; вирішувати пропорційні, фактурні та кольорові відношення стосовно розробленого художнього образу; відшукати свій стиль у визначенні та художньому використанні дизайн-проекту засобами творчого втілення конкретної ідеї [5, 16]. Тому головними завданнями професійної підготовки дизайнера є такі:

- розвиток здібностей до цілісного сприймання, пізнання, оцінювання і перетворення оточуючого предметного середовища як об’єкта і сфери

дизайну у всій різноманітності його проявів, розуміння завдання організації предметного світу в умовах існування сучасної людини;

– вивчення законів природнього і суспільного розвитку, що обумовлюють діяльність людини та соціальні відношення у сучасному світі;

– формування художнього світобачення, художньо-конструкторського мислення, розвиток індивідуальних творчих здібностей, розвиток естетичного смаку;

– досягнення високого рівня знань у галузі матеріально-художньої культури, що накопичило людство, розвиток здібностей критичного засвоєння творчого спадку, слідування прогресивним новаторським традиціям;

– розвиток здібностей до самостійної пізнавальної діяльності, новаторського творчого підходу до роботи;

– оволодіння професійними знаннями в галузі науки, техніки та мистецтва, що обумовлюють і визначають ступінь підготовленості майбутнього спеціаліста;

– навчання професійній проектній майстерності, глибоке оволодіння спеціальними знаннями, практичними вміннями та навичками.

Відповідно, ознаки професіоналізму майбутніх фахівців-дизайнерів є такими:

– здатність використовувати різноманітні засоби візуалізації творчих пропозицій;

– розвиток власних природніх здібностей, відчуття гармонії, краси;

– наукове осмислення законів формотворення;

– знання вимог до об'єкту своєї діяльності, технології виготовлення речей, матеріалів і їх властивостей;

– принцип економичності дизайн-діяльності;

– розуміння сутності й смислового навантаження об'єкту розробки;

– вміння генерувати проектну культуру суспільства [3, 359].

Успішне вирішення цих та ряду інших задач передбачає професійна підготовка спеціалістів у галузі дизайну, що базується на вивченні взаємозв'язку усіх теоретичних і практичних дисциплін у відповідності з завданнями дизайн-освіти. Навчальні дисципліни повинні охоплювати ті аспекти дизайнерської діяльності, знання яких, як теоретичне так і образно-практичне (чуттєве), необхідне для вирішення різноманітних проектних задач. Тому у закладах, що готують фахівців з дизайну, як ніде, органічно поєднується теоретична (інформаційна) складова навчального процесу з практичною і самостійною роботою студентів, де кожна лекція з фаху завершується практичною роботою, тобто, практичним втіленням набутих знань. У цілому такий перелік навчальних академічних курсів змістовно охоплює весь необхідний теоретичний матеріал і спрямований на вироблення практичних навичок дизайнерської та викладацької діяльності, що складає складну систему мистецько-викладацької підготовки майбутніх дизайнерів. При цьому неабияку роль відіграє малочисельність студентських груп – від п'яти до десяти осіб, так зване число Міллера (7+-2), відоме в інженерній психології, що характеризує об'єм короткотривалої пам'яті людини. Це надзвичайно важливо для



ефективності процесу навчання, оскільки дозволяє викладачу виявляти та утримувати в пам'яті одночасно всі досягнення й помилки студентів групи. Такий принцип педагогічної системи є науково обґрунтованим і актуальним [1, 209]. Основне завдання викладача – показати студенту напрями професійного розвитку, засоби, якими можна досягнути високого рівня професійної культури. Тому принциповою умовою підготовки дизайнера-викладача є особистісно орієнтоване навчання. Починаючи з першого курсу, слід створити атмосферу співпраці викладача і студента. Студент має усвідомлювати і відчувати принцип суб'єктності навчання, а викладач всебічно враховувати суб'єктивний досвід студента, самобутність особистості. За такої умови можна досягти позитивних результатів особистісно орієнтованого навчання. Потрібно спрямувати майбутнього фахівця на самопізнання та самовдосконалення, оскільки професійна компетентність, неповторність стилю дизайнерської діяльності можливі на індивідуально-творчому рівні професійного становлення особистості фахівця.

На нашу думку, важливими чинниками досягнення вершин професіоналізму є задатки, здібності, обдарованість, талант; умови виховання та навчання в закладі професійної освіти; саморух до вершин професіоналізму в самостійній діяльності протягом професійного життя. У зв'язку з цим на основі вивчення досвіду підготовки фахівців відповідного профілю в Інституті реклами (м. Київ), Київському державному інституті декоративно-прикладного мистецтва і дизайну ім. М. Бойчука, Прикарпатському університеті ім. В. Стефаника (м. Івано-Франківськ) склалася чітка система формування професійного мислення дизайнерів. Так, підготовка фахівців, вимоги до знань та умінь спеціаліста із спеціальності “Дизайн” в Інституті реклами ведеться за вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики, що розроблена робочою групою з розробки складових стандартів вищої освіти спеціальності “Дизайн” на основі проекту стандарту типових освітньо-кваліфікаційних характеристик із спеціальності “Дизайн”. Освітньо-кваліфікаційну характеристику погоджено з Науково-методичною радою Міністерства освіти і культури України, Науково-методичним центром вищої освіти і науки України, Департаментом вищої освіти Міністерства освіти і науки України. Навчальний план за спеціальністю “Дизайн” (напрямок підготовки 0202 “Мистецтво”), узгоджений із заступником голови НМК з дизайну Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України, Науково-методичним центром вищої освіти Міністерства освіти і науки України, Департаментом вищої освіти Міністерства освіти і науки України, носить інтегрований характер і складений таким чином, щоб забезпечувалася наскрізна, загальнонаукова і фахова підготовка за освітньо-кваліфікаційними рівнями “Бакалавр дизайну”, “Спеціаліст дизайну” і спеціальністю “Дизайн”. Дисципліни навчального плану забезпечують:

- фундаментальну, гуманітарну і соціально-економічну підготовку;
- професійно-практичну підготовку та необхідні знання й уміння дослідницької і підприємницької роботи в сфері дизайну;
- формування професійної культури.

Відповідно, система забезпечення якості професійної освіти включає в себе:

1. Діагностичну постановку мети кожного заняття з усіх предметів навчального плану, чітку орієнтацію дидактичних процесів на формування ключових компетенцій.

2. Якість педагогічних кадрів.

3. Якість знань, умінь, навичок студентів.

4. Якість навчально-методичної, експериментально-методичної роботи.

5. Якість матеріально-технічної бази.

6. Якість навчального процесу.

7. Якість кінцевого результату освітньої діяльності колективу викладачів.

8. Фізичне, психічне та моральне здоров'я студентів.

9. Якість управління.

10. Професійну підготовку випускників.

Таким чином, при розробці системи управління якістю професійної освіти необхідно відштовхуватися від того, що вона повинна забезпечити відповідність якості освіти потребам конкретної особистості, вимогам державних стандартів і ринку праці.

Отже, дизайнерську освіту можна вважати однією із нагальних проблем сучасності, предметом постійних турбот дизайнерів-педагогів. Складні функції дизайну, специфіка професії, своєрідне положення спеціаліста-дизайнера в системі творчої діяльності визначають багатосторонній комплексний характер художньо-конструкторської освіти. На сучасному етапі в теорії та практиці дизайну накопичено достатньо матеріалу, що складає фундамент побудови художньо-конструкторської освіти та професійної підготовки майбутніх дизайнерів. Проте слід продовжити аналіз усіх наукових досліджень у галузі дизайн-освіти з метою вдосконалення усієї системи навчання професійній дизайнерській майстерності у відповідності з вимогами державного стандарту, що вимагає застосування сучасних новаторських методів навчання, спрямованих не тільки на випуск висококваліфікованого спеціаліста, здатного відтворювати знання, отримані у ВНЗ, застосовувати професійні уміння та навички на практиці, але й здатного творчо мислити, володіти високо розвинутими професійними і моральними якостями особистості, з її потребою у самоактуалізації, саморозвитку, реалізації творчого потенціалу.

Таким чином, у формуванні особистості дизайнера-викладача професійний і загальнокультурний аспекти ми вбачаємо дуже важливими. У сукупності з психолого-педагогічним аспектом вони складають модель підготовки майбутніх дизайнерів до викладацької діяльності. Основними орієнтирами професійної підготовки майбутніх викладачів-дизайнерів до інноваційної діяльності мають бути особистісно орієнтований і гуманістичний підходи в організації навчально-виховного процесу, опора на досвід студентів, варіативність та педагогічна творчість, спрямування на дослідницьку роботу.

### **Література:**

1. Волинська О. Традиції художньої освіти в Україні: досвід шкіл М. Раєвської-Іванової і М. Мурашка // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта: Зб. наук. праць / Упорядник і відповідальний редактор С.О. Черепанова. – Львів: “Світ”, 2000. – Вип. 5. – С. 209.

2. Даниленко В. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури. – Харків: ХДАДМ-“Колорит”, 2005. – 243 с.

3. Прусак В. Сучасна дизайнерська освіта: досвід, проблеми // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта: Зб. наук. праць. – Львів: Світ, 2000. – С. 357-364.

4. Троєльнікова Л.О. Школи художньо-естетичного профілю: роль та місце в системі художньої освіти та виховання в Україні // Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць. – Серія: Педагогіка. – К., 2005. – Вип. 12.(ч. 1). – С. 280-285.

5. Фурса О.О. Організація навчально-виховного процесу у мистецькому коледжі: Методичні рекомендації. – К., 2005 – 58 с.

С. Зинченко

### **Особенности профессиональной подготовки будущих преподавателей-дизайнеров**

#### Резюме

Автор статьи раскрывает основные задания профессиональной подготовки будущих дизайнеров-преподавателей в высших учебных заведениях, а также рассматривает особенности формирования у них профессионализма.

S. Zinchenko

### **Features of professional preparation future designers-teachers in higher educational establishments**

#### Summary

In the article the author shows of fundamental tasks of professional preparation future designers in higher educational establishments, but also is devoted to the particulars of formation at them professionalism.

**УДК 37.036**

**О. Плуток, м. Чернігів**

### **Зміст і структура проектно-художньої творчості майбутніх педагогів**

Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для формування повноцінної особистості й творчої реалізації кожного громадянина України.

Необхідно пам'ятати, що фахівець як носій знань не є ідеалом освіченої людини. Професійна самореалізація не визначається виключно знанням, а завжди є творчим завданням, яке щоразу потрібно вирішувати в нових умовах. Адже ситуація невизначеності попереджає знаходження готових рішень. Тому кожне рішення в ситуації невизначеності є результатом творчої діяльності

людини, застосування одних і тих самих знань новим способом, у новій конфігурації, з новими акцентами і новими цілями [3, 163].

Йдеться про те, щоб формувати не лише носія знань, а й творчу особистість, здатну використовувати здобуті знання для конкурентноспроможної діяльності в будь-якій сфері суспільного життя.

Водночас процеси демократизації й гуманізації всіх ланок освіти створюють сприятливі умови для розвитку творчості кожного суб'єкта завдяки запровадженню особистісно орієнтованих технологій навчання, максимальної індивідуалізації навчального процесу, створення умов для саморозвитку і самонавчання дітей, осмисленого визначення ними своїх можливостей і життєвих цінностей [3, 376].

Орієнтація на розвиток творчих здібностей і можливостей кожного учня, створення належних умов для реалізації його творчого потенціалу змушує нас звернутися до використання проектно-художньої творчості в навчально-виховному процесі. актуалізується проблема з'ясування змісту та структури проектно-художньої творчості.

Поняття “проектно-художня творчість” пов'язане з такими науковими поняттями та категоріями, як “творчість”, “художня творчість”, “проект”, що мають різноплановий характер. Вивчаючи природу творчості, В.О. Моляко зазначає, що в різні часи сутність творчості й творчої діяльності відображала мінливі уявлення про цей важливий феномен. На початку двадцятого століття наголошувалося, що творчість пов'язана із створенням чого-небудь, що в найвищому ступені здатність до творчості властива божеству, а людина може виконувати лише відносно творчі дії. Також увага зверталася на наявність неусвідомлених процесів у структурі творчості, на труднощі фіксації творчого процесу [6, 19]. Потім, в міру наукового вивчення різних видів творчості, змінюється відношення до неї в цілому і визначення, що їй дають [6, 20].

Суть сучасної філософської концепції творчості визначає творчість як вищу і специфічну форму розвитку. Відображення – це база, основа, фундамент творчості, а творча діяльність – це здатність людини удосконалювати свої здібності відображення. Творчість – це не самостійне утворення, а внутрішня суть, властивість діяльності взагалі [8, 497].

Проблема творчості і творчої особистості привертала і привертає увагу філософів, соціологів, педагогів, психологів. Різні аспекти цієї проблеми розроблялися Б.Г. Ананьевим, Л.В. Андрєєвим, Г.С. Альтшуллером, Є.С. Громовим, С.С. Гольдентрихтом, В.І. Загв'язинським, М.С. Каганом, В.А. Кан-Каликом, Н.В. Кузьміною, В.О. Моляко, В.І. Шинкаруком, А.Т. Шумиліним та ін.

За основу визначення творчості можуть братись різні фактори: предмет, результат, процес, суб'єкт, метод творчості. Саме цим пояснюється різноманітність дефініцій творчості. Проте в більшості визначень йдеться про творчість як діяльність з вироблення, розробки винаходів, реалізації художньо-естетичних задумів, планів, розв'язання соціальних і теоретичних проблем, як наукове відкриття.

Аналіз дефініцій творчості засвідчує, що, як правило, у тлумаченні творчості є одне спільне: передусім йдеться про створення чогось нового, яке відрізняється від чогось уже існуючого.

Якщо з філософської, соціально-економічної точки зору має значення вважати творчістю тільки те, що пов'язано з створенням ніколи раніше не існуючого нового продукту, то з психологічної сторони важливо якраз те, що мова може йти про створення чогось нового для даного суб'єкта, про суб'єктивну новизну. В цьому розумінні можна говорити про творчість в навчальній діяльності.

Особливе педагогічне значення має розуміння творчості як виробництва і реалізації перетворюючої суті людини, що в творчості людина постає як самостійна і саморозвиваюча істота, як суб'єкт і одночасно результат своєї власної діяльності [10, 35].

Основними формами творчості є науково-технічна, соціальна, художня.

Науково-технічна – це діяльність, що породжує якісно нові результати у галузі науки, техніки та відрізняється оригінальністю й унікальністю.

Соціальна творчість – це така форма діяльності, яка призводить до утворення якісно нових зразків, взаємовідносин у різних сферах життєдіяльності і втілює прогресивні потреби суспільства [8].

Художня творчість розуміється як творчість "за законами краси", що присутня в тій чи іншій мірі всім видам продуктивної людської діяльності. В концентрованому вигляді вона знаходить своє вираження в створенні творів мистецтва. Художня творчість передбачає новаторство як у змісті, так і в формі художніх творів. Художня творчість є образне відображення об'єктивного світу, його нове бачення і усвідомлення [11, 344].

Порівнюючи наукову та ідеологічну діяльність з художньою, М.С. Каган зазначає, що в науковій та ідеологічній діяльності відбувається постійне, без принципових втрат, перекодування інформації, так само як у технічній творчості металеві конструкції замінюються керамічними, або пластмасовими для виконання тих же функцій. Для мистецтва не можна застосовувати виключно технологічний підхід. Художні твори, на відміну від всіх інших, вимагають естетичного переживання як невід'ємного базового компонента художнього сприймання. У художній творчості матеріальне і духовне взаємно ототожнюється, а не просто об'єднується або зрівноважується, тобто вступає в особливий зв'язок, в якому властивості обох складових нівелюються і народжуються нові системні властивості [4, 183].

Художня творчість є одночасно й ціленаправленим трудовим процесом, розрахованим на передачу людям певних думок і почуттів, і грою з матеріалом, що передбачає духовне задоволення, радість від процесу перетворення реальності на фантазію [4, 190].

Особливістю художньої діяльності є те, що в ній зафіксовані всі види людської діяльності:

- пізнавальна, за допомогою якої суб'єкт проникає до глибини об'єкта, вивчає його не змінюючи;

- перетворююча, спрямована на зміни (ідеальні або реальні) об'єкта, на створення того, чого раніше не існувало;
- ціннісно-орієнтовна, що визначає значення об'єкта для суб'єкта, причому об'єкт для суб'єкта є носієм цінностей, котрі він співвідносить зі своїми ідеалами і намірами;
- комунікативна діяльність, що забезпечує спілкування людей, їхню взаємодію як подібних і рівних суб'єктів [7, 15].

Очевидно, що в художній діяльності світ уявляється, зберігається в споконвічній синкретичності, а сама вона, об'єднуючи його пізнання, оцінку, перетворення, спілкування людей, виступає як сукупний, єдиний і цілісний вид діяльності [7, 17].

Таким чином, художня творчість являє собою складний комплекс різних видів і типів людської діяльності, це своєрідна, індивідуальна, в кожному випадку неповторна єдність праці (розумової та фізичної), дискурсивного та інтуїтивного пізнання, єдність думки і почуття [2, 11].

Художня діяльність, на відміну від теоретичного мислення, має інше призначення і свій особливий психологічний зміст. Якісна своєрідність і відносна самостійність мистецтва полягає в тому, що воно має своєю метою не лише пізнання, а і вияв емоційно ціннісного відношення, осягнення гармонії і краси. Суть психологічного сприймання творів мистецтва можна звести до співпереживання особистості художньому образу, співвіднесенням з тими своїми життєвими установками, в перетворенні яких людина, зустрічає труднощі, відчуває потребу [1].

Отже, із зазначеного випливає, що творчість – це діяльність з генерації наукових винаходів, реалізації художньо-естетичних задумів, планів, розв'язання соціальних і теоретичних проблем. Творчість виявляється через різні форми людської діяльності і є її певною формою й атрибутом. У художній творчості відбувається своєрідний синтез діяльнісних форм з метою створення матеріальних та духовних цінностей та пізнання дійсності. Зміст художньої творчості зумовлений ідейно-естетичними факторами.

Наступним базовим поняттям є поняття “проект”. Термін “проект” у перекладі з латинської означає “кинутий уперед задум”. Термін “проект” часто пов'язують з поняттям “проблема”.

Проектування в загальному розумінні – це науково обґрунтована побудова системи параметрів майбутнього об'єкта чи якісно нового стану існуючого проекту-прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану чи процесу.

Останнім часом уявлення про суть проектування, про сферу його використання істотно змінилися. Донедавна проектування пов'язувалося здебільшого з інженерною діяльністю в галузях машинобудування, приладобудування, архітектури й розумілось як підготовчий етап виробничої діяльності. Нині воно розглядається як особливий вид діяльності, що відрізняється від власне наукової та виробничої, а сфера використання охоплює всі ланки соціального організму, у тому числі й систему освіти.

Проектування в цілому як соціальна категорія, хоч і стоїть в одному ряду з такими поняттями, як прогнозування, планування, конструювання, програмування, моделювання, але має свої істотні відмінності. Воно є найбільш загальним, комплексним, інтегративним феноменом [5, 7].

У філософії проектування визначається як один із способів освоєння дійсності, як форма активності людського духу [4, 244]. З цих позицій суть художнього проектування полягає в створенні проектного прообразу об'єкту з відповідними художньо-естетичними якостями з метою підвищення естетичного потенціалу природного середовища в якому живе людини [4, 66].

Отже, проектно-художню творчість ми розглядаємо як інтегративний вид діяльності, основу якого складає розвиток інтелектуально-творчого мислення, художньо-творчих здібностей, уміння самостійно здобувати і конструювати свої знання.

Реалізація проектування в навчальній діяльності відбувається зокрема із залученням так званого "методу проектів". В основу методу проектів покладено ідею розвитку пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання й орієнтуватись в інформаційному просторі. Він завжди передбачає розв'язання проблеми, що вимагає з одного боку, використання різноманітних методів, і з іншого – інтеграції знань, умінь з різних галузей науки. Метод проектів дозволяє активно розвивати в учнів основні види мислення, творчі здібності, прагнення самому творити, усвідомити себе творцем під час роботи над проектом.

Педагогічне значення проектно-художньої творчості полягає у розвивальній ролі взаємозв'язку пізнавальної та художньої діяльності, яка ґрунтується на загальному принципі: наукове і художнє освоєння світу доповнюють одне одного. Загальними для них являються суттєві властивості тієї і іншої діяльності з взаємообумовленістю її компонентів [9, 88].

На основі зазначеного, педагогічну сутність проектно-художньої творчості ми розуміємо як особистісно орієнтовану педагогічну технологію, в основі якої лежить розвиток інтелектуально-творчого потенціалу учня та його художньо-творчих здібностей, уміння самостійно вести творчий пошук.

Проектно-художня творчість, як і будь-яка діяльність, має визначену структуру, що містить в собі: мету, мотив, способи, процес, предмет, результат.

У творчому процесі художньої діяльності виділяються дві тісно пов'язані між собою стадії.

Перша стадія – формування художнього задуму, який в кінцевому результаті виникає як наслідок образного відображення реальної дійсності. На цій стадії відбувається усвідомлення художником життєвого матеріалу і уявного створення загальної конструкції майбутнього твору, а також здійснюються практичні пошуки образного вирішення теми.

Друга стадія – безпосередня робота над твором. Художник стихійно або усвідомлено, враховуючи майбутні умови естетичного сприймання задуманого твору, домагається оптимальної виразності образного втілення своїх ідей та емоцій. На цій стадії нерідко відбувається зміна початкового задуму. Необхідність цього виникає в результаті подальшого вивчення і відбору

життєвого матеріалу і попереднього культурного досвіду, художніх традицій [11].

Вивчаючи феномен творчості, вченим вдалося виокремити основні етапи творчого процесу:

- накопичення життєвих уявлень і осмислення життя;
- формування основної ідеї (або пафосу твору);
- формування задуму твору і його розробки;
- реалізація задуму – створення ідеальної художньої моделі та її втілення в художньому творі.

### **Література:**

1. Берхин Н.Б. Психолого-педагогическая специфика художественного образования школьников // Педагогика. – 1995. – №2. – С. 42-45.
2. Громов Е. С. Художественное творчество. (Опыт эстетической характеристики некоторых проблем). – М.: Политиздат, 1970. – 263 с. (над чем работают, о чем спорят философы).
3. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури України. – К: Видавничий дім “Ін Юре”. – 415 с.
4. Каган М.С. Філософія культури. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.
5. Коберник О. Проективна педагогіка // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 7-11.
6. Моляко В.А. Техническое творчество и трудовое воспитание. – М.: Знание. – 1985. – 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Педагогика и психология”; №6).
7. Основи художньої культури. Ч. 1. Теорія та історія світової художньої культури: навч. посібник для вищ. навч. закладів / За ред. В.О. Лозового, Л.В. Анучиної. – Х.: Основа, 1997. – 320 с.
8. Філософія: Підручник для вищої школи. – Х.: Прапор, 2004. – 736 с.
9. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
10. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. – М.: Высшая школа, 1989. – 141 с.
11. Эстетика: Словарь / Под. общ. ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

Е. Плуток

### **Содержание и структура проектно-художественного творчества педагогов**

#### **Резюме**

На основании теоретического анализа философских, психолого-педагогических определений понятий “творчество”, “художественное творчество”, “проект” обосновывается понятие “проектно-художественное творчество” и определяется его структура. Акцентируется внимание на роли проектно-художественного творчества в учебно-воспитательном процессе.



## The contents and structure of project arts

### Summary

The notion of "artistic project work" is defined and structured on the basis of theoretic analysis of philosophic and psychological definitions of "creativity", "art work", "project". Special attention is paid to the role of artistic creativity in education-upbringing process.

УДК 372.878:7.071.4

А. Зайцева, м. Київ

### Компоненти творчої самореалізації майбутніх учителів музики

Реформування системи педагогічної освіти у відповідності з Національною доктриною розвитку освіти (2001) має на меті створення умов “для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України”. У зв’язку з цим актуальності набула проблема розробки нових педагогічних технологій, які на всіх етапах навчально-виховного процесу сприяють формуванню особистісної унікальної “траєкторії” самореалізації кожного студента та оригінального стилю його творчої музично-педагогічної діяльності.

Метою даної статті є розкриття змісту творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності та висвітлення структурної будови досліджуваного феномена у складі *мотиваційно-цілеспрямованого, діяльнісно-практичного та результативно-творчого компонентів*, що у взаємодії, взаємозумовленості та взаємозалежності забезпечують його цілісність.

Генезис поняття „самореалізація особистості” пов’язаний із стійкими позитивними змінами у структурі особистості, індивідуальною „траєкторією” реалізації її природного потенціалу, творчим характером діяльності. Обґрунтування теоретичних засад творчої самореалізації особистості становлять філософські положення М. Бахтіна, М. Бердяєва, В. Біблера, І. Ведіна, О. Іваненко, М. Кагана, І. Манохи, В. Муляра, Д. Ольшанського, О. Чаплигіна, Н. Шульги, Е. Фромма, які підкреслюють значення суб’єктивного досвіду як важливого фактору дослідження проблем творчої особистості, акцентують увагу на її унікальності, самостійності життєвої позиції. Надаючи пріоритет самоцінності особистості, філософи спираються на творчість, яка перетворює, змінює особистісні якості людини, удосконалюючи їх. Проблеми реалізації творчого потенціалу висвітлюються у працях психологів (К. Дункер, В. Моляко, Я. Пономарьов, Г. Сельє, Р. Стенберг), здатність людини до самоактуалізації як можливості самостійно визначати свої життєві орієнтири є пріоритетним напрямком досліджень гуманістичних психологів (А. Маслоу, М. Мерлі-Понті, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл).

Проблема самореалізації як активної творчої діяльності у сучасних умовах освітнього простору розглядається як проблема філософії освіти (А. Алексюк, Т. Браже, Б. Гершунський, І. Зязюн, С. Сисоева). Згідно із сучасною освітньою парадигмою, вчитель є об'єктом самоорганізації, що наділений низкою системних якостей, серед яких головною є "інтегральна активність" (К. Абульханова-Славська). Діяльнісна позиція особистості вчителя передбачає особливий динамізм усіх її якостей, характеризує потенційну енергію суб'єкта творчості, його природні розумові здібності, здатність до генерування нових ідей, нахил до певного виду творчості, талант. Досліджуючи проблеми творчості, як суперечливу єдність втілення зовнішніх і внутрішніх спонук, вчені (Ю. Кулюткін, С. Сисоева, М. Солдатенко, Г. Сухобська, Е. Туркін) дотримуються думки про те, що потяг до творчої діяльності є внутрішньою потребою особистості, відтак її діяльність набуває якостей самодіяльності, а реалізація її здібностей у процесі цілеспрямованої перетворювальної діяльності набуває статусу самореалізації.

Відомі сучасні науковці (О. Апраксина, А. Болгарський, Л. Коваль, Л. Масол, І. Мостова, О. Музальов, С. Науменко, О. Олексюк, Л. Рапацька, О. Рудницька, Г. Падалка, Ю. Цагареллі, О. Щолокова) вказують на те, що творча самореалізація майбутнього вчителя музики у процесі виконавської діяльності – це постійне духовне збагачення його особистості засобами виконавського мистецтва, що вбирає у себе вмотивовану потребу у майбутній професійній діяльності, досвід творчої виконавсько-інтерпретаційної діяльності та відчуття позитивного результату особистісно-творчого самовираження.

Наукове осмислення даного феномена дозволило стверджувати, що *творча самореалізація майбутнього вчителя музики* є процесом практичного втілення індивідуального творчого потенціалу студента, що детермінований сукупністю його уявлень про власні здібності, можливості та спроможністю до вольових зусиль щодо реалізації поставлених цілей. Досліджуваний феномен доцільно розглядати як динамічну цілісну систему, інтегральне утворення особистості майбутнього вчителя музики, здатність до накопичення полі-аспектного комплексу педагогічно-виконавських навичок, мотиваційних та полі-функціональних складових, що підпорядковуються особистісно-творчій позиції студента та забезпечують високий рівень свідомої об'єктивації його сутнісних сил: здібностей, потреб, інтересів, цілепокладання. Даний процес відображає міру можливостей актуалізації творчих потенцій студента у процесі цілеспрямованої виконавсько-фахової діяльності та орієнтується на гедоністичний результат втілення художньо-педагогічних задумів у музично-виховній роботі з учнями.

Аналіз теоретичних засад дослідження дав привід для з'ясування головних структурних компонентів означеного феномена. Творча самореалізація майбутнього вчителя музики розгортається та функціонує у таких провідних напрямках як *мотиваційно-цілеспрямований* (емоції, інтереси, бажання), *діяльнісно-практичний* (реалізація педагогічно-виконавських вмінь, навичок, сформованість культури професійного мислення), *результативно-творчий*

(активне самовираження, створення продуктів імпровізаційної та інтерпретаторської творчості).

У цілісному процесі становлення системно-структурної моделі важливе функціональне значення має *мотиваційно-цілеспрямований компонент*. Необхідність виокремлення даного компонента пов'язана з тим, що цілеспрямована мета самовираження майбутнього вчителя музики у процесі діяльності обумовлює вибір ним психолого-педагогічних, методичних та фахово-технологічних дій, виступає як засіб самоуправління, сприяє порівнянню педагогічно-виконавської діяльності з прогнозованим позитивним результатом реалізації творчих потенцій у музично-виховній роботі з учнями.

У проектуванні даного компоненту ми спиралися на висновки психолого-педагогічної науки, зокрема загальної теорії мотивів щодо взаємозв'язку мотиваційної спрямованості особистості на самовираження себе у процесі діяльності (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Леонт'єв, А. Петровський, С. Рубінштейн, П. Якобсон). Мотив як основа діяльності висвітлює відношення майбутнього вчителя музики до об'єкту дії і виступає предметним змістом потреби, суб'єктивно відображаючись у формі переживання, бажання, прагнення, усвідомлення необхідності самовдосконалення. "Стрижнем" мотиваційної сфери особистості вчителя музики є його музично-педагогічна спрямованість. Згідно психологічних досліджень, поведінка і діяльність спрямовується не одним мотивом, а їх сукупністю, системою мотивів (В. Ковальов). Серед провідних у дослідженні визначено пізнавальний, емоційний та комунікативний мотиви, що в процесі взаємовпливу утворюють системне поєднання. Пізнавальний мотив характеризується усвідомленим ставленням до ролі активних творчих дій у процесі виконавської діяльності. Мотиваційна сила стійкого інтересу до педагогічно-виконавської діяльності дозволяє перебороти періоди пригніченості та розчарування, що супроводжують будь-який творчий процес у його кінцевій стадії (А. Маслоу). Як відомо, з інтересу виростає нахил, який є передумовою розвитку здібностей, що оптимізують виконавську діяльність (поява оригінальності, спонтанності творчого самовираження, дивергентності музичного мислення, цілепокладання). Емоційний мотив передбачає інтенсивне переживання потреби у творчому самовираженні під час технологічного освоєння мистецьких творів. Сутність комунікативного мотиву у студентів виявляється у прагненні ідентифікувати себе з мистецьким твором під час його інтерпретації, у процесі становлення особистісно-творчої позиції виконавця – митця.

Стабільність та результативність педагогічно-виконавського процесу підготовки майбутніх учителів музики забезпечує *діяльнісно-практичний компонент*. При проектуванні даного компоненту враховувалось те, що він вбирає в себе попередній загальний та музично-естетичний досвід студента, професійно-орієнтовану культуру музичного мислення, вміння використовувати методику творчих педагогічних завдань для подальшої музично-творчої діяльності із школярами. Оскільки творча самореалізація є відображенням об'єктивації сутнісних сил у практичній (у нашому випадку музично-педагогічній діяльності), що відповідає внутрішнім тенденціям розвитку особистості та її самодетермінації, саме діяльність виступає

„одночасно умовою, метою і самим процесом актуалізації та розвитку особистості...” [5, 79]. Проте вона стає не просто діяльністю музичного мислення, а певною творчою процесуальністю, у процесі якої відбувається актуалізація творчих сутнісних сил та організація надходження музично-естетичного досвіду майбутнього фахівця-музиканта.

У сучасній музичній педагогіці (Е. Абдулін, Ю. Алієв, О. Апраксіна, Н. Ветлугіна, Л. Горюнова, Н. Гродзенська, О. Рудницька та ін.) поширеною є точка зору щодо технологічного забезпечення педагогічно-виконавських дій майбутнього педагога-музиканта, самостійного вирішення ним творчих педагогічно-виконавських завдань на високому професійному рівні. Діяльнісно-практичний компонент передбачає також широке впровадження інтерпретаційної діяльності студента-музиканта, формування системи естетичних ідеалів та оцінок, музично-художнього смаку, здатності до цілепокладання у процесі творчої роботи над змістом та формою музичних творів, змістовного та адекватного розуміння авторського тексту та стилістично-достовірного донесення його до слухацької аудиторії.

Таким чином, функціонування діяльнісно-практичного компонента має на меті не лише афективно-когнітивну підготовленість до творчої самореалізації майбутнього педагога-виконавця, але й вимагає “вироблення власне творчого та естетичного як самоцінного” [5, 80], оскільки він є не просто особою, що “внутрішньо переломлює” зовнішні музичні впливи, а є носієм активності музичної дії, внутрішньою причиною існування її як процесу [6,127]. Цей компонент у структурі самореалізації майбутнього вчителя музики вбирає у себе усвідомлення кожним студентом комплексу методичних педагогічно-виконавських прийомів для удосконалення власної діяльності, з урахуванням індивідуальних спеціальних здібностей (слуху, ритму, музичної пам’яті, слухового самоконтролю тощо).

*Результативно-творчий компонент* має на меті формування у майбутніх учителів музики цілісного досвіду музично-педагогічної діяльності, поєднуючи його головні складники: емпатію, креативність, рефлексію, творчу активність, спрямований на виявлення особистісно-творчої позиції майбутнього вчителя музики в умовах художньо-педагогічного процесу через постійне звернення його свідомості до почуттєво-емоційної сутності музичного твору та розуміння виконавських прийомів як художніх, що передають змістовний аспект твору; через прищеплення учням навичок самостійного рефлексивного мислення під час сприймання творів мистецтва. Даний компонент передбачає не тільки новизну “продуктів” творчості, але й зміни у внутрішньо-особистісній структурі студентів, становлення їх професійних здібностей через формування певної структури особистості, особливістю якої є внутрішня єдність. При наявності цієї якості розвивається чітка ієрархія мотивів, визначається творча спрямованість особистості, чітко визначаються мета і завдання, що відіграють роль “керуючих ідей” (Б. Теплов). Отже, для результативно-творчого компоненту характерним є виявлення унікальної особистісно-творчої позиції, що є процесом духовної само-творчості студента та якісної динаміки його “екзистенційного “Я” [4, 79]. Особистісно-творча позиція виступає

детермінантою суб'єктивно-оптимальної "траєкторії" самореалізації майбутнього фахівця у процесі виконавської діяльності.

Таким чином, творча самореалізація майбутнього вчителя музики є результатом його свідомої художньо-творчої діяльності, що передбачає: оволодіння комплексом професійних вмінь, навичками самостійного рефлексивного мислення, самоорганізації і контролю за реалізацією власної неповторної індивідуальності; має на меті вихід за межі емпіричного "Я" на рівень апріорного або Вищого, творчого "Я". Цілісність системно-структурної моделі досліджуваного феномена забезпечують наступні компоненти: *мотиваційно-цілеспрямований*, що виступає внутрішнім регулятором сформованості установок на актуалізацію творчих можливостей; *діяльнісно-практичний*, який передбачає активізацію фахового мислення та самоорганізацію студентів; *результативно-творчий* є індикатором цілісності особистісно-творчої позиції майбутнього вчителя музики у процесі виконавської діяльності. Подальшого наукового вивчення потребують зміст та методичне забезпечення творчої самореалізації майбутніх учителів музики в різних видах інструментально-виконавської діяльності.

### **Література:**

1. Абдуллин Э.Б. Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего педагогического образования: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00. 01 / МГПИ. – М., 1991. – 38 с.
2. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – С. 84.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / А. М. Татлыбаева (пер. с англ.). – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
4. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С. 76-82.
5. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навчальний посібник. – К.: Знання України, 2004. – 263 с.
6. Тарасов Г.С. Соотношение коммуникативного и когнитивного в процессе формирования духовной потребности личности // Психологические исследования познавательных процессов и личности: Сб. статей / Отв. ред. Д. Ковач и др. – М.: Наука, 1983. – С. 126-132.

А. Зайцева

### **Компоненты творческой самореализации будущих учителей музыки**

#### **Резюме**

В статье рассматриваются содержание и структурные компоненты творческой самореализации будущих учителей музыки в процессе исполнительской деятельности. В качестве главных структурных компонентов творческой самореализации студентов выделены: мотивационно-целенаправленный, деятельно-практический, результативно-творческий.

A. Zaitseva

## **Components of the creative self-realization of the future music teacher's in the process of the performer activity**

### Summary

In this article considers the mechanism of the creative self-realization of the future music teacher's in the process of the performer activity.

*УДК 371.15:78:168.522*

*О. Шевченко, м. Полтава*

### **Культурологічний підхід у розвитку майбутнього музиканта-педагога**

Однією з найбільш значущих тенденцій розвитку сучасної професійної освіти в Україні є, безумовно, її гуманізація, яка передбачає докорінний перегляд цілей, завдань, змісту й методики навчально-виховного процесу. Навчальні заклади покликані сьогодні не тільки забезпечити вузькоспеціальну підготовку майбутнього фахівця, але й створити сприятливі умови для гармонійного розвитку його інтелектуальних, моральних, естетичних і професійних якостей. Лише в цьому випадку ми зможемо отримати фахівця з достатнім творчим потенціалом, здатного приймати самостійні рішення з найскладніших питань.

Важливим аспектом гуманізації освіти є процес формування загальної культури студентів професійних мистецьких педагогічних навчальних закладів, оскільки саме культура виражає ступінь “олюднення” педагогічного процесу й розглядається як одна з форм самовизначення музиканта-педагога, розвитку його творчих здібностей. Уміння наповнювати теоретичну й практичну діяльність високим культурологічним змістом у край необхідне для музиканта – педагога. Саме на культурний розвиток особистості звертається увага в Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, у Концепції національного виховання та в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті. Тому одним із найважливіших завдань вищих та середніх навчальних закладів (зокрема мистецьких) є культурологічний підхід до професійної підготовки майбутніх спеціалістів, оскільки від розв’язання цієї проблеми залежить майбутнє нещодавно створеної незалежної держави.

Культурологічний підхід до професійної підготовки зокрема музикантів – педагогів у навчальних закладах України зумовлює необхідність посилення уваги до формування самобутнього культурного світу кожного студента, його творчого “Я”, цілісної гуманної особистості.

Метою даного дослідження є аналіз проблеми розвитку культури творчого “Я” майбутнього музиканта-педагога як чинника формування його професіоналізму, забезпечення саморозвитку й самотворення впродовж життя. Ми поділяємо думку Р. Бернса, Л. Маслоу, що позитивність творчого людя;

упевненістю в здатності до того чи іншого виду діяльності (у першу чергу професійної); почуттям власної значущості” [1, 34].

Сучасні вчені майже однотайно стверджують: творче “Я” особистості суттєво впливає на результати діяльності в будь-якій професії. Тому формування культури творчого “Я” майбутнього музиканта-педагога необхідно починати ще в період допрофесійної мистецько-педагогічної підготовки; й активізувати на етапі фундаментальної підготовки й післядипломної мистецько – педагогічної освіти.

У практиці підготовки музиканта-педагога можна виділити такі напрями впливу наставників - фахівців на творче “Я” особистості:

1) раннє виявлення музичних та педагогічних якостей і здібностей особистості в ході професійної підготовки;

2) формування оптимізму й професійної цілеспрямованості майбутнього музиканта-педагога в мистецькому навчальному закладі; озброєння його методиками самодіагностики особистісних якостей, їх самооцінки;

3) об’єктивна соціальна оцінка наслідків праці музиканта-педагога на різних ступенях його фахового зростання безпосередньо в навчальному закладі.

Майбутнього музиканта-педагога необхідно готувати до того, що у навчальному закладі він буде об’єктом постійних оцінних ставлень до нього інших (однокурсників, викладачів, керівника навчального закладу тощо). Ці ставлення будуть мінливими, залежатимуть від конкретних результатів педагогічних дій, від правильної організації педагогічного впливу. Інформація про позитивні й негативні оцінки, та ще й отримана не з “перших вуст”, може суттєво вплинути на творче “Я” молодого музиканта-педагога, спричинити заниження або завищення його самооцінки.

Потреба у позитивному ставленні оточення і в самоповазі – основа творчого “Я” майбутнього музиканта-педагога. Це як постійно діючий внутрішній мотиваційний імпульс. Головне завдання особистості в цьому контексті полягає в спрямуванні мотивації саморозвитку й самоствердження в продуктивне русло самовдосконалення. Ставлення майбутнього музиканта-педагога до себе як особистості й суб’єкта професійної діяльності актуалізується через функціонування педагогічної системи навчально-виховного закладу, визначається характером соціальної оцінки наслідків його праці.

Потреба у становленні музиканта-педагога як культурної особистості й професіонала не виникає в нього спонтанно, вона розвивається в процесі комплексної педагогічної взаємодії. Саме педагогічний вплив мудрого керівника дозволяє майбутньому музиканту-педагогу усвідомити власну потребу в культурному самовдосконаленні.

Результати проведених нами досліджень у Полтавському музичному училищі ім. М.В. Лисенка засвідчують, що вже з першого курсу майбутні музиканти-педагоги усвідомлюють необхідність систематичної діяльності для розвитку, удосконалення культурних якостей власної особистості. У них формується ставлення до себе як до суб’єкта виховання, вони свідомо спрямовують свої зусилля на закріплення в себе певного комплексу якостей

особистості та рис характеру і разом з цим на ліквідацію недоліків власної поведінки. Тим самим здійснюється поступове перетворення особистості студента з об'єкта виховання на суб'єкт власного розвитку. Такого рівня робота над собою досягає тоді, коли студенти за власним бажанням приступають до зміни своєї особистості. Якщо майбутній музикант-педагог починає усвідомлювати свої якості, свідомо визначає своє ставлення до них, їх розвиток, закріплення або зруйнування стає його власною справою. Шляхом зміни свого внутрішнього світу, якостей тощо людина здобуває можливість впливати на характер необхідних стосунків із зовнішнім світом.

Це допомагає студентові досягти більшої відносної незалежності від зовнішніх умов. Досягання успіхів у майбутній професії неможливе без цілеспрямованої роботи людини над удосконаленням особистісних якостей, умінь та навичок.

Усвідомлення невідповідності між рівнем розвитку професійних якостей та вимогами професії, рівнем власних домагань і можливостями закономірно переходить в усвідомлення особистістю необхідності самовдосконалення як життєвої необхідності, як умови успішності майбутньої професії. Саме усвідомлення особистістю необхідності свого культурного розвитку стає зрештою реальною рушійною силою процесу самовдосконалення. Варто відзначити, що значна частина майбутніх музикантів-педагогів пов'язує мету свого культурного розвитку з підготовкою до майбутньої професії, з отриманням знань, а також із формуванням якостей особистості, умінь і навичок, необхідних майбутньому спеціалістові.

У процесі дослідження було з'ясовано, що провідними мотивами культурного розвитку майбутніх музикантів-педагогів передусім:

- інтерес до майбутньої професійної діяльності;
  - професійний ідеал;
  - розуміння значення певних якостей особистості для майбутньої професійної діяльності;
  - громадська думка колективу;
  - вимоги викладачів;
  - матеріальний мотив;
  - бажання стати самостійним;
  - бажання поглибити свої знання про майбутню професію.
- Вияв саме цієї групи мотивів професійного самовдосконалення в студентів Полтавського музичного училища ім. М.В. Лисенка ми спробували простежити в кінці першого курсу.

Анкетуванням було охоплено 100 осіб. За нашими даними, культурному розвитку майбутніх музикантів-педагогів переважно сприяють мотиви, пов'язані з інтересом до майбутньої професійної діяльності та професійний ідеал (35% опитаних). 26% студентів визнали, що провідним мотивом культурного розвитку є бажання стати самостійним. 16% опитаних надали перевагу значенню певних якостей особистості. І тільки незначна кількість



студентів на перше місце поставила громадську думку колективу (10%), вимоги викладачів (9%) та матеріальний мотив (4%).

Для студента є характерним бажання знайти та усвідомити своє реальне місце в житті, інтерес до пізнання як зовнішнього, так і свого внутрішнього світу. Починаючи вже з першого курсу, значна частина студентів усвідомлює, що культурний розвиток особистості необхідний їм для виховання в собі людини, гарного музиканта-педагога. Культурологічний розвиток студента в більшості випадків носить глибоко усвідомлений характер, зумовлений вибором професії, формуванням ідеалів, становленням особистості та іншими факторами. Високий рівень усвідомлення своєї поведінки, усього свого життя, здатність ставитися до себе як до суб'єкта власного вдосконалення культурологічного розвитку майбутнього музиканта-педагога.

Таким чином, перспектива майбутньої професійної діяльності, захоплення обраною спеціальністю є сильним стимулом до роботи над собою, яка в студентів досягає якісно нового рівня, що визначається в педагогічній науці як "стадія вдосконалення якостей" [5, 130].

Зі вступом до навчального закладу в студента виникає потреба пізнання та усвідомлення своїх можливостей та здібностей, порівняння їх з вимогами професії, з тими завданнями, які він ставить перед собою. Культурологічний розвиток здійснюється заради самовдосконалення, тобто формування власної особистості відповідно до вимог професії.

Культурологічний розвиток умовно можна розділити на два етапи. Першому властиве зіставлення й порівняння свого культурологічного розвитку з розвитком інших людей. На цьому рівні в людині формується уявлення про деякі культурологічні якості, властивості особистості, котрі визначаються як значущі й переносяться нею на себе, при чому встановлюється їх наявність, форми їх виявлення, рівень їх розвитку. Далі відбувається перехід на вищу сходинку свого культурологічного розвитку. Перенесені на себе особливості іншої людини, що констатуються у вигляді окремих якостей і фіксуються в окремих актах поведінки, замінюються глибшими суттєвими властивостями, що характеризують лінію поведінки людини в цілому.

Планування майбутнім музикантом-педагогом тих чи інших культурологічних змін у самому собі, які викликані потребами професії, міжособистісного спілкування й мають цілеспрямований характер, служить вищою формою вияву самовдосконалення, котре в соціальному плані розглядається як самовиховання, усвідомлений та керований самою особистістю розвиток, у процесі якого в інтересах суспільства й самої особистості планомірно формуються якості, сили і здібності творчої людини.

Відомо, що в основі культурологічного самовдосконалення особистості лежать зовнішні й внутрішні суперечності, породжені середовищем або внутрішнім світом самого студента. Подолання цих суперечностей, їх розв'язання є активною перетворюючою діяльністю самої особистості.

За результатами проведеного нами дослідження можна зробити висновок про те, що:

- студенти-першокурсники усвідомлюють необхідність культурологічного розвитку з метою досягнення своєї відповідності даній професії;
- провідними мотивами культурологічного розвитку майбутніх музикантів-педагогів виступають мотиви, пов'язані з інтересом до майбутньої професійної діяльності та з професійним ідеалом;
- професійна установка на педагогічну діяльність є важливим стимулом до роботи над собою як культурною людиною.

Сьогодні багато вчених роблять спробу дослідити проблему культурологічного підходу до професійної підготовки спеціалістів, бо ця проблема стає одним з найважливіших завдань початку ХХІ століття, від реалізації якої залежить розвиток усього суспільства. Тому для більш повноцінного й глибокого виховання нинішнього покоління необхідні такі вчителі, які б мали, перш за все, високу культурологічну підготовку й могли зробити реальний внесок у розвиток культури.

Загальна культура необхідна майбутньому вчителю для здійснення різних видів педагогічної діяльності. Вона є вимогою вчительської професії, де педагогічна праця й особистість настільки взаємопов'язані, що вдосконалення себе як педагога є водночас вдосконаленням себе як особистості. Отже, культурологічний підхід до професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів – це складний процес, багатопланова цілісна інтегративна система формування їх професійної культури.

### **Література:**

1. Бернс Р. Развитие "Я – концепции" и воспитание / Пер. с англ. – М., 1986. – 75 с.
2. Любчак Л. Проблеми самовиховання майбутніх учителів в умовах вищого навчального закладу // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К., 2001. – Вип. 25. – С. 147 – 152.
3. Матвієнко П. Комплексна оцінка ефективності навчально-виховного процесу. – Полтава, 2001. – 161 с.
4. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпченко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: Навчальний посібник. – К., 1997. – 168 с.
5. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. – М., 1984. – 140 с.

Е. Шевченко

### **Культурологический подход в развитии будущего музыканта-педагога**

#### **Резюме**

В статье рассматривается проблема культурного развития творческого "Я" будущего музыканта-педагога как основа формирования его профессионализма, обеспечения саморазвития и самоутверждения на протяжении жизни.

E. Shevchenko

## **The cultural development musician-teacher how he fact of professionalism of self-development**

### Summary

The article deals with the problem of cultural development of the creative "I" of future musician-teacher which is considered of a basic of forming of professionalism, providing of self-development and self-affirmation during the life

*УДК 371.134:78:373.5.064.2*

*Є. Іванова, м. Київ*

### **Комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики**

Сучасні тенденції гуманізації змісту освіти, методів і форм педагогічного процесу, орієнтація на вияв індивідуальності кожного учня ставлять високі вимоги до особистості вчителя музики. Саме тому навчання майбутніх педагогів в системі вищої музично-педагогічної освіти повинно спрямовуватися не лише на засвоєння необхідних знань, умінь і навичок, а й на формування відповідних компетенцій.

Проблему комунікативної компетентності особистості досить широко висвітлено у науковій літературі (О.І. Балим, В.Н. Введенський, Н.П. Волкова, Ю.М. Ємельянов, Н.В. Кузьміна, Л.О. Савенкова, Ф.І. Шарков, В.А. Якунін та ін.). Значення комунікативної компетентності вчителя музики знайшли відображення у дослідженнях з музичної педагогіки та психології, зокрема в працях Е.Б. Абдулліна, О.А. Апраксіної, Л.Г. Арчажникової, Г.М. Падалки, В.І. Петрушина, О.Я. Ростовського, О.П. Рудницької, Г.М. Ципіна.

Високо оцінюючи наукове і практичне значення досліджень з проблеми комунікативної компетентності особистості, ми змушені констатувати, що на сьогоднішній день ряд її аспектів не знайшли ще належного розв'язання. Зокрема, це питання формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики, оволодіння ним відповідними засобами педагогічної комунікації.

Мета даної публікації полягає у визначенні та науковому обґрунтуванні засобів педагогічної комунікації як складової комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики.

Педагогічна комунікація є сукупністю педагогічних ситуацій, тобто окремих і водночас взаємопов'язаних фрагментів педагогічної діяльності, кожен з яких містить у собі всі її ознаки: наявність певних суперечностей між реальним станом вихованості, навчальними можливостями учнів і метою, для якої організують дії дітей; завдання, які слід розв'язати на шляху до мети; засоби, за допомогою яких учитель впливає на дітей. Однією з передумов досягнення вчителем музики комунікативної мети, яка полягає в забезпеченні ефективності комунікативних процесів у музично-естетичному вихованні та

навчанні учнів, є досконале володіння засобами комунікації.

Під засобом комунікації ми розуміємо спосіб, прийом, захід, що дає можливість вчителю досягти комунікативної мети. У педагогічній комунікації для досягнення різноманітних цілей використовується велика кількість комунікативних засобів – слова, словосполучення, різні особливості голосу, зокрема: висота, гучність, тон; жести, поза, рухи тіла, міміка, малюнки, символи та образ (сценічний, кінематографічний, художній, музичний, літературний). У певних ситуаціях засобом передачі інформації виступає одяг та предмети побуту.

За своєю природою комунікативні засоби поділяють на: вербальні (слова, словосполучення, які створюють вербальні системи); невербальні (жести, міміка, особливості голосу, символи, які створюють невербальні системи); синтетичні (образи, які поєднують в собі вербальні та невербальні знаки та створюють синтетичні системи в певних видах мистецтва) [6, 85].

Універсальним знаряддям міжособистісної взаємодії є вербальна комунікація. Вербальні засоби комунікації утворюють знакову систему, найменшою предметно-значущою одиницею якої є слово (вислів), поєднане з іншими словами за правилами цієї знакової системи.

У педагогічному процесі мовлення вчителя музики застосовується для повідомлення знань (музично-теоретичних, музично-історичних), формування музичних навичок (які є необхідною технічною базою для музично-виконавської діяльності) та умінь (що притаманні конкретній музичній діяльності), спонукання до безпосередніх дій (навіювання, переконання), вироблення мотивів, потреб, установок, цінностей, орієнтацій, впливу на емоційну сферу школярів тощо.

Для того, щоб мовлення вчителя музики сприяло успішному виконанню педагогічних завдань, воно повинно відповідати певним вимогам, тобто мати необхідні комунікативні якості – бути правильним та виразним. Так, правильність мовлення педагога забезпечується його нормативністю, тобто відповідністю нормам сучасної літературної мови – граматичним, орфоепічним, акцентологічним, точністю слововживання; виразність мовлення досягається його образністю, емоційністю та яскравістю.

Ефективність комунікації вчителя музики також залежить від розуміння ним особливостей усного мовлення, яке є дещо спрощеним щодо добору лексики і дотримання граматичних норм та виявляється у використанні багатьох усталених конструкцій і зворотів, які закріплені за певними ситуаціями і сприяють конкретизації думки [4, 118].

Різновидами усного мовлення вчителя є:

а) монолог (монологічне мовлення) – тривале, одностороннє говоріння, не розраховане на негайну словесну реакцію у відповідь; акт тривалого і цілеспрямованого впливу на слухачів;

б) діалог (діалогічне мовлення) – мовлення безпосередньо протиставлених один одному співрозмовників, ланцюг словесних взаємодій.

За способом викладу змісту монолог поділяють на: розповідь – усне словесне повідомлення про події, факти, осіб тощо; опис – словесне

зображення предмета, особи, стану; міркування – доведення, пояснення причин події, факту.

Діалогічне мовлення (усно-розмовний тип педагогічного мовлення кількох осіб) є результатом взаємного процесу, послідовності відносно коротких висловлювань. Для реалізації комунікативного завдання і результативного наслідку вчитель має враховувати в ньому реакцію (репліки) співрозмовника, які мають відповідне семантичне навантаження.

Розглядаючи особливості усного мовлення вчителя музики, слід зазначити, що слово про музику повинно бути ніби продовженням самої музики, тому його необхідно забарвлювати в ті тони та барви, які притаманні емоційно-образному змісту музичного матеріалу. Мовлення педагога в ситуації комунікації повинно підкреслювати особливості змісту музики, вести учня шляхом активно-творчої, духовно-особистісної взаємодії [7, 22].

Ми погоджуємося з дослідниками (Н.Ю. Бутейко, Н.П. Волкова, Г.Г. Почепцов), що за допомогою слів передається в основному інформація, а за допомогою невербальних засобів – різне ставлення до цієї інформації, іноді вони можуть замінювати навіть й слова. До засобів невербальної комунікації належать:

#### 1. Мова тіла:

а) статична експресія – фізіономіка (експресія обличчя і фігури будовою тіла); арт-ефекти (прикраси, манера одягатися, зачіска, косметика); запахи (природні, штучні);

б) динамічна експресія – текесика (дотики, потиски рук, поплескування); просодика (тембр, висота, гучність, темп мовлення, особливості наголошування, акцент голосу); екстралінгвістика (паузи, покашлювання, сміх, позіхання, плач); кінесика (комунікативно значущі рухи: міміка, жести, пантоміміка, постава хода; контакт очей: спрямованість, частота контакту, тривалість); авербальні дії (дії з предметами, тілесні рухи – почісування, потирання рук).

2. Міжособистісний простір: дистанція; взаємне розміщення під час спілкування.

3. Часові характеристики: тривалість спілкування; пунктуальність партнерів; своєчасність дій [4, 151].

Так, міміка є мистецтвом виражати власні думки, почуття, настрої, стани рухом м'язів обличчя. Нерідко вираз обличчя й погляд педагога справляють на учнів сильніший вплив, ніж слова. Крім того, жести й міміка, підвищуючи емоційну значущість інформації, сприяють кращому її засвоєнню.

Учні „читають” обличчя педагога, вгадуючи його ставлення, настрої, тому обличчя повинно не тільки виражати, а й приховувати почуття. Оскільки, найбільш виразні на обличчі людини очі, то для вчителя дуже важливо вміти правильно використовувати саме силу погляду, який дозволяє створювати візуальний контакт. Для педагога-музиканта міміка є особливо важливим засобом педагогічної комунікації, так як більшість художньо-комунікативних задач передбачає, передусім, невербальні способи вирішення. Адже, на уроці музики погляд вчителя, рухи його обличчя "спрацьовують" вільніше, ніж

тривала бесіда або певні практичні дії.

Характерна для педагога постава та типові пози є одним із компонентів його зовнішнього вигляду, що також впливають на характер враження, яке про нього складається в учнів в процесі педагогічної взаємодії. Так, постава надає фігурі загальний вигляд та залежить від звичного положення корпусу та голови.

Включення жестів у контекст мовлення у процесі педагогічного спілкування пов'язано з більшою наочністю та виразністю, його однозначністю або ж простотою та практичною доцільністю. Для вчителя музики джерелом рухів тіла (пантоміміки) повинен виступати сам музичний твір, його художня архітектоніка. Таким чином, жести, що є знаками, які візуально сприймаються, можуть додатково ілюструвати розповідь педагога, а саме:

- повторювати, дублювати значення слів, підвищуючи тим самим надійність повідомлення;
- актуалізувати, виділяти головне на тлі другорядного;
- доповнювати смисл повідомлення педагога;
- вносити корективи до складного, уточнювати репліку;
- знімати мовленнєву невизначеність.

Вибір вчителем музики жесту в рамках педагогічного процесу може бути зумовлений: метою спілкування; особливостями об'єктивної ситуації, в якій здійснюється комунікація (місце, просторові характеристики, наявність відволікаючих подразників тощо); індивідуальністю педагога, його станом; нюансами міжособистісних відношень між педагогом та учнем; змістом і структурою конкретного заняття.

Голос також є одним із компонентів постаті та впливає на враження, яке справляє людина на оточуючих. Адже інтонуючи свій голос, вчитель музики виокремлює головну інформацію, смисловий центр повідомлення, активізує увагу учнів або розслабляє її, демонструє зацікавленість або байдужість. Голоси людей розрізняються за висотою, тембром, манерою вимови та є досить тонким інструментом вираження стану та інших особливостей їх власників. Тим не менш, голос, через складність його аналізу, в педагогічній психології досліджується поки що недостатньо, а вивчається головним чином мова. В той же час, голосу кожної людини притаманні певний ритм, уривчастість або плавність вимови, характерність інтонацій, більша або менша музичність. Саме ці якості впливають на враження, яке складає педагог на учнів [2, 107].

Екстралінгвістичними (позамовними) засобами педагогічної комунікації є паузи, покашлювання, сміх, позіхання, плач. Так, пауза може упорядкувати вислів, допомогти педагогу привернути увагу до найважливішої інформації. Доцільне, на думку Н.П. Волкової, використання логічних (дають обдумати наступну фразу) та організаційних (допомагають зосередитися, перейти від одного етапу спілкування до іншого, стимулюють мимовільну увагу) пауз [4].

Отже, художньо-педагогічна комунікація на уроці музики здійснюється за допомогою вербальних (пояснення, коментування, навідні запитання, порівняння тощо), невербальних (пластичні рухи, жести, міміка, паузи тощо) і музично-виконавських (спільне музикування, наспівування, пластичне

інтонувannya тощо) засобів спілкування.

Як приклад використання засобів комунікації на уроці музики розглянемо підготовку учнів до слухання музики, яка полягає у створенні сприятливої атмосфери у класі, що є необхідною для наступного уважного та зацікавленого слухання ними музичного твору. Створенню такої атмосфери, на думку Е.Б. Абдулліна [1], сприяє:

- повна пауза, яку робить вчитель музики після закінчення попереднього фрагменту уроку;
- зміна тону мовлення відповідно до характеру твору, що буде звучати;
- вступне слово вчителя, яке повинно зацікавити учнів процесом слухання музики;
- формулювання запитання, яке вимагає уваги протягом всього звучання твору.

Одним із дієвих засобів педагогічної комунікації, що сприяє активізації уваги учнів, є прийом “зіткнення контрастів”. При цьому маються на увазі: контрастні співставлення музичних творів за настроєм, жанрами тощо; контрастні твори в межах одного жанру; контрасти в поданні матеріалу [1, 27].

Також до специфічних засобів педагогічної комунікації вчителя музики належить метод демонстрації музичного твору чи його фрагментів, метод “показу” музичного твору. Саме від виразності виконавської інтерпретації педагога залежить характер музичного сприймання учнів, їх музичні враження та естетичний розвиток [5, 4]. Адже, не можливо захопити дітей музикою виключно за допомогою слів. Необхідно, щоб вчитель був спроможний власним виконанням підтвердити свої висловлювання про музику, власне емоційне ставлення до неї. Важливо, щоб виразна інтерпретація стала міцною основою, фундаментом художнього спілкування між вчителем і школярами.

Таким чином, проаналізовані особливості засобів педагогічної комунікації вчителя музики, зумовлені, передусім, специфікою музичної мови як основи комунікативного впливу та передбачають володіння багатьма комунікативними вміннями, знаннями, здібностями, дозволяють застосовувати вербальні, невербальні та синтетичні засоби. Володіння даними засобами педагогічної комунікації, як однією зі складових комунікативної компетентності вчителя музики, сприяє досягненню ефективності комунікативних процесів у навчанні та забезпечує досягнення цілей та завдань музично-естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи на засадах особистісно-орієнтованої педагогіки.

### **Література:**

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе.: Пособ. для уч. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: Навчальний посібник. – К.: КНЕУ, 2005. – 336 с.
4. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навчальний посібник. – К.: Академія, 2006. – 256 с.

5. Падалка Г.М. Художньо-педагогічна інтерпретація в структурі професійної підготовки музиканта-педагога // Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 5. – С. 3-11.

6. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: “Рефл-бук”; К.: “Ваклер”. – 2003. – 656 с.

7. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учебное пособие /Д.К. Кирпарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др. / Под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 368 с.

8. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя. – К.: КДПІ, 1992. – 95 с.

Е. Иванова

### **Коммуникативная компетентность будущего учителя музыки**

#### **Резюме**

В данной статье на основе анализа научной и психолого-педагогической литературы раскрыты особенности средств педагогической коммуникации учителя музыки как составляющей его коммуникативной компетентности. Особое внимание уделено специальным (музыкальным) средствам педагогической коммуникации.

E. Ivanova

### **Mastering by means of the pedagogical communications as a component of communicative competence the future teacher of music**

#### **Summary**

On the basis of analysis of the scientific and psychological-pedagogical literature the features of means of the pedagogical communications of the teacher of music as a component of his communicative competence are considered in the article. The special attention is given to special (musical) means of the pedagogical communications.

**УДК 377.1**

***І. Носаченко, м. Київ***

### **Економічний компонент у підготовці учнів ПТНЗ художнього профілю**

В умовах переходу нашої країни до ринкової економіки, свободи підприємництва, розширення мережі малих і середніх підприємств підвищується значення економічної освіти молоді, зростає необхідність органічного поєднання професійного та економічного навчання, перетворення останнього на суттєву і невід’ємну складову професійної підготовки фахівців і професійної спрямованості економічного навчання. Це передбачає, насамперед,



орієнтацію учнів ПТНЗ на використання економічних знань, отриманих у процесі навчання безпосередньо в своїй майбутній професійній діяльності. Досвід передових країн свідчить про те, між підвищенням рівня економічної освіти і піднесенням економіки існує пряма залежність.

Водночас, незалежно від оволодіння будь-якою конкретною професією, сучасний робітник, працюючи на підприємствах різних форм власності, вступає в певні соціально-економічні, виробничі відносини. Діловитість, підприємливість, вміння самостійно приймати рішення, творчо підходити до вирішення виробничих завдань, ефективно працювати в команді на кінцевий результат, чесно і сумлінно ставитись до своєї праці – це риси, які необхідні для того, щоб компетентно діяти в сучасних умовах господарювання і бути конкурентоздатними на ринку праці. Широкі можливості для формування цих рис загальнолюдської і професійної моралі криються в процесі професійної спрямованості особистості на продуктивну працю.

Реалізація професійної спрямованості в економічному навчанні відбувається у тісному взаємозв'язку насамперед з такими дидактичними принципами:

- принципом діяльнісно-особистісного підходу, який передбачає врахування унікальної особистості учня, створення сприятливих умов для розвитку творчих можливостей, професійного самовизначення;
- принципом культурологічного підходу, який полягає в тому, що викладання економіки слід пов'язувати з розумінням її місця і ролі у формуванні сучасного економічного мислення та економічної культури, яка є однією з підсистем загальної культури і являє собою органічну єдність економічних знань, переконань, умінь і творчу діяльність щодо їх реалізації на практиці;
- принципом цілеспрямованої системності та послідовності, спрямований на забезпечення наступності, системності й динамічної взаємодії між спеціальними та економічними дисциплінами, послідовне розгортання змісту знань, умінь і способів діяльності в процесі навчання;
- принципом активності й самостійності, спонукання учнів до творчого підходу до навчання, озброєння їх раціональними методами і прийомами самостійної роботи, широкого залучення їх до проблемно-пошукових, ігрових, модульно-рейтингових та інших інноваційних методів навчання;
- принципом зв'язку навчання з життям, практичною діяльністю, адже саме практика, з одного боку, дає поштовх до пізнавальної діяльності, а з іншого, є критерієм істинності знань;
- принципом гуманізації освіти, детермінантою якої повинно стати формування духовного потенціалу майбутніх робітників, як найбільш економічно активної частини суспільства, розуміння ними, що сенс життя не зводиться тільки до ідеї матеріального благополуччя, “крутого” прибутку, а того, що стабільний економічний розвиток пов'язаний з формуванням і реалізацією інституцій моралі і моральності в контексті економічного виховання.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці випускників ПТНЗ художнього профілю містяться як кваліфікаційні, так і загальнопрофесійні вимоги. Останні передбачають, що учні повинні знати і застосовувати на практиці знання щодо механізму функціонування ринкової економіки, основ підприємницької діяльності, ефективності використання виробничих фондів та підвищення якості продукції.

Аналізуючи типову навчальну програму з предмета “Основи галузевої економіки і підприємництва”, слід наголосити, що вона побудована не на абстрактному підході до трактування економічних законів, понять, категорій, а під кутом зору принципу професійної спрямованості, на відборі тих економічних знань, які висвітлюють основи сучасного економічного життя у взаємозв’язку з потребами та інтересами суб’єктів ринку, формують їх сучасне економічне мислення, а також на сукупності відповідних засобів, методів і прийомів навчання. До речі, початкова програма з галузевої економіки передбачає творчу самостійну роботу учнів на уроках і в позаурочний час, захист творчих робіт, тестування, аналіз конкретних ситуацій, розв’язання практичних вправ і завдань.

Чітко усвідомлювати зв’язок економічних знань з професійними, розвинути економічне і професійне мислення допомагають економічні задачі та завдання з виробничим змістом. Безперечно, виробничий матеріал стосовно обраної професії повинен бути тісно пов’язаний з програмою з галузевої економіки, зміст таких завдань повинен враховувати специфіку профілю професійної підготовки ПТНЗ, бути максимально наближений до сучасних умов виробничо-господарської діяльності, відображати найбільш типові, а в ряді випадків і проблемні ситуації. Розв’язуючи такі задачі, проводячи кількісний та якісний аналіз економічної, виробничої діяльності учні вчаться самостійно аналізувати, систематизувати, узагальнювати навчальний матеріал, що в свою чергу підвищує зацікавленість у ньому. Економічні задачі та завдання з виробничим змістом можна використовувати на різних етапах заняття – при вивченні нового матеріалу, при актуалізації знань, їх закріпленні, при проведенні поточного чи підсумкового контролю, а також у процесі самостійної роботи. У будь-якому випадку заздалегідь продумане використання професійно спрямованих економічних завдань поживляє заняття, сприяє розвитку пізнавальної активності учнів, професійному самовизначенню.

Так, у темі “Виробнича діяльність підприємницьких структур і ефективність використання виробничих фондів” майбутнім фахівцям швейного профілю можна запропонувати такі економічні задачі й завдання:

1. Назвіть основні та оборотні фонди швейного підприємства і заповніть таблицю:

Основні фонди	
Оборотні фонди	

2. В одному з цехів швейного підприємства встановлена нова швейна машина, первісна вартість якої складає 2300 грн. Строк її експлуатації у виробничому процесі становить 15 років. Визначте розмір річної амортизації цієї машини і поясніть, до структури яких витрат вона включається.
3. Проаналізуйте умови праці, організацію свого робочого місця, використання робочого часу на заняттях з виробничого навчання і внесіть пропозиції щодо резервів підвищення продуктивності праці.
4. Визначте рентабельність пошиву чоловічого костюму. Оптова ціна його складає 490 грн., а повна собівартість 445 грн.

У темі “Основи організації управління підприємством” учням з метою поточного чи підсумкового контролю знань доцільно провести тестування:

1. Що, на Вашу думку, має насамперед бути об’єктом управління?

- а) технологія;
- б) людські аспекти організацій;
- в) виробничі процеси.

2. Що не характеризує лінійну форму управління?

- а) ієрархічна структура управління;
- б) складна процедура прийняття управлінських рішень;
- в) наявність новаторського ризику підприємця.

3. У чому переваги функціональної структури управління?

- а) стимулює професійну спеціалізацію;
- б) зменшує дублювання діяльності виконавців;

в) виконавець може доводити виконання окремої функції до найдосконаліших форм.

4. Для якого типу виробництва найбільше підходять лінійні й функціональні форми управління?

- а) дрібносерійного виробництва;
- б) масового серійного виробництва;
- в) підприємств, які виробляють багато видів продукції.

5. Принципи, що характеризують основні вимоги управління:

а) людина – головне джерело підвищення продуктивності праці й ефективності виробництва;

б) \_\_\_\_\_;

в) \_\_\_\_\_.

(Зазначте інші)

Особливого значення у підготовці фахівців художнього профілю набуває художньо-естетичне виховання. При створенні виробів перед майбутнім робітником постають важливі завдання з просування та збуту їх на ринку, задоволення споживацького попиту. На жаль, типова навчальна програма з предмету “Основи галузевої економіки та підприємництва”, запропонована для профтехучилищ художнього профілю, не передбачає вивчення питань, пов’язаних з маркетинговою діяльністю та рекламою, яка є частиною системи маркетингу. Проте учні повинні знати, що “маркетинг – це постійний і

систематичний аналіз потреб ринку, що сприяє розробці ефективних товарів з особливими властивостями, призначених для конкретних груп покупців” [2, 5]. Маркетинг як управлінська діяльність тісно пов’язаний як з виробництвом товарів, так із задоволенням потреб на основі постійного аналізу ринку з метою одержання максимального прибутку для підприємства. З’ясувати сутність маркетингу допоможе самостійна робота із запропонованими пізнавальними завданнями:

1. Назвіть причини та наведіть приклади поширення у ринковій економіці соціально-етичного маркетингу, який вимагає збалансованості 3-х факторів: прибутків фірми, потреб споживачів, інтересів суспільства.

2. Яким чином реалізація основних функцій маркетингу пов’язана з чотирма “П”: потреби, продукт, просування товару на ринок, позиція товару на ринку.

3. За даними французьких дослідників тільки 3% покупців не звертають уваги на упаковку, 35% споживачів купують товар у магазині, прочитавши текст на упаковці, 37% споживачів купують товар у магазині тоді, коли побачать знайому назву або відому торговельну марку. На цьому прикладі розкрийте роль реклами у маркетинговій діяльності. Чому рекламні інвестиції вважаються ризикованими?

Викладач повинен роз’яснити учням, що найбільш дієвим методом стимулювання збуту є реклама – “платна форма неособистісного представлення і просування товарів, послуг, комерційних ідей вказаним рекламодавцем” [3, 20]. Особлива увага учнів звертається на вираз “неособистісне представлення: комунікаційний сигнал поступає до потенційного продавця не особисто від продавця, а через різних посередників (рекламоносіїв)”. Реклама відіграє суттєву роль в економіці, суспільному житті, має виховне й естетичне значення.

Учням професійних художніх навчальних закладів цікаво дізнатися про те, що кращі зразки рекламних оголошень з давніх часів до наших днів можна вважати творами прикладного мистецтва. Це і рекламні щити, написані французьким художником – імпресіоністом Тулузом Лотреком, і рекламні плакати і тексти поета В. Маяковського, і рекламні відеоролики відомих кінорежисерів К. Лелюша, А. Кончаловського та ін.

Виконана на високому художньому рівні реклама сприяє формуванню почуття прекрасного, виховує гарний смак. У зв’язку з цим можна нагадати учням про те, що відомі кіноактриси, фотомоделі дуже часто представляють різні відомі фірми і на певний час стають загальноновизнаними еталонами жіночої краси.

Майбутніх майстрів-художників на заняттях з економіки, живопису, на виробничому навчанні доцільно спочатку ознайомити з різними видами реклами (буклетами, плакатами, сувенірами, малюнками, кліпами, слайдами, вітринами, упаковкою та ін.), а потім запропонувати спробувати самим створити рекламу, починаючи з товарного знаку (торгової марки, бренду). Серед наявних типів товарних знаків найбільш близькими до художньої

діяльності учнів є образотворчі, які представляють собою оригінальний малюнок, емблему фірми з використанням фірмового кольору, що в свою чергу сприяє тому, що товарний знак краще запам'ятовується, розпізнається є більш привабливим. Найбільш відомий приклад – літера М мережі ресторанів “Макдональдс” у червоно-жовтих тонах.

З метою активізації пізнавальної діяльності учнів їм можна запропонувати виконати такі творчі завдання:

1. Зобразіть відомі Вам товарні знаки (марки). Які з них Вам здаються вдалим, а які – ні? Чому?
2. Запропонуйте свої товарні знаки для таких фірм:
  - 1) мережі бістро;
  - 2) авіакомпанії;
  - 3) художнім салонам;
  - 4) фірмам, що випускають робочий одяг;
  - 5) салонам краси;
  - 6) телекомпанії.
3. Наведіть чотири приклади товарів, для яких упаковка має особливо велике значення у процесі їх купівлі споживачами.

Отже, впровадження стандартів професійно-художньої освіти передбачає забезпечення майбутніх фахівців художнього профілю сучасними економічними знаннями, які є важливою складовою їх професійної підготовки.

#### **Література:**

1. Примак Т.О. Маркетинг: Навчальний посібник. – К.: МАУП, 2001. – 200 с.
2. Ромаш Е. Реклама в системе маркетинга: Учебн. пособие. – Х., 1995. – 229 с.

И. Носаченко

### **Экономический компонент в подготовке учащихся ПТУЗ художественного профиля**

#### **Резюме**

В статье рассматривается значение экономической подготовки учащихся ПТУЗ художественного профиля как важной составляющей их будущей профессиональной деятельности. Анализируется содержание типовой учебной программы дисциплины “Основы отраслевой экономики и предпринимательства”, предлагается система познавательных, творческих, тестовых заданий, способствующих эффективному усвоению программного экономического материала, его профессиональной направленности.

I. Nosachenko

## **Economic component in the training of students art type professional-technical schools**

### Summary

In the article is opened the role and value of economic education in the training of future arts profile specialists. The content of programme of economy and enterprise for them is analyzed.

The system of cognitive, creative, test tasks is proposed. Special attention gives to professional direction of economic knowledges.

*УДК 376.352:371*

*Л. Куненко, м. Київ*

### **Музична освіта молодших школярів із зоровою недостатністю**

Освітні пріоритети розвитку української системи шкільної освіти знайшли суттєве відображення у гуманному ставленні до потреб кожної особи і передусім тієї, що має особливі потреби та утруднення в навчанні. Сучасний етап розвитку освіти висунув нові вимоги до мети, змісту та форм організації освітньої галузі, які зумовлені орієнтацією держави на формування особистості із сучасним світоглядом, піднесення її авторитету, забезпечення професійної орієнтації учнівської молоді і проектуванні майбутніх планів їх подальшої життєдіяльності, що вимагає практичного реформування та теоретичного обґрунтування цих змін. Ці орієнтації розглядаються “як пріоритети нової світової динаміки” і потребують радикальної модернізації в цій галузі, вивчення інтересів і професійних планів учнів, починаючи з молодших школярів та розробки спеціальних шляхів реалізації цієї проблеми.

В Україні „має стверджуватися стратегія прискореного, випереджувального розвитку освіти і науки, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сутнісних сил особистості, які забезпечують її самоствердження і самореалізацію” [2, 2].

Виходячи з цього, головною метою освітньої галузі в Україні є створення таких умов для навчання, за допомогою яких буде здійснюватись систематизація освіти і цілеспрямований розвиток дитини, самоудосконалення кожного громадянина нашої держави, який зможе орієнтуватися не тільки у вітчизняних, а й у європейських соціокультурних перспективах, створювати конкурентоспроможні технології та вільно функціонувати у соціумі ХХІ століття [2, 3].

Ці сучасні освітні орієнтації мають своє методологічне підтвердження у представників гуманістичної психології, зокрема у одного з авторів теорії самоактуалізації К. Роджера, який стверджує, що людина, яка цілеспрямовано “рухається по шляху свого особистого зростання, є найбільш повно функціонуючою людиною” [6, 33].

У багатьох директивних освітніх документах підкреслюється, що сучасна освіта має забезпечувати підготовку педагогічних кадрів, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчого пошуку і професійного зростання, толерантних, мобільних щодо впровадження в освітню практику академічних і сучасних наукових інформаційних технологій, які мають забезпечити високу якість освіти, рівень культури і вихованості кожної особистості.

Проте існують гострі соціальні проблеми професійної орієнтації, професійної освіти та працевлаштування молоді з особливими потребами, з метою їх подальшого нормального життєзабезпечення.

Однією із таких важливих соціальних потреб категорії дітей, що мають обмежені фізичні й психічні можливості (яка визначена як категорія дітей із особливими потребами), є потреба у здобутті повноцінної освіти молоді із зоровою недостатністю, засвоєнні обов'язкового мінімуму загальноосвітніх знань відповідно до Державного стандарту загальної середньої спеціальної освіти, що у перспективі може визначити для себе напрям професійної освіти, яка забезпечує отримання відповідного соціального статусу і можливості плавно інтегрувати у оточуюче суспільство.

Існує також суттєва проблема освіти дітей, не готових до шкільного навчання, які з тих чи інших причин все ж таки потрапляють до загальноосвітніх закладів і потребують спеціальної педагогічної допомоги.

На сьогодні ми маємо сумну картину статистичних даних, які свідчать про те, що за останні роки по всіх регіонах України спостерігається динаміка росту аномалій у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Фіксується щорічне зростання кількості дітей (на 5-6 тисяч осіб) з різними формами і ступенями вираження захворювань (зорових, слухових, логопедичних, психічних, з складними комбінованими дефектами, дитячим паралічем, порушеннями опорно-рухового апарату, аутизмом, неадекватною поведінкою, комплексом інших клінічних захворювань). Перераховані захворювання з їх наслідками, а також недостатнє вивчення особливостей музичного навчання кожної категорії дітей є причиною їх суттєвого відставання від норми. В Україні майже не проводяться наукові дослідження щодо виявлення існуючого рівня музично-естетичного досвіду кожної категорії дітей та удосконалення змісту спеціальної організації навчально-вихованого процесу музичного мистецтва з урахуваннями специфіки навчання певного контингенту дітей.

Таким чином, понад 160 тисяч дітей-інвалідів до 16 років лишаються формально задіяними у музичних діяльностях (на рівні вивчення декількох пісень до свят), а відсутність спеціальних методик не дає їм можливості опанувати вітчизняні й світові музичні твори, які складають підґрунтя формування духовного потенціалу і культури особистості.

Гуманістично орієнтована політика нашої держави відносно освіти дітей та молоді з особливими потребами спрямувала увагу вищих освітніх керівних органів України на “забезпечення варіативності здобуття базової або повної загальної освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей”, “формування трудової і моральної життєтворчої мотивації, активної

громадянської та професійної позиції; навчання основних принципів побудови професійної кар'єри" [2, 3-5].

З метою ранньої професійної орієнтації та професійно-педагогічного супроводу найбільш обдарованих дітей в системі спеціальної освіти адміністрацією Президента України було розроблено шляхи державної підтримки дітей з особливими потребами, які передбачають, що необхідно: "Розширити можливості оволодіння учнями з психофізичними вадами професіями на базі професійних навчальних закладів, спеціальних шкіл-інтернатів з поглибленою професійною підготовкою та ін." [4, 47].

Сучасна художня освіта й естетичне виховання у загальноосвітній та спеціальній школі забезпечують такий рівень культурного розвитку особистості, коли у неї формується стала естетична потреба не тільки споживати духовно-художні цінності, а ще й активно розвивати творчі здібності в доступних межах музичної діяльності, презентувати свої здобутки перед дитячою та дорослою аудиторією.

Особливої актуальності набуває проблема професійної орієнтації та працевлаштування молоді, що має часткові або глибокі зорові порушення.

У цьому напрямі планується організація спеціальних курсів підвищення кваліфікації для учителів музики і керівників гуртків художньої самодіяльності з урахуванням специфіки сприймання і засвоєння музичної інформації дітьми із зоровою недостатністю, а також збільшення годин у вищих закладах освіти на педагогічну практику у спеціальних школах-інтернатах. Постала гостра професійна необхідність у розробці та запровадженні у музично-педагогічну практику спеціального лекційного курсу "Методика музичної освіти в спеціальних школах-інтернатах".

Бажання допомогти у навчанні та здобутті професійної освіти дітям з особливими потребами стимулювало наукових співробітників до пошуку нових ефективних форм організації навчально-виховного процесу. Наше оптимістичне прогнозування і наукові дослідження, пов'язані із доступністю музичної освіти для дітей із зоровою недостатністю, а також рання професійна орієнтація і спеціально організований педагогічний супровід допоможуть молодшим школярам із зоровою недостатністю у проектуванні і здійсненні професійних планів, пов'язаних з музикою.

У своїх прогнозах ми спиралися на дослідження відомої вченої-українознавця Галини Лозко, яка у книзі "Українське народознавство" в розділі "Національний характер українців" [1, 77-86] розкриває сутність етнічного впливу різних народів, що тривалий час проживали чи мігрували на території стародавньої України і, безумовно, впливали на формування сучасного українського етносу, національної культури.

Вона звертає увагу на те, що Ю. Липою були визначені чотири головні складники української пракультури, а саме: трипільській, понтійській, готський і киево-руський первень. Кожний з них залишив у генетичний спадок сучасним українцям певні соціопсихічні риси і типи характеру (нордійський, понтійський, динарський, остінський) [1, 79-81].

Професор В. Щербаківській вважав, що найбільш сильний і витриваліший



є *динарський* тип, який зберіг до сьогодні чинники, притаманні цьому типу характеру [1, 84].

За соціологічними даними, до нього належать 44% сучасних українців. “Цей тип більше відзначається почуттєвістю, яка не спрямована на перетворення світу, пише В. Щербаківський, бо динарці віддають перевагу почуттям перед пізнанням і волею”, а також доброзичливістю, співучістю і веселістю, чесністю, любов’ю до рідного краю, землі і домівки, пошаною до жінки, національних та родинних звичаїв, наявністю “творчого духу і потягу до краси” [1, 84-85]. Особливо виділимо *співучість і почуттєвість* – це риси, і пов’язані з ними здібності, які є підґрунтям музично-естетичного розвитку, засобом компенсації і корекції психофізичних вад, спричинених зоровим дефектом.

Тому *співучість і почуттєвість* – риси, збережені в генофонді більшості українських дітей, які вкрай необхідно використовувати як природні художньо-естетичні здібності, духовний потенціал особистості, за допомогою якого можна розширити межі доступності розуміння змісту навчального музично-естетичного матеріалу і видів української етнопедагогічної системи виховання, а також використати цей генетичний потенціал у наданні професійної освіти молоді із зоровою недостатністю.

Проектування професійних планів молоді із зниженим зором, безпосередньо пов’язаних з музикою, може виражатися у перспективі отримання таких спеціальностей: учителя музики спеціальних шкіл-інтернатів для сліпих і слабозорих дітей, музичного вихователя для спеціальних дошкільних закладів, керівника вокально-хорових або вокально-інструментальних шкільних і самодіяльних оркестрових колективів системи УТОС, хормейстера самодіяльних хорових колективів у Будинках культури при НВП УТОС, настроювача музичних інструментів тощо.

Багаточисельність музичних творів, які подаються в навчальних програмах, транслуються в засобах масової комунікації і мають величезний діапазон засобів художньо-образної виразності. Адекватне сприймання цих творів вимагає спеціальної підготовленості особистості до її свідомого розуміння, співпереживання, вміння аналізувати та оцінювати багатомовність різних видів та жанрів музичного мистецтва. Це можливе лише завдяки накопиченню перш за все загальної музично-естетичної бази знань – як духовної якості особистості та формуванню у неї загальних соціально-адаптаційних компетентностей (комунікативно-інтеграційних, духовно-культурних, особистісно-розвивальних, навчально-виховних, професійно-пізнавальних та тих, що стосуються соціалізації).

Участь у музичній, як і в інших видах мистецьких діяльностей, дуже необхідна цій категорії дітей, тому що вона передусім здійснює стимуляцію розвивально-пізнавальних функцій, а також має великий корекційно-реабілітаційний потенціал. Активізація мистецьких діяльностей встановлює рівновагу у взаємовідносинах між дитиною з порушеним зором і оточуючим середовищем, оскільки концентровано віддзеркалює навколишню дійсність, допомагає дитині в умовах сенсорної недостатності перебороти негативні

наслідки втраченого зорового аналізатора сприймання та більш вільно через мистецтво інтегрувати у суспільство однолітків.

Політика держави у галузі освіти спрямовує вищі навчальні заклади педагогічного профілю на активізацію професійної мобільності майбутніх учителів, беручи за основу сучасну парадигму системи освіти (для нашої проблеми – сучасну модель розробки такого освітнього комплексу, який би відповідав вимогам змістовного забезпечення спеціальної організації вищої музичної освіти, яка враховує підготовку педагогічних кадрів відповідного рівня для спеціальних шкіл-інтернатів).

На жаль, у вітчизняній педагогічній освіті ще й досі не існує спеціальностей (або курсів підвищення кваліфікації), які б могли забезпечити підготовку вчителя-предметника мистецького профілю для спеціальних шкіл-інтернатів. Учителі музики, ритміки, хореографії та інших мистецьких дисциплін (керівники гуртків художньої самодіяльності, учителя студій тощо), які після музично-педагогічних факультетів йдуть працювати у спеціальні школи-інтернати, стикаються з цілою низкою виховних і навчально-комунікативних проблем, пов'язаних із специфікою дефекту, а також із навчально-пізнавальними можливостями кожної категорії аномальних дітей.

Випускники вищих навчальних закладів педагогічного напрямку, як в умовах спеціальної, так і масової школи, стикаючись у навчально-виховній практиці з такими дітьми, в яких унаслідок захворювань гальмується розвиток важливих сторін особистості (навчально-пізнавальних інтересів, активності особистості, естетичних почуттів тощо), не здатні відповідним чином реагувати на такі явища, також стають безпорадними і самі потребують кваліфікованої допомоги. Ці та багато інших труднощів стають причиною непорозумінь між учителем і учнем.

Втручання шкільного психолога (якщо така посада є у школі-інтернаті) не вирішує цілої низки проблем, які виникають у процесі навчального спілкування з такими дітьми, оскільки і в його арсеналі не достатньо психологічних впливів, які допомогли б вирішити проблеми навчального спілкування, тому що в наш час існує дуже великий діапазон дитячих захворювань, які вимагають спеціальних знань для викладання музичного мистецтва.

Сучасна спеціальна освіта передбачає індивідуальний і диференційований підхід, більш глибоке вивчення етіології певних захворювань, компенсаторно-корекційних можливостей організму і перспективи подальшого нормального розвитку, реальні освітньо-виховні можливості кожної дитини “проектування віддалених цілей та результатів навчання і виховання з відповідним змістовним, технічним забезпеченням” [2, 3].

Реформування освітньої галузі “Мистецтво” та сучасні соціально-економічні перетворення на Україні спрямували роботу науковців та викладачів вищої школи на пошуки шляхів удосконалення підготовки педагогічних кадрів музичної освіти для спеціальних шкіл-інтернатів різних категорій дітей-інвалідів з метою підтримки і професійного супроводу найбільш обдарованих дітей та молоді в проектуванні їх майбутніх професійних планів, пов'язаних із музичною освітою.

Враховуючи зазначені вище проблеми підготовки педагогічних кадрів мистецької освіти для різних типів шкіл та гострої соціально-виробничої необхідності забезпечення їх додатковими спеціальностями, Інститут мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова зараз працює над розробкою навчальних планів, програм, освітньо-кваліфікаційних характеристик учителів музики і практичного психолога для різних типів шкіл, які разом з загальними спеціальними методиками музичної освіти та шкільної психологічної допомоги будуть озброєні спеціальними комплексними методиками реабілітації школярів з різними вадами (в тому числі і з зоровими) засобами музичного і арт-корекційного впливу: регуляції їх психічного стану, психологічного розвантаження, моделювання настрою, релаксації, стимуляції і мобілізації резервів організму в процесі навчальної діяльності.

Наукові пошуки у підготовці вчителів музики для спеціальних шкіл-інтернатів та забезпечення ранньої професійної орієнтації в галузі музики осіб із зоровою недостатністю та інших категорій дітей здійснюється також завдяки спільним дослідженням педагогічної практики музичного навчання дітей цих категорій у двох сусідніх країнах – Україні та Польщі в особах доктора, ад'юнкта пані Е.А. Ютріної (Академія Спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської, Варшава) та автора статті доцента Л.О. Куненко (Інститут мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ).

Результати цих досліджень дали можливість зробити висновок, що розвиток музичної освіти аномальних дітей гальмується внаслідок цілої низки специфічних проблем у кожній країні. Головною спорідненою проблемою як в Україні, так і в Польщі, є проблема підготовки педагогічних кадрів у галузі спеціальної мистецької освіти різних напрямів, яка здійснюється без урахування причин і наслідків психофізичних порушень розвитку кожної особи, особливостей сприймання і засвоєння змісту музичної інформації кожною категорією дітей, їх реальними навчально-пізнавальними можливостями, відсутністю професійної орієнтації в цій галузі, яка забезпечує їх соціалізацію і інтеграцію в суспільство.

Зацікавленість обох держав та вищих навчальних закладів в освітньо-оздоровчих потребах дітей та молоді з особливими потребами відкриває нові перспективи у розробці найбільш гуманної корекційно-реабілітаційної роботи засобами мистецького впливу. Це допоможе відібрати кращий навчально-розвивальний матеріал для впровадження в практику розвитку музичної освіти та підтримки обдарованих дітей з метою їх профорієнтації та забезпечення культурного проведення дозвілля.

У зазначеному напрямі планується проведення констатуючого дослідження щодо визначення наявного рівня музичної компетентності учнів із зоровою недостатністю молодшого шкільного рівня; обмін та апробація корекційних програм з музичного мистецтва, сценаріїв-свят та різних сумісних заходів між українськими і польськими учнями; обговорення методичних рекомендацій та пропозицій щодо організації спеціальних курсів підвищення кваліфікації для учителів музики і керівників гуртків художньої самодіяльності, з урахуванням динаміки всіх культуротворчих процесів вітчизняного та зарубіжного соціуму, сучасних мистецтвознавчих тенденцій розвитку вокально-хорового та інструментально-виконавського мистецтва, як найбільш доступного для даної

категорії дітей; проведення дитячих фестивальних програм у рамках обміну культурно-масовими програмами між нашими державами.

Таким чином, ми передбачаємо, що заплановані спільні заходи між двома державами допоможуть хоча б частково вирішити проблеми, пов'язані із удосконаленням спеціальної підготовки учителя музики для спеціальних шкіл-інтернатів і налагодити обмін кращим педагогічним досвідом у цій сфері.

Забезпечення ранньої життєтворчої мотивації молодших школярів з вадами зору і формування психологічної установки на цілеспрямоване здобуття професій, пов'язаних із музикою, допоможе їм у самоорганізації та проектуванні професійних планів, вихованні рис особистості, необхідних для успішного навчання музичним професіям (працездатності, наполегливості, цілеспрямованості, активності тощо).

### **Література:**

1. Лозко Г. Українське народознавство. – К.: Зодіак – ЕКО, 1995. – С. 77-87.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2001. – №38-39. – С. 3-4.
3. Осеннева М.С., Безбородова Л.А. Методика музикального виховання младших школьників. – М.: Академия, 2001. – 368 с.
4. Проект комплексної програми освіти та фахової підготовки інвалідів. – К.: НМЦ вищої освіти МО України, 2001. – С. 15.
5. Теорія особистості // Загальна психологія / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1997. – С. 326-334.

Л. Куненко

### **Музыкальное образование младших школьников со зрительной недостаточностью**

#### **Резюме**

В статье рассматривается актуальная проблема получения альтернативного профессионального образования в области музыки детьми со зрительной недостаточностью.

L. Kunenko

### **Musical education how of alternative of receipt to profession of children with visual insufficiency**

#### **Summary**

In the article the issue of the day of receipt of alternative trade education is examined in area of music of children with visual insufficiency.

### III. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬО-ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 37. 036

О. Піддубна, м. Житомир

#### Розвиток творчого потенціалу майбутніх вчителів образотворчого мистецтва засобами народного мистецтва

Народне мистецтво має важливе значення у формуванні всебічно розвиненої особистості вчителя, здатного до активної участі у всіх сферах людської діяльності. У творах народного мистецтва з використанням пластичних засобів в різних матеріалах передається глибина філософської думки, настрої емоцій, світовідчуття, втілюється певна ідея, конкретний образ. Народне мистецтво – це душа народу, втілена у творах різьбярів і вишивальниць, гончарів і ковалів, килимарниць і склоробів. До видів народного мистецтва відноситься: килими, ткацтво, вибійка, вишивка, кераміка, різьблення та розпис по дереву, художня обробка шкіри, рогу, та металу, фарфор, писанкарство, народний живопис та іконопис [1].

Важливим компонентом, що забезпечує процес навчання та сприяє формуванню професійної майстерності майбутнього учителя образотворчого мистецтва, є розвиток творчого потенціалу студентів засобами народного мистецтва.

Професійна підготовка майбутнього педагога включає його ґрунтовну обізнаність на дослідженнях вітчизняної педагогіки. Проблема професійної підготовки майбутніх вчителів була предметом дослідження багатьох учених у галузі мистецької освіти, теорії і методики образотворчого мистецтва – Є. Ігнат'єв, Т. Колеснікова, Л. Масол, Н. Миропольська, М. Резніченко, М. Ростовцев, О. Рудницька, В. Щербаков; підготовки випускників до формування у школярів продуктивних способів образотворчої діяльності, змісту та структури художньо-педагогічної компетентності вчителя – Г. Беда, Т. Безгодова, Л. Бичкова; обґрунтування теоретичних, дидактико-методичних та практичних аспектів підготовки вчителя образотворчого мистецтва – Т. Безгодова, Л. Івахнова, С. Ігнат'єв, Д. Кардовський, С. Мельничук, Г. Орловський, О. Рудницька [3, 6]. Актуальним напрямом реального оновлення шкільної практики, що склалася, є творчість учителя і творчість учнів. У зв'язку з цим велике значення має правильна орієнтація педагогів у двох взаємопов'язаних аспектах: *становлення творчої особистості вчителя, розвиток і формування творчого потенціалу школярів.*

Формування вміння в педагогічному малюванні як інструментарію методичної майстерності у наочному поясненні програмного матеріалу та ефективного засобу забезпечення процесу образотворчої діяльності учнів і розвитку їхньої художньої компетенції здійснювалося у ході навчання студентів, розпочинаючи з першого курсу. Питання зазначеної проблеми

розглядалися також на заняттях з дисциплін “Дизайн”, “Скульптура”, “Живопис” (розділ “Народний живопис” та “Іконопис”), “Малюнок” (розділ “Інтер'єр українського житла XVIII, XX ст.”, “Натюрморт з творами народного мистецтва”), “Декоративно-прикладне мистецтво” (розділ “Писанкарство”, “Вишивка”, “Розпис по дереву”, “Художня обробка шкіри”, “Вироби з бісеру”), “Композиція”, “Образотворче мистецтво з методикою викладання”, “Кольорознавство”.

Поряд із творчою роботою як складовою частиною художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів до художнього навчання школярів народному мистецтву студенти старших курсів проводили дослідницьку роботу, що забезпечувала вдосконалення рівня професійної майстерності, та розвитку творчого потенціалу завдяки народно-художній творчості.

Науково-дослідна робота студентів полягала в плануванні, проведенні педагогічного експерименту, обробці результатів, підготовці висновків і рекомендацій. Проаналізувавши цю діяльність студентів, необхідно зазначити, що найбільш ефективною була робота практикантів, які мають більш високий рівень художньої підготовки, творчо працюють і беруть участь у виставках різного рівня, постійно самовдосконалюють професійні якості.

Практичній роботі в цих напрямках передувала теоретична підготовка, поглиблення якої досягалось як у ході лекцій, практичних занять з професійно-орієнтованих дисциплін навчального плану. Було розроблено спробу класифікувати види та різновиди народного мистецтва.

### **Народне мистецтво**

<i>Види мистецтва</i>	<i>Різновиди мистецтва</i>
Архітектура.	
Декоративно-вжиткове (декоративно-прикладне) мистецтво.	Ткацтво, кераміка, скло, дерево, лоза, метал, вишивка, килимарство, вибійка, писанкарство.
Образотворчі мистецтва.	Скульптура, живопис, графіка.

Важливою формою формування професійної здатності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва з використанням народно-художньої творчості є виконання і захист курсових та дипломних робіт. Разом з викладачами кафедрами факультету та кафедри педагогіки, нами було розроблено тематику курсових робіт, спрямованих на формування системи вмінь, знань з народного мистецтва, формування професійної здатності до вирішення завдань художньої освіти школярів.

Складовими компонентами змісту курсових і дипломних робіт були розділи, присвячені аналізу й розгляду дидактичних та різноманітних методичних проблем з викладання народного мистецтва: “Писанка”, “Створення малюнка жіночих прикрас: дукачі, коралі, вироби з бісеру”, “Педагогічний малюнок виконання орнаменту для розпису по дереву”, “Створення орнаменту українського рушника”, “Колір як навчальна проблема”, “Стилізація в народному візерунку”, “Народна творчість як засіб формування художньо-творчих здібностей учнів загальноосвітньої школи”, “Народне

мистецтво як проблема формування естетичної культури на заняттях образотворчим мистецтвом в 1-4 класах”, “Створення просторових композицій пластичними засобами в різних матеріалах”, “Наочність як педагогічний засіб навчально-пізнавальної інформації на заняттях з декоративно-прикладного мистецтва”, “Мистецтво крою, шиття, вишивки українського одягу”, “Декоративний розпис”, ”Живопис Катерини Білокур”, “Писанки різних регіонів України”, “Різьблення та розпис по дереву, рогу”, “Гончарство України: Опішня, Косово, Дибинці, Смотрич, Адамівка”.

У процесі розробки завдань курсових та дипломних робіт нами були використані сучасні дослідження з проблем професійно-педагогічної підготовки вчителя як в Україні, так і вчених близького зарубіжжя, а також досягнення в цій галузі професійної діяльності педагогів-новаторів та їхній досвід, науково-методичні розробки відділу мистецької освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Академії педагогічних наук України. Такий підхід допоміг більш ефективно розкрити основні передумови розвитку творчого потенціалу студентів засобами народного мистецтва як умова формування професійної здатності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Виконання дипломних або магістерських робіт з даної проблеми, з одного боку, поглиблює і розширює загальну теоретичну та практичну підготовку студентів, удосконалює навички самостійної роботи, з іншого – є формою перевірки отриманих за період навчання знань і практичних умінь, що є наявністю професійної здатності до художнього навчання школярів.

Ефективним засобом розвитку творчого потенціалу, як умови формування професійної здатності до художнього навчання школярів був педагогічний тренінг у ході практичних занять, у ході роботи проблемних груп, діяльності студентів у гуртках.

Важливим засобом розвитку творчого потенціалу випускників засобами народного мистецтва, як умова формування професійної здатності до вирішення завдань художнього навчання школярів є навчально-творча практика (пленер), у ході якої здійснюється закріплення теоретичних знань та практичних умінь, також навчально-виховна робота в музеях за такими темами: “Народне декоративно-ужиткове мистецтво, як невід’ємна складова українського народу”, “Історія розвитку народного мистецтва України”, “Домашні ремесла”, та інші.

Народна творчість формує особистісні професійно-педагогічні якості майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Педагогічно доцільне поєднання різноманітних активних форм і методів художньо-педагогічної підготовки майбутніх фахівців сприяє розвитку їхнього творчого потенціалу, що є умовою формування професійної здатності [4].

Методика оцінки ефективності художньо-педагогічної підготовки та рівня якісної характеристики сформованої здатності до художнього навчання допомогла нам визначити результативність здійснюваного навчально-виховного процесу та цілеспрямованого і дійового його вдосконалення. Такий підхід до вирішення порушеної проблеми зумовлюється складовою компонентою процесу художньо-педагогічної підготовки студентів і відповідає вимогам соціального замовлення суспільства до рівня професійної здатності випускника вищого педагогічного закладу [5].

Зазначені умови надали нам змогу визначити найбільш оптимальні педагогічні взаємодії на процес формування сукупності професійних умінь, як

здатності вирішувати завдання своєї діяльності у процесі художнього навчання учнів різних вікових груп.

Результати експериментальної роботи дозволили спрямувати наші зусилля на розвиток творчого потенціалу студентів засобами народного мистецтва, вдосконалення форм і методів формування професійної здатності як основи художньої освіти школярів.

У народному мистецтві сконцентровані величезні можливості розвитку творчого потенціалу особистості, що має значення для сучасного світосприймання й світогляду майбутніх учителів.

### **Література:**

1. Бокань В.А., Польовий Л.П. Історія культури України: Навчальний посібник. – К.: МАУП, 1998. – 232 с.
2. Луговий В.І. Культурологічна підготовка студентів у контексті професійної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – №3. – С. 43-49.
3. Масол Л. Впровадження нових програм з мистецтва і художньої культури // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 27-30.
4. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
5. Отич О. Мистецька освіта як складова система неперервної професійної освіти // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левицького, І. Вільш. – Ченстохова; Київ, 2003. – С. 170.
6. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін. – К.: АТЗТ “Екс Об”, 1998. – 185 с.

О. Поддубная

### **Развитие творческого потенциала будущих учителей изобразительного искусства средствами народного искусства**

#### **Резюме**

В статье рассматривается и анализируется состояние развития творческого потенциала студентов в общеобразовательных школах и эффективность использования народно-художественного творчества в формировании профессионального мастерства будущего учителя изобразительного искусства.

O. Piddubna

### **The Development of a Prospective Art Teacher Creative Potential By Means of Folk-Art**

#### **Summary**

The article highlights and analyses the level of development of creative potential in secondary schools and efficiency of the usage of folk-art creativity in the professional competence formation of prospective art teachers.



### Формування естетичної свідомості студентської молоді засобами українського мистецтва

Зростання інтересу до категорії національного у різних сферах життя не може оминати проблему впливу вітчизняного мистецтва на естетичний розвиток особистості. Набуває актуальності питання про значення особливостей українського мистецтва як складової світової художньої культури, національне начало у визначенні педагогічних засобів впливу на естетичну культуру особистості. “Чи можна не зважати на національні підходи у естетичному вихованні особистості?” – питання, яке й донині не знайшло однозначної відповіді в педагогічній літературі.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій, в яких започатковано розгляд цієї проблеми (С. Максименко, І. Кресіна, А. Алексюк, В. Іванов, І. Зязюн, В. Мазепа, В. Андрущенко, С. Сисоева, Л. Коваль, Г. Падалка, В. Кудін), дає підстави для висновку про необхідність активного розкриття її сутності з інноваційних позицій з метою осмислення мистецтва як художнього виміру людського буття, зокрема в національних його вимірах. Результати вивчення літературних джерел та практичного досвіду довели, що шляхи впровадження здобутків національного мистецтва у навчально-виховний процес є одним із пріоритетних напрямків дослідження. Проте і сьогодні лишається багато невизначених аспектів проблеми формування національних орієнтирів студентської молоді засобами українського мистецтва, мало уваги приділяється вивченню принципів шляхів та різноманітних форм і методів пізнання студентами творів українських авторів.

Мета даної статті полягає у спробі визначити механізми впливу національного мистецтва на естетичні погляди, орієнтири естетичної оцінки студентської молоді. Ця мета реалізується шляхом вирішення таких завдань: обґрунтувати необхідність упровадження у навчально-виховний процес національно-стильових засад пізнання мистецтва; визначити специфічні риси духовно-образного змісту творів українського мистецтва; проаналізувати закономірності впливу національного мистецтва на розвиток естетичної культури особистості.

Мистецькі цінності українських творів значною мірою визначаються широтою художньо-образного відтворення світу. Творчий доробок українських митців позначено розмаїттям тематики змісту, настроїв і емоцій. Висока духовність і гуманістична спрямованість кращих здобутків українського мистецтва знайшли відбиток в перебігу широкої гами різнобарвних почуттів, найтонших їх нюансів. У цілому українське мистецтво вписало яскраву змістовну сторінку в історію світової художньої культури.

Повчальний досвід для культурологічних роздумів з національного питання зустрічаємо у висловлюваннях М.В. Гоголя про національно значущі підходи до творчості: “Поет навіть може бути і тоді національним, коли описує цілком сторонній світ, але дивиться на нього очима своєї національної стихії,

очима свого народу, коли відчуває і говорить так, що співвітчизникам його здається, ніби це відчувають і говорять вони самі” [3, 156]. Ця думка перегукується з культурологічною позицією сучасних авторів [5; 6], які відстоюють право особистості на виховання в кореневій національній традиції, підкреслюючи її невіддільність, бо існує тільки національна культура, світова культура є певною мірою умозорове поняття. “Тільки на основі ідентифікації з певною культурою можливий діалог з іншими культурами”, – зауважує В.П. Москалець [9, 49].

Універсально-загальнолюдське містить у собі індивідуально-національне. Без усвідомлення національного не можна досягнути загальнолюдського в сфері естетики. М. Бердяєв, досліджуючи співвідношення національного і інтернаціонального, загальнолюдського підкреслював, що “вселюдськість не має нічого спільного з інтернаціоналізмом, уселюдськість є вищою повнотою всього національного. Жодної інтернаціональної Європи, жодної інтернаціональної цивілізації не існує поза меєю національністю і моїм людством” [2, 154-157]. Отже, через національне і від національного можна прийти до усвідомлення прекрасного в загальнолюдських вимірах.

Основою формування у студентів національних орієнтирів естетичної оцінки засобами українського мистецтва виступає впровадження у навчально-виховний процес національно-стильових засад пізнання мистецтва, що дозволяє студентам сприйняти українське мистецтво як складову світової художньої культури, а також глибоко проникнути у національну своєрідність індивідуального творчого почерку українських митців.

Фундаментальною проблемою естетичного виховання є визначення естетичних орієнтирів відбору художнього матеріалу, у процесі опрацювання і засвоєння якого має відбуватись естетичний розвиток особистості. У наш час, коли національні чинники зумовлюють розвиток освітянської справи, не викликає сумніву необхідність ґрунтовного опрацювання українського мистецтва у вищій школі. Ця проблема загострюється, коли йдеться про педагогічне забезпечення процесу пізнання творів українського мистецтва. Українське мистецтво може стати чи не стати естетичним надбанням особистості, спілкування з ним ще не є гарантом інтеріоризації його художніх цінностей у естетичну свідомість студентів. Трактовка розвитку естетичної культури як процесу розв’язання протиріччя між наявністю постійного контакту із досконалим художнім твором і відсутністю у студентів здатності відразу досягнути цю досконалість, спонукає до відпрацювання спеціальних підходів щодо цілеспрямованого вивчення творів українського мистецтва. У нашому дослідженні – це національно-стильові засади опрацювання навчального матеріалу на заняттях з культурології, зокрема, українського мистецтва. Розробка національно-стильових засад вивчення студентами творів українського мистецтва має відбуватись в рідчизні сучасної філософії мистецької освіти і передбачати створення відкритої системи взаємодії між художнім контекстом естетичного збагачення студентів і узагальненої лінії соціального розвитку на подальшу розбудову національної культури.

Вирішення проблеми національно-стильової детермінації розвитку естетичної культури студентів у системі пізнання творів українського мистецтва у нашому дослідженні ґрунтувалося на таких положеннях:

а) визначення стилю як стійкої спільності образної системи, засобів і прийомів художньої виразності, обумовлено єдністю ідейно-естетичного й суспільно-історичного змісту, визнання існування різних рівнів прояву функцій стилю: стиль епохи, стиль напрямку, стиль індивідуальний, стиль національний [7];

б) національному стилю притаманна діалектика взаємодії спільного і окремого, узагальненого і особливого.

До національно-стильових засад українського мистецтва віднесено:

а) широке охоплення національного мистецтва і систематизація матеріалу за історико-стильовими ознаками;

б) спонукання студентів до емоційного співпереживання української мистецтва;

в) усвідомлення національно-стильових ознак творів шляхом порівняльних підходів;

г) тлумачення мистецьких образів на національно-стильовій основі;

д) упровадження елементів творчості на національній основі в навчально-виховний процес.

Предметом нашого вивчення є українське мистецтво як художнє явище. Ми не обмежували дослідницьке завдання історичною періодизацією чи висвітленням творчих портретів окремих авторів. Виявлення характеристичних рис українського мистецтва в нашому дослідженні переслідувало педагогічну мету. Важливо було з'ясувати, які художні достоїнства творів українських авторів містять можливості активізувати естетичне сприймання, оцінку, творчу інтерпретацію мистецтва студентами, на які художні переваги українського мистецтва може спиратись педагог, піклуючись про естетичний розвиток своїх вихованців. Мистецтвознавчі здобутки української наукової думки дають багатий матеріал для вирішення педагогічних завдань дослідницької роботи.

Систематизація дослідницького пошуку здійснювалася шляхом співвіднесення завдань естетичного розвитку студентів з художніми характеристиками українського мистецтва на основі визначення специфічних рис духовно-образного відображення дійсності в українській творчості, національної своєрідності образного відтворення життя, висвітлення жанрового багатства українського мистецтва і аналізу виражальних засобів.

У контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговують найхарактерніші риси образного змісту, й передусім ті, що визначають українське мистецтво як національне надбання авторського світобачення. З-поміж емоційно-різнобарвного діапазону образів чи не найголовніше місце займає лірична лінія, яку ряд авторів висуває на перший план, аналізуючи непересічні цінності української культури. Різні настрої ліричного струму найперше визначають емоційно-смісловий портрет української культури. Гуманістично-змістовні пласти українського мистецтва великою мірою визначено саме підвищеною увагою до людських емоцій, глибинною

проникненістю до світу внутрішніх її переживань. Аналізуючи національно-психологічну специфіку змісту українського мистецтва, мистецтвознавці підкреслюють “надчутливість, рефлексійність, ліризацію світу” [4], лірично-отеплену, інтимно-побутову інтонацію образного строю [6]; елегійно-замрійливу експресивність [1] тощо.

Національному художньо-образному мисленню надзвичайно притаманний ширий ліризм, поетизація світобачення, найтонші нюанси внутрішнього буття людини, “вираження такої різноманітності почуттів в рамках одного настрою, такої проникненості, ширості і разом з тим вишуканої краси, які не можуть не задовольнити найприскіпливішу естетичну критику,” – зауважує Ю. Малишев [8].

Визначаючи внутрішнє особистісне спрямування ціннісних установок студентів на українське мистецтво варто розглянути національну орієнтацію навчально-виховного процесу у вищій школі. Національна орієнтація досягається на основі різнобічних знань студентів у галузі українського мистецтва. Якщо національне мистецтво не входить до системи особистісних цінностей студента, годі вважати успішним вирішення естетико-виховних завдань навчання. Національна орієнтація передбачає активне сприяння естетичному самовизначенню студентів щодо цінностей української культури. Педагогічний вплив може досягти успіху лише через особистісні фактори. Поза актуалізацією особистісно-внутрішнього відчуття схильності до здобутків української культури неможлива зміна національно-виховної парадигми, що панувала минулі роки. Особистісний підхід має опосередковувати вибір необхідних педагогічних засобів.

Педагогічне забезпечення національно-вартісної орієнтації має ієрархічну структуру, яка включає послідовне розширення спонукальних чинників, оцінювальних дій студентів і передбачає: 1) емоційно-образну синхронізацію змісту творчої діяльності з індивідуально-естетичними уподобаннями студентів; 2) духовно-культурну об’єктивізацію оцінювальної позиції студентів щодо національного мистецтва; 3) професійно-сміслову занурення студентів у виконавсько-практичне засвоєння творчості українських авторів.

Оскільки особистість відгукується не на заклики, а на внутрішній голос, педагогічна корекція ставлення до українського мистецтва, подолання національно-знівельованих смаків має відбуватися на фоні особистісно привабливих естетичних цінностей в результаті виникнення ефекту емоційного резонансу. Духовно-культурна об’єктивізація оцінювальної позиції студентів в галузі національного мистецтва передбачає удосконалення і розширення художнього кругозору студентів в галузі українського мистецтва. Методичне забезпечення цих напрямків відбувається в процесі проведення художньо-асоціативних паралелей між різними видами мистецтва з метою не тільки підсилення емоційного відгуку на твори, але й досягненню певних естетичних узагальнень в свідомості студентів. Великого значення набуває звертання до філософсько-оцінювальних позицій у процесі занять, вивчення поглядів видатних діячів стосовно культури і мистецтва українського народу. “Скрізь, на всьому поклав цей народ свою ознаку, ознаку багатой культури й яскравой

талановитості”, – писав І. Огієнко [10]. Ознайомлення студентів з подібними думками на рівні співпереживання активно сприяє формуванню шанобливого ставлення до національно-мистецьких здобутків. І, нарешті, домінантним засобом духовно-культурної об’єктивізації оцінювального ставлення студентів є заглиблення у світ гуманістичних цінностей українського національно-мистецького створення через аналіз вітчизняного тематизму образів, через виявлення естетичних засад національної виразності, через заглиблення у художні засоби відтворення національного характеру.

Підкреслюючи необхідність формування у студентів національних орієнтирів естетичної оцінки, зауважимо, що вибірково спрямовану діяльність естетичної свідомості, підпорядковану завданням національного самовизначення, важливо узгоджувати із виявленням місця українського мистецтва в системі розвитку світової художньої культури. Замикання в національній культурі не тільки обмежує мистецький кругозір, а й спричиняє серйозні викривлення в естетичних поглядах майбутніх вчителів музики. Інтегративні процеси в розвитку світової і національної художніх культур очевидні і об’єктивні. Прагнення до визначення національно-естетичної специфіки вітчизняного мистецтва не суперечить діалогу між різними культурами.

Отже, національна орієнтація навчально-виховного процесу не тільки не заперечує, а й передбачає ознайомлення студентів із здобутками світової художньої культури. Осягнення інонаціонального рельєфніше окреслює національно-специфічне, а заглиблення в національну характерність мистецтва актуалізує можливості естетичного усвідомлення міжнаціональних художніх здобутків.

У результаті дослідження ми дійшли висновку, що інтеріоризація цінностей українського мистецтва в естетичну свідомість студентів забезпечується упровадженням у навчально-виховний процес національно-стильових засад пізнання мистецтва, а національно-вартісна орієнтація активно сприяє естетичному самовизначенню студентів щодо цінностей української культури.

### **Література:**

1. Архімович Л.Б., Каришева Т., Шеффер Т., Шреєр-Ткаченко О. Нариси з історії української музики. У 2-х ч. – К.: Мистецтво, 1964. – Ч.І. – 309 с.; Ч.ІІ. – 312 с.
2. Бердяєв М.А. Національність людства // Сучасність. – 1993. – №1. – С.154-157.
3. Гоголь Н.В. Сочинения в 2-х т. – М.: Худ. литература, 1973. – Т.1. – 307 с.
4. Корній Л. Історія української музики: Підручник для вищ. муз. навч. закл. – К., 1996. – Ч.1. – 314 с.
5. Лихачев Д.С. Развитие русской литературы X-XVII веков. Эпохи и стили. – Л.: Наука, 1973. – 254 с.
6. Ляшенко І.Ф. Національні традиції в музиці як історичний процес. – К.:

Муз. Україна, 1973. – 326 с.

7. Малая советская энциклопедия. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1960. – Т. 8. – 307 с.

8. Малишев Ю. Солоспів. – К.: Муз.Україна, 1968. – 219 с.

9. Москалець В.П. Психологічні основи виховання духовності в українській національній школі: Автореф. дис. ...докт. психол. наук. – К., 1996. – 49 с.

10. Огієнко І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу. – К.: Довіра, 1992. – 141 с.

Л. Побережная

### **Формирование эстетического сознания студентов средствами украинского искусства**

#### Резюме

Основой формирования национальных ориентиров эстетической оценки студентов средствами украинского искусства выступает внедрение в учебно-воспитательный процесс национально-стилистических основ познания искусства, что позволяет студентам воспринимать украинское искусство в качестве компонента мировой художественной культуры, а также проникнуть в национальную своеобразность индивидуального творческого почерка украинских авторов.

L. Poberegnaia

### **Formation of national reference points of an aesthetic estimation of students by means of the Ukrainian art**

#### Summary

Implementing national features of art mastering into educational process by means of Ukrainian art is a basis of aesthetic estimation. It enables students to consider Ukrainian art as a part of world culture and to realize national peculiarities of Ukrainian authors' individual artistic manner.

**УДК 377:18**

**І. Андрошук, м. Хмельницький**

### **Педагогічні умови формування естетичної культури майбутніх викладачів спеціальних дисциплін професійних навчальних закладів швейного профілю**

Становлення особистості викладача розглядається у діалектичній залежності від соціальних умов, соціального статусу і тієї педагогічної діяльності, яку він виконує. Роль вищої педагогічної школи у формуванні

особистості студента, майбутнього викладача спеціальних дисциплін професійних навчальних закладів у наш час ускладнюється, оскільки він повинен поєднувати в своїй діяльності функції інженера та педагога. Він має давати не лише знання, формувати вміння, навички з конструювання моделей, технології виготовлення швейних виробів, а й здійснювати процес виховання, сприяти всебічному розвитку особистості. Професійна підготовка повинна орієнтувати викладача на формування та відтворення цілісної сутності людини у професії та через професію, наповнювати змістовну структуру навчальних предметів, посилювати їх загальнокультурну спрямованість й естетичну зокрема.

У зв'язку з цим актуальності набуває проблема удосконалення професійної підготовки педагога загалом та процесу формування його естетичної культури. Це обов'язково передбачає визначення педагогічних умов формування особистісно-професійних якостей педагога, його естетичної культури. Важливість і своєчасність розв'язання цієї проблеми зумовлена тим, що вона на сьогодні не отримала в педагогічній науці достатнього розкриття, а це необхідно для подальшого розвитку професійної освіти.

З метою визначення педагогічних умов формування естетичної культури майбутнього викладача професійних навчальних закладів швейного профілю необхідно проаналізувати наявні концепції, які теоретично обґрунтовують не лише зміст, мету, а й умови та особливості процесу формування естетичної культури.

Так, у Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що держава повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці, а також етичне та естетичне виховання. При цьому наголошується, що основна мета освіти має реалізуватися, в тому числі, і через формування у молоді художньо-естетичної культури [10].

У Національній державній комплексній програмі естетичного виховання головною умовою його ефективності визначено обов'язкову причетність людини до естетичного, неможливість її розвитку поза цим чинником [5].

Підтвердження цієї думки ми знаходимо у працях Л.М. Масол, яка важливою умовою художньо-естетичного виховання особистості вважає залучення її до художньо-практичної діяльності, пов'язаної з реалізацією цільової установки виховання – пробудження в кожному учневі творчого начала, формування художньо-творчих, естетичних здібностей, наявність естетичних знань в сфері мистецтва [7].

Провідною ідеєю Концепції формування еколого-естетичної культури є необхідність процесу зміни та вдосконалення світу через естетичне удосконалення особистості, її свідомості, розвиток бажання творити прекрасне

в своїй душі та різноманітних художньо-естетичних продуктів навколишньої дійсності.

В. Єнін у Концепції процесу формування естетичної культури головною умовою відмічає сприймання педагогом особистості як об'єкта естетичного впливу не в пасивному стані, а формування особистісного активного начала для постійного і неперервного естетичного самовиховання. Сутність процесу формування естетичної культури, на думку дослідника, полягає у цілеспрямованому формуванні і розвитку підходу особистості до світу з потребою вдосконалення, прилучення її до споживання і творення цінностей естетичної культури суспільства [3].

Таким чином, аналіз основних підходів до процесу формування естетичної культури фахівця, визначення мети, умов, змісту естетичного розвитку особистості, дає підстави стверджувати, що естетична культура є важливою складовою особистості. При цьому потрібно пам'ятати про те, що сучасні студенти – це майбутні вихователі, викладачі молодого покоління, творці нових культурних цінностей. Специфіка їхньої майбутньої педагогічної діяльності, мета якої визначається її спеціальними функціями, тісно пов'язана з творчістю, дизайном одягу, процесом моделювання швейних виробів, де чітко простежуються естетичні смаки та ідеали фахівця, рівень його естетичної культури. Для студентів естетична культура передусім виступає як система цінностей, якою оволодівають під час навчання та практично-творчої діяльності, й переважно естетичної діяльності, у процесі безпосереднього залучення до мистецтва на у позанавчальний час. Тому на формування всебічно й гармонійно розвиненого, компетентного фахівця з відповідним рівнем естетичної культури повинна бути спрямована вся навчально-виховна система у вищому навчальному закладі.

Ефективність процесу формування естетичної культури залежить від педагогічних умов, серед яких особливого значення набувають: творча діяльність педагога; формування почуття задоволення своєю роботою і впевненість у власних творчих можливостях; висока естетична культура, що відображає естетичні почуття та художньо-образне мислення, створення умов для розширення активної естетичної діяльності майбутнього викладача, посилення творчої атмосфери в навчально-виховному процесі. Це передбачає забезпечення не лише викладання курсів естетики, історії вітчизняної та світової культури, історії моди, а й залучення їх до різних видів мистецтва. При цьому необхідно створити умови для залучення студентів в різні види самодіяльності; стимулювати впровадження різних форм художньо-естетичної творчості в процесі створення одягу.

У визначенні поняття **“умови”** ми виходили з енциклопедичних тлумачень із філософії, логіки, педагогіки та інших наук. Такий підхід дозволяє розглядати умови як обставини, правила, встановлені у певній сфері діяльності,



які є передумовою для ефективного використання їх як факторів удосконалення певного явища. Є різні підходи до визначення педагогічних умов ефективності процесу естетичного виховання та процесу формування естетичної культури, зокрема. Так, Р.І. Дзвінка виокремлює необхідні та достатні умови. До необхідних умов дослідник відносить ті, які забезпечують перебіг процесу (спрямованість мети і завдань естетичного виховання на надбання студентами досвіду естетичного виховання школярів; єдність і взаємозв'язок змісту форм і методів естетичної діяльності; професійна спрямованість; створення сприятливої атмосфери співпраці у процесі естетичного виховання; активізація професійного інтересу до українського музичного фольклору), а до достатніх – ті, без яких він неможливий, що стосуються внутрішніх потреб людини, завдяки яким ці умови діють (естетичні потреби й інтереси, почуття, емоції, особистість викладача його вплив, гуманістичну спрямованість естетичної діяльності тощо). Серед них Р.І. Дзвінка вважає за доцільне вибрати найбільш значущі [1, 14]. Більшість дослідників (Л.П. Дубовик [2], В.С. Ірклієнко [6], Н.Є. Миропольська [8], Л.М. Михайлова [9] та інші) не розподіляють умови у різні групи, а розглядають їх у тісній єдності.

І.Є. Зайцева виділяє такі умови підвищення ефективності розвитку естетичної культури майбутніх вчителів: врахування вихідних педагогічних принципів, таких як єдність естетичного та етичного, комплексний підхід до естетичної підготовки майбутнього вчителя, професійний саморозвиток через емоційну активність і самостійність у засвоєнні естетичних цінностей і естетичну діяльність тощо; оновлення змісту естетичного виховання та впровадження у навчальний процес і позааудиторну роботу певних форм і методів естетичної освіти та виховання; активізація процесу навчально-виховної діяльності [4].

Визначаючи умови, ми виходили з того, що ефективність процесу формування естетичної культури особистості забезпечується не лише вибором найбільш оптимальних умов, які в свою чергу сприятимуть вихованню інтелектуальної, емоційної сфери особистості, професійному становленню викладача, а й враховують специфіку діяльності викладачів професійних навчальних закладів швейного профілю.

Враховуючи це, ми визначили умови ефективності процесу формування естетичної культури майбутнього викладача спеціальних дисциплін швейного профілю. Схарактеризуємо їх більш детально.

Необхідною умовою у процесі формування естетичної культури є засвоєння студентами теоретичних знань з проблем естетики і мистецтва в процесі вивчення дисциплін “Етика та естетика”, “Історія костюма”, “Конструювання, моделювання швейних виробів” тощо. Це пов'язано з тим, що саме естетичні знання виступають своєрідним орієнтиром для подальшого пошуку інформації, її сприймання та осмислення. Викладач професійного навчального закладу швейного профілю повинен орієнтуватися не лише в світі моди, а й знати основні тенденції, вміти їх оцінити на основі аналізу до

відповідних художньо-естетичних критеріїв, а це неможливо без наявності естетичних знань. При цьому важливим є врахування соціокультурного досвіду та культурологічних, естетичних й мистецтвознавчих знань, набутих раніше. Наприклад, у процесі вивчення теоретичного курсу “Історія етнокостюма” студенти ознайомлюються з естетичними ідеалами, які панували в певну історичну епоху та їх відображенням у костюмі, визначають основні фактори впливу на формування естетичних смаків щодо одягу, використання різних видів декоративно-прикладного мистецтва та матеріалів для оздоблення костюма, змістовне значення одягу в процесі відображення суспільного стану його власника.

Другою умовою формування естетичної культури викладача швейного профілю є формування емоційно-естетичного сприймання не лише творів декоративно-прикладного мистецтва, а й одягу як одного з його різновидів. Ефективній реалізації цієї умови сприяє розвиток, по-перше, природної здатності чуттєво сприймати (бачити форму, кольорову гаму виробу, гармонію їх поєднання, відчувати змістове наповнення), по-друге, вміння аналізувати швейний виріб, з естетичної точки зору, давати цілісну характеристику об’єкта, осмислити щодо його досконалості, відповідності форми змісту.

Цілеспрямоване накопичення естетичних і художніх вражень в процесі емоційно-естетичного сприймання є підґрунтям для осмислення мистецтва як такого. Водночас особистість може сприймати твори мистецтва, одяг і не розуміти, не відчувати їх. Тому дуже важливо у процесі формування естетичної культури, пробудити та розвивати емоції та почуття студентів при сприйманні творів мистецтва, костюму як можливого витвору мистецтва, фіксувати увагу на механізмі створення художнього образу, тобто на відповідності засобів виразності, композиційному рішенні, змістовій відповідності виробу. Для цього, на нашу думку, доцільно використовувати методи порівняння одної моделі швейного виробу в різних умовах її використання або завдання такого напрямку, як, наприклад, описати емоційний стан дизайнера, модельєра в процесі виготовлення певного костюму або визначити з чим асоціюється костюм, які емоції викликає. При цьому важливо не просто висловити свою думку, а обґрунтувати, аргументувати її в під час бесіди. Ці завдання вчать студентів сприймати цілісно швейний виріб, виділяти та осмислювати його властивості, оцінювати його.

Третьою важливою умовою підвищення ефективності процесу формування естетичної культури є розвиток естетично-оціночних суджень про тенденції моди, композиційні закономірності в одязі. Саме в оцінці виробу студенти відображають естетичне ставлення до нього, яке зумовлює емоційну реакцію. У результаті цього відбувається процес перетворення знань у переконання, внутрішні цінності особистості, що сприяє формуванню естетичної культури майбутнього фахівця, його естетичному збагаченню.

Четвертою необхідною умовою є залучення майбутніх викладачів до практичної творчої діяльності, в тому числі у галузі декоративно-прикладного мистецтва у різних видах аудиторної і поза аудиторної роботи, зокрема, в художніх студіях, театрі моди, ляльковому театрі. Важливого значення при цьому набуває творчий підхід до формування естетичної культури у процесі професійної підготовки фахівця. Майстри виробничого навчання під час

проведення практичних занять мають забезпечувати поступове формування творчого ставлення до своєї діяльності, навичок пошуку нових образів, форм, технологій виготовлення швейних виробів, моделей. При цьому неможна забувати про декоративно-прикладне мистецтво, як один із засобів оздоблення виробу. Різні види вишивки, бісероплетіння, макраме, батик дозволяють не лише прикрасити одяг, а й виразити свої почуття, смаки, настрій в процесі розробки та виготовлення костюму.

Для забезпечення ефективності реалізації даної умови необхідно орієнтувати студентів не лише на процес досконалого відтворення швейного виробу, який їм сподобався чи копіювання його оздоблення в своєму костюмі, а головним чином – на створення нового за змістом, формою виробу, який відображає їх уявлення про красу.

Наступною важливою умовою формування естетичної культури фахівця є озброєння майбутніх викладачів методикою передачі власного естетичного досвіду учням професійних навчальних закладів. Реалізація даної умови відбувається під час вивчення майбутніми викладачами професійних навчальних закладів швейного профілю спецкурсу “Організація та методика виховної роботи” та залучення в ході педагогічної практики до виховних заходів, спрямованих на естетичне виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів швейного профілю.

Навчальний курс зорієнтовано на формування таких теоретичних знань: поняття, зміст, закономірності, принципи процесу виховання; поняття планування виховної діяльності, види та форми планів; зміст, мета, принципи проектування виховного процесу; класифікація методів виховання, їх коротка характеристика; основні напрями процесу виховання (естетичне, розумове, моральне, трудове, фізичне тощо), їх характеристика. У результаті вивчення дисципліни майбутні викладачі професійних навчальних закладів швейного профілю повинні вміти: планувати та організовувати виховну роботу, в тому числі й естетичне виховання в професійних навчальних закладах з врахуванням закономірностей та принципів виховання; підбирати та використовувати різні методи виховання в залежності від педагогічної ситуації; розробляти та проводити різні форми виховних заходів, в тому числі і естетичного напрямку, враховуючи рівень культури, інтереси, нахили учнів, специфіку їхньої майбутньої діяльності.

Знання, вмінні, навички, сформовані у результаті вивчення даного курсу, закріплюються та удосконалюються під час залучення студентів в ході педагогічної практики до виховних заходів, спрямованих на естетичне виховання учнів. Це можуть бути різні літературні вечори; подорожі до джерел рідної культури; екскурси в історію моди; театралізовані покази мод; екскурсії в музеї, ательє мод, етнокскурсії; відвідування театрів, концертних залів тощо. Перед проведенням виховних справ студенти знайомляться із загальним планом виховної роботи професійно-технічного закладу та планом виховної роботи групи, аналізують та визначають їх доцільність, особливостями учнівського колективу, до якого прикріплені.

Таким чином, до педагогічних умов формування естетичної культури майбутніх викладачів спеціальних дисциплін професійних навчальних закладів швейного профілю ми відносимо:

- засвоєння студентами теоретичних знань з проблем естетики і мистецтва в процесі вивчення дисциплін “Етика та естетика”, “Історія костюма”, “Конструювання, моделювання швейних виробів” тощо;
- формування емоційно-естетичного сприймання не лише творів декоративно-прикладного мистецтва, а й одягу як одного з його різновидів;
- розвиток естетично-оціночних суджень про тенденції моди, композиційні закономірності в одязі;
- залучення майбутніх викладачів до практичної творчої діяльності, в тому числі у галузі декоративно-прикладного мистецтва у різних видах аудиторної і поза аудиторної роботи;
- озброєння майбутніх викладачів методикою передачі власного естетичного досвіду учням професійних навчальних закладів.

Враховання зазначених педагогічних умов, по-перше, дає змогу оптимізувати процес формування естетичної культури викладача; по-друге, підвищує його ефективність; по-третє, дозволяє розглядати його як послідовний, логічно обумовлений процес.

### **Література:**

1. Дзвінка Р.І. Естетичне виховання студентів педвузів засобами українського музичного фольклору: Автореф... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бердянський пед. ін-т ім. П.Д. Осипенко. – К., 1995. – 24 с.
2. Дубовик Л.П. Підготовка майбутніх учителів праці до створення естетичного середовища в шкільних приміщеннях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2004. – 20 с.
3. Єнін В. Концепція процесу формування естетичної культури школярів // Директор школи. – 2004. – №5. – С. 21.
4. Зайцева І.Є. Розвиток естетичної культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України – К., 2001. – 20 с.
5. Зязюн І.А., Семашко О.М. Національна державна комплексна програма естетичного виховання // Рідна школа. – 1995. – №12. – С. 29-56.
6. Ірклієнко В.С. Формування естетичної культури молодших школярів у побуті: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 184 с.
7. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України // Шкільний світ. – 2002. – №9. – С.1-16.
8. Миропольська Н.Є. Формувати почуття прекрасного. – К.: Т-во Знання УРСР, 1987. – 32 с.
9. Михайлова Л.М. Виховання естетичної культури старшокласників (на матеріалі творів світового мистецтва): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 2001. – 215 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – 23 квітня (№33). – С. 4-6.

И. Андрощук

**Педагогические условия формирования эстетической культуры будущих преподавателей специальных дисциплин профессиональных учебных заведений швейного профиля**

Резюме

В статье осуществлен анализ доктрин, концепций, которые отражают условия формирования эстетической культуры личности; определена сущность понятия “условия” и специфика будущей деятельности преподавателя специальных дисциплин швейного профиля. На этой основе обоснованы педагогические условия формирования эстетической культуры будущего преподавателя специальных дисциплин профессиональных учебных заведений швейного профиля.

I. Androchtyk

**The pedagogical conditions on formation of the future teachers' specialized disciplines of sewing type aesthetic culture**

Summary

The analysis of doctrines and conceptions which reflect the content the aim and the conditions of forming the aesthetic culture of personality is done in the article; the essence of the notion “conditions” and the nature of future activity of special subjects teachers at sewing institution is determined On .that basis the pedagogical conditions of forming the aesthetic culture of future teachers of special sewing subjects are substantiated.

*УДК 37.036:377.1*

*С. Петрович, м. Київ*

**Формування творчої активності учнів професійно-технічних навчальних закладів**

Проблема дослідження творчості та її окремих аспектів, зокрема – вплив на формування особистості майбутнього фахівця, залишається актуальною. Тільки особистість, яка має креативні можливості відчуває себе потрібною. Це зумовлюється, в першу чергу, самою людською природою, завдяки якій вона стала культурною істотою.

Підвищені вимоги, що висуваються сучасним виробництвом до підготовки робітничих кадрів швейного профілю, зумовлюють необхідність відображення у новому змісті професійної освіти знань, вмінь та навичок, спрямованих на розвиток у них творчого мислення, здатності до опанування раціональними прийомами трудової діяльності кваліфікованого робітника з урахуванням динамічних змін у технологіях виготовлення швейних виробів, застосування сучасного обладнання, матеріалів тощо.

Докладно проаналізувавши зміст окремих понять та зіставивши точки зору різних авторів, В. Мусієнко, Р. Захарченко, В. Сидоренко, Д. Тхоржевський висловили наступне тлумачення понять “народне ремесло”, “народні промисли”, “прикладне мистецтво” тощо. Зокрема, декоративно-прикладне мистецтво – це індивідуальне або частково механізоване виробництво речей, що поєднують утилітарно-ужиткові та художньо-декоративні якості. Ремесло – виробництво ужиткових речей з відсутністю або мінімальною декоративністю. Декоративне мистецтво – художні твори без ужиткової спрямованості. Народні промисли – колективне виробництво товарної продукції з обов’язковим розподілом праці. Народні ремесла і промисли – це народна творча діяльність, у процесі розвитку якої створюються пам’ятки культури [11].

Що ж стосується поняття “художнє ремесло”, то його найчастіше визначають як культуру трудових професійних навичок і технічних прийомів художньої обробки матеріалів [9, 29]. Художні ремесла, на думку О.С. Данченко, – це не тільки духовне надбання народу, але й важливий компонент національної культури [4].

Художня праця, започаткована в домашніх ремеслах, також є складовою духовної спадщини народу, оскільки стала джерелом прикладного мистецтва і основою народної педагогіки. Навчання народним ремеслам у професійних навчальних закладах виховує поважне ставлення учнів до праці та формує у них високі моральні якості, зокрема працелюбність, повагу до людей праці, відповідальне ставлення до неї, естетичні смаки, що вважалося не менш цінним, ніж формування професійних умінь.

Під народним мистецтвом, як зазначає Г.К. Вагнер, розуміють всю художню творчість народу, але в етнографічному розумінні народним мистецтвом вважають побутову народну творчість, яка знаходить своє відображення у фольклорі, образотворчому мистецтві, народних ремеслах і промислах [6, 38].

Творчий процес у мистецтві, наголошує О.Є. Ковальов, це духовна практична діяльність художника, що безпосередньо спрямована на створення художніх творів [5, 114]. Виключно сприятливі можливості для виховного впливу на молодь мають заняття народними художніми промислами, впровадження елементів художньої творчості на уроках теоретичного і виробничого навчання професії.

Залучення учнів до декоративно-прикладного мистецтва, оволодіння майстерністю в художній творчості впливає, як на їхнє естетичне виховання, так і на професійну майстерність, формує в них потребу художньої творчої діяльності, вимагає від учня цілеспрямованості, наполегливості, завзятості. Як в педагогічному колективі в цілому, так і на заняттях теоретичного і виробничого навчання необхідним є створення творчої атмосфери. Доцільно якомога раніше переходити від підготовчої роботи до творчої. Адже ефективність навчання учнів залежить від дидактично виваженої побудови його, зокрема реалізації принципу послідовності, тобто навчання “від простого до складного”.

Згідно із твердженням С.Л. Рубінштейна, здібності у процесі навчання не

тільки формуються, але й виявляються [14]. Творчою є будь-яка діяльність, що створює нове, оригінальне. У створених виробах знаходить відображення фантазія людини, вона отримує можливість фантазувати. На думку Л.С. Виготського, творчість виходить з тих потреб, які створені для людини і базується на її можливостях. Його дослідження також підтвердили, що творчість тісно пов'язана з уявою [2].

Численні дослідження проблеми трудового навчання, творчої діяльності в цілому (художньої тощо) дозволяють прослідкувати за процесом формування творчого ставлення учнів до праці [3; 7; 10; 15]. Потяг до краси виступає не тільки, як бажання естетичної насолоди, але як спрямованість до виготовлення виробу високої якості і краси. Чим міцніше емоції, тим яскравіше почуття, яке відчуває учень. У виробах учнів знаходить відображення їх настроїв, почуття, здивування, захоплення.

Для усвідомлення важливості художньої ручної праці, недостатньо сформувані в учнів професійних навчальних закладів одні тільки мотиви, важливо розвинути стійку зацікавленість до певного виду праці. Водночас необхідне чітке управління процесом розвитку в учнів мотиваційної сфери.

Основне положення, що розкриває зміст художньо-трудового виховання особистості майбутнього фахівця швейного профілю, пов'язане із необхідністю введення мистецтва в побут, забезпечення зв'язку ручної праці у навчальних майстернях з предметами мистецтва. В учнів поступово формується розуміння того, що трудове навчання приносить естетичну насолоду, створює приємні емоції. Саме тому важливим "резервом" удосконалення професійної майстерності є внесення елементів художньої творчості в діяльність учнів як на уроках виробничого, так і на уроках теоретичного навчання. Водночас необхідно, щоб до об'єкта праці включалися елементи декорування.

Творчий процес має дві стадії: формування художнього задуму і робота над виконанням художнього виробу. Під час роботи виникають нові ідеї, які втілюються у виготовленні виробу.

Г.С. Костюк наголошує: "Здібності належать до основних властивостей, що характеризують людину, як суспільну істоту" (спостережливість, розвинута пам'ять і мислення в цілому) [8, 307]. Структура здібностей пов'язана з уявою або фантазією, яка необхідна в усіх галузях праці й навчання [8, 321].

Головними критеріями художньої праці є трудова вихованість, розвиток інтелектуальних здібностей, розвиток і набуття практичного досвіду, розвиток мотиваційної сфери, формування стійкого інтересу до праці [5, 73].

Залучати молоде покоління держави до національних традицій рідного народу, культурної спадщини покликані професійно-технічні навчальні заклади. Педагогічний колектив Київського вищого професійного училища технологій та дизайну одягу прагне формувати творчу активність учнів у процесі навчання, здійснює аналіз впливу художньої діяльності на розвиток їхніх творчих здібностей. У керівництві художньо-творчою діяльністю учнів використовується два напрями: створення умов, які сприяють творчості і побудова логічної поетапності у досягненні творчого результату. Першим етапом вивчення інформаційного матеріалу: оточуюча дійсність, архівні

документи, літературні джерела, художня спадщина, музейні експонати, виконання начерків, ескізів. Другий етап – *виникнення задуму* – це визначення і конкретизація сюжету, характеру дії і т.д. Стадія зображення задуму – це створення ескізу.

Етап реалізації задуму включає обмірковування, уточнення, удосконалення задуму. Перш ніж визначити свій твір закінченим, учень порівнює задум і результат з точки зору уявного глядача.

У цій діяльності важливу роль відіграє педагог, який допомагає учню вибрати джерело інформації, визначити форми організації процесу ознайомлення (музеї, виставки тощо), добрати методи ознайомлення (спостереження).

Активне керівництво процесом формування в учнів творчого підходу до виготовлення виробів найнеобхідніше на перших етапах їх навчання у професійно-технічних навчальних закладах. Поступово, по мірі набуття життєвого та творчого досвіду, викладач спонукає учнів до самостійності, свідомих творчих проявів.

Для успішного керівництва творчістю учнів важливе значення мають постійний аналіз та оцінка якісних і кількісних показників їхньої діяльності.

Основними педагогічними умовами художньо-творчої діяльності є: формування умінь; визначення тематики завдань для декоративної діяльності; організація творчих груп; створення належного емоційного фону; виділення мотиву досягнення результату діяльності; знайомство учнів з послідовністю і правилами виконання завдання з декоративного малювання; урахування індивідуальних та вікових особливостей учнів; аналіз результатів художньо-творчої діяльності учнів.

Щоб заохотити учнів до художньо-творчої діяльності, кожному з них важливо пережити успіх у своїй роботі. Тому в Київському вищому професійному училищі технологій та дизайну одягу традиційно проводяться різні виставки-огляди “Запрошуємо до творчості”, конкурси юних дизайнерів “Вишукано, елегантно, сміливо”. Вихованці училища беруть участь у різних міських і всеукраїнських конкурсах тощо. Вироби, представлені на тимчасових виставках, прикрашають інтер’єр навчального закладу, приносять емоційне задоволення учням, які бачать, що їхня праця потрібна, а це у свою чергу сприяє розвитку бажання творити, працювати.

Зразків для порівняння та оцінки творчих задумів учнів і адекватності їх виконання немає і бути не може, якщо ці задуми творчі, нові, самостійні.

Одним із перевірених і надійних шляхів залучення учнів до творчої діяльності є організація гурткової роботи. Переважно у професійно-технічних навчальних закладах технологій і дизайну одягу функціонують гуртки “Вишивка”, “Тканинопластика”, “Шкіряна пластика”, “Розпис по шовку”, “Макраме”. Зокрема, у Київському вищому професійному училищі технологій та дизайну одягу двічі на рік організовуються виставки-огляди гурткової роботи, а кращі роботи експонуються на міських виставках. П’ятий рік в училищі діє учнівське творче об’єднання “Український силует”, метою якого є пробудження в учнів інтересу до творчості, задоволення потреб у професійному самовизначенні і творчій самореалізації, формування художньої



ерудиції та підтримки творчо-обдарованої молоді. Для досягнення окреслених завдань члени учнівського творчого об'єднання "Український силует" здійснюють свою діяльність за такими напрямками: дослідження та аналізу створення об'ємно-просторових форм, орнаментально-колеристичних особливостей художнього оформлення народного одягу з метою використання історичного досвіду сучасного моделювання одягу; створення колекції моделей та занесення їх до училищного каталогу; вивчення та використання сучасних матеріалів, фурнітури, прогресивних способів обробки виробів; збирання інформації про напрями моди (створення банку даних про напрями моди, основну діяльність відомих модельєрів-дизайнерів); організації і проведенні масових заходів: оглядів-виставок, змагань, науково-практичних семінарів, загальноучилищного конкурсу "Запрошуємо до творчості" тощо спільно з педагогічним колективом училища; підготовки та участі у міських та Всеукраїнських конкурсах молодих дизайнерів.

Крім того, спільно із Державним музеєм народної архітектури та побуту України у меморіальному музеї-квартирі імені П.Г. Тичини в січні 2004 року нами було проведено виставку "Без коріння саду не цвісти". Створена експозиція стала першою спробою показати сучасний одяг в контексті даної художньої традиції України. Водночас було засвідчено, що етнодизайн в сучасній професійній освіті є важливим і перспективним напрямом створення учнями сучасного одягу з елементами крою, шиття та оздоблення народного одягу.

Набутий училищем досвід самостійної творчої праці, роботи з науковою та технічною літературою дозволяє учням значно підвищити успішність, виконувати дипломні роботи на досить високому методичному рівні. Частина учнів бере участь у творчо-пошуковій роботі, показовому захисті у Будинку вчителя.

У процесі творчо-пошукової роботи учні проявляють такі творчі якості: уявляють творчий задум для втілення у реальний виріб; визначають етапи реалізації творчого задуму та альтернативні способи реалізації творчого задуму; обирають технологію для створення виробу відповідно до творчого задуму.

Рівень сформованості професійно-значущих якостей здійснюється за допомогою творчих завдань. Важливо сформувати в учнів здатність до самостійного контролю за ходом і результатом своєї діяльності. Критеріями самоконтролю є: знання критеріїв оцінювання результатів роботи; вміння всебічно й об'єктивно аналізувати та оцінювати процес і наслідки роботи; здатність попереджати й усувати помилкові дії, допущені дефекти.

Мінімально необхідна інформація для об'єктивного оцінювання практичної роботи учня концентрується у кінцевому результаті його праці – готовому виробі, найголовнішими показниками якого є: творчий пошук в створенні образу; гармонійне співвідношення конструктивних і декоративних ліній; гармонійне поєднання кольорів; відповідність форми ідейному пошуку; цілісність композиції виробу, гармонійне поєднання форм; відповідність декору, оздоблення, стильовому направленню виробу; відповідність виробу статурі замовника, смакам особистості; акуратність швів; використання сучасної технології.

Отже, вивчення учнями декоративно-прикладного мистецтва, організація художньої творчої діяльності і заглиблення в джерело національної культури, створення передумов для перетворення оздоблених виробів у витвір мистецтва, викликає в учнів інтерес до всіх процесів національної культури і до професії фахівця швейно-художнього профілю. Результати творчих розробок кожного учня засвідчують не тільки про рівень їх підготовки, а й про сформовані естетичні смаки, погляди на історію та традиції нашого народу.

### **Література:**

1. Блахут А. Роль эстетического воспитания в развитие творческих способностей личности: Автореф. дисс. ... канд. философ. наук. – К., 1984. – 21 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1968. – 68 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Данченко О.С. Невмируще джерело: Бесіди про українське народне мистецтво. – К.: Мистецтво, 1975. – 190 с.
5. Ковальов О.Є. Методика викладання декоративного мистецтва у початковій школі. – Суми: ВВП “Мрія-1” ЛТД, 1997. – 204 с.
6. Ковальчук О.В. Українське народознавство. – К.: Освіта, 1992. – 176 с.
7. Коломієць Ю.В. Трудове виховання учня 8-9 класів на традиціях і звичаях українського народу: Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. – К., 1998. – 191 с.
8. Костюк Г.С. Навчально виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 607 с.
9. Кудін В.О. Мистецтво і духовний світ молоді. – К.: Радянська школа, 1983. – 96 с.
10. Мусієнко В.Д. Прилучення учнів 5-7 класів до національної культури засобами декоративно-прикладного мистецтва (дидактичний аспект): Дис. ... канд. пед. наук.: 13. 00.02. – К., 1997. – 148 с.
11. Мусієнко В.Д., Захарченко Р.О., Сидоренко В.К., Тхоржевський Д.О. Прилучення учнів до національної культури в процесі трудового навчання: Методичний посібник. – К.: УДПУ імені М.П. Драгоманова, 1997. – 122 с.
12. Нариси з історії українського декоративно-прикладного мистецтва. – Львів: Видавництво Львівського університету, 1969. – 192 с.
13. Радкевич В.О. Науково-педагогічне забезпечення професійного навчання майбутніх робітників і майстрів народних ремесл: Дис. ... канд. пед. наук.: 13. 00. 01. – К., 1995. – 197 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиздат, 1946. – 704 с.
15. Скильский Д.М. Изучение народного декоративного прикладного искусства в школе как средство развития творческих способностей учащихся (на материале искусств Прикарпатья): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1973. – 24 с.
16. Тищенко О.Р. Історія декоративно-прикладного мистецтва України (XII-XVIII ст.). – К.: Либідь, 1992. – 192 с.

С. Петрович

**Формирование творческой активности учащихся профессионально-технических учебных заведений**

Резюме

В статье освещается важность и необходимость формирования творческой активности учащихся швейного профиля в процессе обучения. Рассматривается смысл и содержание определений народное ремесло, декоративно-прикладное искусство, творческий процесс, творческая деятельность, творческие способности. Проанализирован механизм организации художественно-творческой деятельности учащихся в профессиональном училище, которая влияет на эстетическое воспитание учащихся, повышает уровень их профессиональной подготовки.

S. Petrovich

**The formation of art activity of students in the process of teaching at technical institutions**

Summary

In this article we can see the importance of formation the art activity of students in the sewing sphere during the process of studying. The meaning and contents of olifferent definitions are mentioned. They are: national trade, creative process, creative abilities.

An art mechanism process of students at the professional school is described in the article, which influences the aesthetic education and increases the professional level of skills.

*УДК 371.134:377:7*

*Н. Котляревська, м. Київ*

**Розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців швейного профілю**

В умовах динамічного розвитку науково-технічного прогресу зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців у різних галузях виробництва. Сучасні наука, культура, промисловість потребують професіоналів, наділених якостями творчої особистості: нестандартним мисленням, відкритістю до сприйняття і впровадження нового досвіду, здатністю до свідомого й відповідального вибору, умінням генерувати оригінальні, незвичайні ідеї, знаходити альтернативні рішення складних проблем, бачити нові підходи у розв'язанні життєвих та виробничих ситуацій. У вихованні саме такої особистості вбачають головне завдання навчання і виховання сучасні педагоги та науковці. Зокрема, у документі "ЮНЕСКО і виховання в душі миру" підкреслено, що домінуючою метою освіти є розвиток

таланту і формування творчих здібностей особистості.

Як стверджує К.Б. Соколов, розвиток людини є дуже складним процесом, в якому бере участь багато факторів. Серед них надзвичайно важливу роль відіграє художня культура – специфічне середовище діяльності, яке має багатоманітні й неоднозначні зв'язки з іншими сферами суспільного життя, зокрема, й зі швейним виробництвом [5, 21]. У зв'язку з цим організація позаурочної діяльності учнів вищих професійних училищ засобами культури і мистецтва вимагає ґрунтовного вивчення. Вона має великий потенціал можливостей щодо сприяння творчому розвитку учнів і тому може розглядатися як якісно новий варіант їхньої пізнавальної діяльності.

В організації культурно-мистецької діяльності учнів вищих професійних училищ швейного профілю значна увага має приділятися формуванню в них прагнення до професійного самовдосконалення, розвитку їхнього творчого потенціалу, створенню сприятливих психолого-педагогічних умов для їхнього особистісного саморозвитку і професійного самовизначення.

Водночас, як свідчить аналіз існуючої практики професійної підготовки майбутніх фахівців, її зміст, основні форми і методи сьогодні не повністю задовольняють запити особистості, що прагне до розвитку. Перспективним напрямом дослідження порушеної проблеми є позаурочна діяльність у ПТНЗ швейного профілю, яка виступає джерелом для цілеспрямованої роботи думки учнів, розвитку життєво важливих властивостей їхньої особистості, природних здібностей і активності.

У “Концепції професійно-художньої освіти” зазначається, що система позаурочної діяльності є дуже важливою у процесі розвитку творчої та соціально зрілої особистості. Вона передбачає організацію роботи гуртків професійного спрямування, художньої самодіяльності, молодіжних клубів [3, 47].

Ця ж думка проходить червоною ниткою і в “Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні”, де зазначено: “діяльність педагогічних колективів повинна бути спрямована на удосконалення управління процесом виховання, забезпечення взаємодії професійно-технічних навчальних закладів з різними соціальними інститутами, на сприяння професійному консультуванню, розвиток учнівського самоврядування, самостійної технічної і самодіяльної мистецької творчості учнів, створення різноманітних навчальних об'єднань за інтересами тощо” [2, 4].

Удосконалення позаурочної культурно-мистецької діяльності у вищих професійних училищах має здійснюватися на основі визнання за учнями права вільно творити себе, виходячи із особистих здібностей і можливостей. При цьому необхідно створити умови для формування ставлення педагогів до кожного учня як до самосвідомої, відповідальної особистості та надання йому індивідуальної допомоги. Соціально-педагогічною необхідністю та визначальною умовою організації позаурочної діяльності майбутніх фахівців швейного профілю є широке прилучення учнів до художньої культури і мистецтва.

Проведений теоретичний пошук показав, що різноманітні аспекти

проблеми організації позаурочного часу постійно перебували в полі зору науковців: формуванням особистості у процесі активної діяльності вивчали Б.С. Біблер, В.С. Шубинський; проблеми активізації та інтенсифікації процесу творчої підготовки учнів розглядали А.М. Василевська, О.В. Вишневіська, Т.В.Кудрявцев, педагогічні умови засвоєння народних звичаїв і традицій в процесі позаурочної роботи досліджували Р.І. Дзвінка, В.О. Стрельчук; питання організації позаурочної навчально-виховної роботи розглядали В.Г. Кузь, С.Г. Мельничук, Г.І. Сушенко. Дослідженню проблем організації позаурочного часу (канікулярне дозвілля; формування дружніх стосунків; естетичне, музичне, театральне, моральне виховання; використання окремих видів ігор, тощо) присвячені роботи Н.А. Анікеєвої, О.С. Газмана, В.П. Косорукової, О.В. Матвієнко, А.В. Фок, М.Г. Яновської та інших. Ефективність впливу художньої культури на людину досліджували С.Н.Батракова, К.Б.Соколов, становлення професійної культури фахівця – В. Семиченко, І. Кобиляцький та інші.

Водночас проблема організації позаурочної культурно–мистецької діяльності майбутніх фахівців сфери послуг у вищих професійних училищах ще не була предметом спеціальних досліджень. Вивчення сучасної вітчизняної методичної літератури приводить до висновку, що впровадження педагогічних засад позаурочної культурно-мистецької діяльності у вищих професійних училищах сфери послуг є одним із пріоритетних напрямів сучасної професійної освіти.

Актуальність порушеної проблеми, її недостатня теоретична й методична розробленість зумовили вибір теми і завдання нашої статті: з'ясувати особливості та визначити педагогічні засади позаурочної культурно-мистецької діяльності майбутніх фахівців сфери послуг у вищих професійних училищах.

Розвивати творчу особистість учнів вищих професійних училищ швейного профілю можна на основі використання у позаурочній культурно-мистецькій діяльності досвіду й секретів професійного мистецтва відомих модельєрів: Габріель Шанель, Михайла Вороніна, Оксани Караванської та інших майстрів, чия праця отримала назву “haute couture”, що означає “висока майстерність”.

Виходячи з цих позицій, у Сімферопольському вищому професійному училищі сервісу і дизайну виникла ідея створення Навчально-практичного “Центру моди”, при якому в позаурочний час організується культурно-мистецька діяльність майбутніх фахівців швейного виробництва.

Як стверджують дослідники, мода – явище складне. У ній по-своєму відображаються економічні, соціальні, психологічні й мистецькі процеси, що відбуваються в суспільстві. Вона певною мірою зумовлює тип поведінки, стиль життя особистості, її ставлення до самої себе та інших людей. За мозаїкою мод, що швидко змінюється, стоять явища соціальної значущості: певні моральні характеристики, система соціального престижу, оцінка й самооцінка, утвердження й самоповага особистості, естетичні смаки та індивідуальні схильності [1, 6]. Мода завжди поєднує різні сфери діяльності. В одязі вона виступає як феномен соціально-психологічний, економічний, естетичний, мистецький, культурологічний тощо. П'єр Карден зазначав, що мода – це

відновлення, принцип, що вічно наслідує природа. Як дерево скидає старе листя, так і людина – докучливий одяг, коли речі стають дуже звичними, люди від них швидко стомлюються. Мода рятує від виснажливої одноманітності [4, 17].

Залучення учнів до культурно-мистецької діяльності у галузі моди надає їм можливість практично пізнати зв'язок між сферами, які вона інтегрує, виробляє в них вміння й навички бачити і створювати красиве у щоденному житті, проявляти фантазію, активізує їхні творчі сили. Для реалізації цих можливостей педагогічним колективам професійних навчальних закладів швейного профілю необхідно розв'язати такі завдання: з'ясувати головні ознаки пізнавальної активності учнів; здійснити відбір педагогічно доцільних форм педагогічної взаємодії та самостійної роботи учнів з урахуванням їх творчих якостей та мистецьких інтересів; розробити педагогічні технології розвитку останніх; визначити основні напрями й сфери творчого самовираження учнів; створити психологічну атмосферу занять та позаурочної діяльності, яка б сприяла прояву їх творчої самостійності та виробленню прагнення до власних мистецьких пошуків у сфері моди.

Сімферопольське вище професійне училище сервісу і дизайну понад півстоліття працює у галузі моди, виконання індивідуальних замовлень і розвиває для цього такі спеціальності: кравець, закрійник, в'язальник трикотажного полотна тощо. Навчально-практичний “Центр моди”, який функціонує при училищі, має за головну мету вдосконалення традиційних та інноваційних форм і методів навчання, спрямованих на розвиток творчої особистості.

Головний критерій ефективності організації педагогічної діяльності в училищі – її результативність. Саме результат, досягнутий у педагогічній взаємодії педагога й учня, є мірилом її оцінки. Вихованцями училища створені колекції одягу, які неодноразово брали участь у різних конкурсах і фестивалях та виборювали призові місця: на II Всеукраїнському конкурсі молодих дизайнерів “Паралелі часу” (III місце), IV Всеукраїнському конкурсі моделей одягу “Феєрія краси” (I місце), VI Всеукраїнському конкурсі моделей одягу “Феєрія краси” (III місце і приз Ради Укрсоюзсервісу), Республіканському конкурсі професійної майстерності “Кращий за професією “Кравець” (I та II місця) та ін.

На початку 2006 року пройшов I Всеукраїнський фестиваль творчих колективів професійно-технічних навчальних закладів швейного профілю, ініціатором якого став колектив Сімферопольського ВПУ сервісу і дизайну. Мета фестивалю – зібрати однодумців, щоб продемонструвати авторські творчі колекції учнів і майстрів виробничого навчання училищ швейного профілю та обговорити проблеми професійної підготовки молодих фахівців в умовах гострої конкурентної боротьби у швейній галузі. Географія учасників фестивалю охоплювала майже усі регіони України: Київ, Суми, Дніпропетровськ, Харків, Запоріжжя, Севастополь, Богуслав, Сімферополь. Щоби дати можливість усім навчальним закладам взяти участь у показі, організаційним комітетом було запропоновано шість номінацій, в яких було

втілено насичену палітру сучасного моделювання. Подані на конкурс колекції відзначалися чіткістю силуетних ліній, тонким смаком кольорової гами, гостротою дизайнерських рішень та делікатним ставленням до класики.

У номінації “Фольклорні фантазії” кращою була визнана колекція Запорізького професійного ліцею моди і стилю “Вишиванка”. Сімферопольське ВПУ сервісу і дизайну удостоїлося нагороди в номінації “Вінтаж в урбаністичному стилі” за колекцію “Нью-ультрамарин”. В “Авангарді” впевнено лідирував Запорізький професійний ліцей моди і стилю з колекцією “Шалений сплеск”. Колекція “Золота молодь”, розроблена у “Центрі моди” Сімферопольського вищого професійного училища сервісу і дизайну отримала кубок у номінації “Неевклідова геометрія”. Творчий колектив ПТУ №63 м. Дніпропетровська було відзначено у номінації “Фантазійне дзеркало моди”, а фінальна колекція показу “Мрії здійснюються”, виконана в “Центрі моди” СВПУ сервісу і дизайну була першою в номінації “Травневий сад”. Організаційний комітет та дипломанти фестивалю відзначали дуже серйозний, професійний підхід членів журі до обговорення й оцінювання показаних робіт як з позиції креативності ідеї, новизни й гостроти моделей, так і з фахового боку – точності крою, технології виготовлення виробів та кольорової гармонії.

Події фестивалю, які широко висвітлювалися у засобах масової інформації, сприяли приверненню уваги молоді до професій закрійника, кравця, дизайнера та інших професій сфери послуг і тим самим допомагали вирішенню проблеми професійної орієнтації учнів. Крім того, виявлення й своєчасна підтримка талановитих учнів створювала можливості для якнайповнішого розкриття їх творчого потенціалу і здійснення їхнього бажання створювати красу власними руками. Втім, головний результатом залучення майбутніх фахівців швейного профілю до сфери моди у позаурочній культурно-мистецькій діяльності є розвиток їхніх художніх та творчих здібностей, що забезпечує передумови для їхнього творчого й професійного зростання.

Оскільки у невеликій за обсягом статті неможливо висвітлити усіх аспектів досліджуваної нами проблеми, то наступні наші публікації будуть присвячені виявленню впливу конкретних напрямів позаурочної культурно-мистецької діяльності на творчий розвиток особистості майбутніх фахівців сфери послуг.

### **Література:**

1. Горина Г.С. Моделирование формы одежды. – М.: Легкая и пищевая промышленность, 1981. – 184 с.
2. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Професійно-технічна освіта. – 2004. – №3. – С. 2-5.
3. Концепція професійно-художньої освіти // Професійно-технічна освіта. – 2000. – №2. – С. 43-47.
4. Пармон Ф.М. Композиция костюма. – М.: Легпромбытиздат, 1985. – 305 с.
5. Соколов К.Б. Социальная эффективность художественной культуры. Процессы распространения и освоения художественных ценностей / Отв. ред. Ю.У. Фохт-Бабушкин. – М.: Наука, 1990. – 124 с.

Н. Котляревская

**Развитие творческих способностей будущих специалистов швейного профиля**

Резюме

В статье проанализированы проблемы организации внеурочной культурно-художественной деятельности будущих специалистов швейного профиля в высших профессиональных училищах. Определяются основные направления развития творческих способностей учащихся во внеурочной работе, среди которых наиболее эффективными называются деятельность Учебно-практического “Центра моды” и проведение конкурсов моды различного уровня.

N. Kotlarevskaya

**Development of creative abilities of students such as making conceptual collections of clothes**

Summary

The article focuses on the problems of organization of extracurricular cultural and artistic activities of future specialists in dressmaking at higher vocational schools. It reflect the key ways of development of creative abilities of students such as making conceptual collections of clothes. A brief outline is given of the events of the I All-Ukrainian Festival *Fashion Success Formula* held in May 2006, participating in which were creative teams from dressmaking vocational schools of Ukraine.

УДК 001.76: 371.134:7.12

С. Алексеева, м. Київ

**Методика діагностування візуального мислення майбутніх дизайнерів**

У навчальних закладах художнього профілю одним із головних напрямів є підготовка кваліфікованих дизайнерів різних профілів, зорієнтована на професійну компетентність, гнучкість і мобільність майбутніх фахівців. В основу формування сучасного фахівця з дизайну покладено неперервність його фахової підготовки, що сприяє розвитку здатності до творчого розв’язання професійних завдань, самостійного прийняття рішень в умовах виробництва та підприємництва [1].

Організація педагогічного процесу в професійних навчальних закладах художнього профілю передбачає використання різноманітних форм навчально-виховної роботи, вибір яких зумовлюється формуванням і розвитком у майбутніх дизайнерів професійних вмінь у використанні і запровадженні ефективних сучасних технологій, та методів організації навчальних процесів [4].



Аналіз педагогічних досліджень доводить, що організація дослідницької діяльності з дизайну учнів під час їх навчання забезпечує якість професійних знань, сприяє формуванню професійних вмінь, що впливає на розвиток професійних якостей майбутніх фахівців. Це зумовлено тим, що організація дослідницької діяльності з дизайну забезпечує створення у навчальному процесі реальних умов майбутньої професійної діяльності. Крім того, організація дослідницької діяльності з дизайну учнів створює умови щодо розвитку творчих здібностей учнів, тим самим впливає на формування творчої особистості майбутнього фахівця [2].

Дослідницька діяльність учнів з дизайну передбачає вивчення, пізнання і пошук нового способу вирішення дизайнерських завдань. Ознаками дослідницької діяльності є творчість учнів під час розв'язання дослідницьких завдань, а результатом є об'єктивна новизна знань, набуття дослідницьких вмінь і навичок, що забезпечує розвиток творчих здібностей. Шляхом перетворення і порівняння, перенесенням суб'єктивно відомих знань у нову ситуацію, комбінуванням і варіюванням відомих прийомів, використанням певної структури у змінених умовах майбутні дизайнери створюють, обґрунтовують і захищають отримані результати власного дослідництва. Самостійність учнів, під час дослідництва, дозволяє індивідуалізувати зміст і темп навчання відповідно до індивідуальних можливостей учнів, а це забезпечує високу ефективність навчання, оскільки учень набуває певних знань, практичних навичок і вмінь за оптимальний для себе час, який обумовлюється його психологічними особливостями [3].

Для результативної організації дослідницької діяльності учнів з дизайну необхідно виконання двох умов: провести педагогічну діагностику рівня творчого розвитку учнів і чітко визначити зміст їх дослідницької діяльності, з урахуванням індивідуальних можливостей учнів [5].

Методика діагностики творчих здібностей і можливостей учнів під час дослідницької діяльності з дизайну забезпечує: виведення дослідницької діяльності учнів з дизайну на новий якісний рівень, що забезпечить підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців з дизайну; створення сприятливих умов для всебічного творчого розвитку особистості, з урахуванням професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів; розвиток індивідуальності особистості майбутнього дизайнера, здатного активно використовувати професійні знання при проектуванні, розробці і виготовленні дизайнерських виробів.

Основне призначення методики діагностики творчих здібностей і можливостей учнів під час дослідницької діяльності з дизайну полягає у визначенні початкового рівня творчих здібностей учнів, їх готовність до дослідницької діяльності, а також дозволяє визначити форми і методи педагогічного керівництва відповідної діяльності. У подальшому методику можна використовувати для перевірки ефективності застосованих форм організації дослідницької діяльності, за результатами якої простежується підвищення творчого рівня особистості учня. Аналіз результатів діагностики може бути основою для індивідуалізації професійного навчання і створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу кожного учня. При цьому слід мати на увазі, що результати діагностики – це інформація для керівників

дослідницькою діяльністю щодо поліпшення процесу спілкування з учнем. Вона не підлягає оголошенню на велику аудиторію, а тим більше не повинна використовуватися для дорікання учням та їх батькам. Загалом слід зазначити, що проведення та аналіз діагностичних досліджень учнів потребує від педагогів делікатності і тактовності.

Діагностика особистісних здібностей і можливостей учнів, які займаються дослідницькою роботою з дизайну, побудована на використанні візуальних образів. Це зумовлено тим, що особливістю здібностей таких учнів є домінування зорових і сенсорних стимулів, які виступають провідними і впливають на процеси як візуального, так й вербального кодування їх власного досвіду. За допомогою вказаної методики можна визначити рівень сформованості візуального мислення учня. Підґрунтям створення відповідної методики слугували діагностичні методики Б.В. Зейгарника, Н.Т. Лобової, А.К. Маркової, О.М. Матюшкіна, Г.А. Платонова, Г.І. Щукіної [6].

Для визначення рівня сформованості візуального мислення учні повинні виконати творчі завдання. Зміст завдань, які має виконати учень, залежать від обраної спеціалізації дизайнерського напрямку. Наприклад, майбутньому дизайнеру інтер'єру пропонується втілити образ “капусти” в узагальнену форму “телефону”; майбутньому дизайнеру одягу та аксесуарів – образ “жита” в узагальнену форму ділового костюму чи конфігурацію деталей одягу таких, як: комір, манжет, кишень, рукав; майбутньому дизайнеру стилісту – на основі форми та кольорової гами “калини” підібрати зачіску та макіяж на заданому шаблоні обличчя.

Учням рекомендується поетапне виконання завдання. Починати роботу слід зі стилізації, здійснивши пошук простої геометричної форми, що лежить в основі побудови заданого елемента. Процес стилізації поділяється на етапи. Перший полягає у виборі і зарисовки природного аналога. Далі виконується трансформація форми, що полягає в частковій зміні форми, у відкиданні деяких несуттєвих деталей, тобто відбувається пошук загального характеру конструктивної основи форми. І останнім етапом стилізації є одержання кінцевого варіанту у вигляді геометризованого елемента. На цьому етапі важливим є виправлення і уточнення всіх зв'язків геометричних фігур, що визначають характер, виразність, пропорційні співвідношення оптимального варіанта.

Після проведення стилізації відповідного фрагмента, завдання учнів полягає у визначенні композиції об'єкта, що передбачає сполучення композиційного центру елемента зі спрощеною декоративною переробкою. Для пошуку комбінаторного елемента будь-яка природна форма є основою, але завдання учнів полягає на зосередженні тих форм, що легше піддаються геометризациї та мають яскраво виражену конструктивну основу. Послідовне об'єднання елементів форми вимагає від учнів вміння раціональної ув'язки узгодженості фігур, що в свою чергу дозволяє продіагностувати показники творчих умінь учнів. Останнім етапом вважається кольорове рішення об'єкта, при чому воно повинно бути виконане лише в тій тональній гамі, що зазначена на картці тестового завдання.

Важливо зазначити, що у процесі діагностики увагу приділяють не тільки кінцевому результату тестування, але й так званим “чернетковим начеркам”, що

надає можливість визначити рівень візуального мислення та вид стратегії візуального мислення учня, які обумовлюються психічними особливостями особистості учнів. Наші дослідження доводять, що кожен учень несвідомо обирає власну стратегію та стиль творчості, що обумовлюється його індивідуальними якостями, здібностями, темпераментом тощо.

Для оцінки прояву показників візуального мислення учнів пропонується ввести чотири рівні їх сформованості, а саме: *репродуктивний; частково-репродуктивний; проблемно-пошуковий і творчий*.

**Репродуктивний рівень** сформованості візуального мислення учнів залежить від сформованості спостережливості, яка виявляється в активному інтегральному (раціонально-почуттєвому) відгуку на зорову інформацію та здібності до “перцептивного виклику” (за Р. Арнхеймом) – переносу в інший знаково-символічний план (вербальний, аудіальний, кінестетичний) і навпаки. Суттєвими показниками зазначеного рівня візуального мислення виявляються здатність учнів до таких видів знаково-символічної діяльності, як заміщення, створення прямих аналогій (за знаковим аналогом) і особистісних аналогій (на засадах емпатії, почуттєвого вживання в образ).

**Частково репродуктивний** рівень візуального мислення виявляє в учнів критичність і гнучкість розумових процесів. Критичність візуального мислення в учнів пов’язана з розвитком у них процесів узагальнення, вміння створювати інтегральні образи уяви і цілеспрямовано оперувати ними в майбутній дизайнерській діяльності. Особистість, яка має частково репродуктивний рівень візуального мислення, демонструє володіння прийомами мнемічної пізнавальної діяльності, видами знаково-символічних перетворень, схематизацією.

Гнучкість візуального мислення учнів залежить від здатності легко реконструювати структуру візуальної інформації, набутого раніше досвіду, залежно від мети дизайнерської діяльності. Вона пов’язана із розвитком асоціативних, почуттєвих процесів візуального мислення.

Показником становлення цього рівня виступає здатність учнів до утворення знаково-символічних аналогій та фантастичних аналогій (на засадах почуттєвого порівняння з міфічними образами). Поряд з цим особистість виявляє здатність до цілеспрямованого комбінування, комбінаторики, групування, виділення опорних пунктів, створення композиційних сукупностей опорних пунктів, класифікації, структурування.

**Проблемно-пошуковий** рівень візуального мислення учнів (рівень здатності виконувати дослідницьку роботу з дизайну) залежить від сформованості таких якостей особистості, як оригінальність, кмітливність, винахідливість, що сприяє вільному оперуванню образами, уявою, володіння методами візуального комбінування і моделювання, почуттєвого “активного асоціювання” тощо.

Отже, показниками сформованості цього рівня виступає здатність учнів утворювати візуальні метафори і вільно оперувати ними в процесі творчості.

**Творчий рівень** візуального мислення характеризується здатністю учнів до цілеспрямованої трансформації будь-якої інформації відповідно до мети дизайнерської діяльності та в оптимальній для особистості учня формі.

Показником зазначеного рівня виступає особистісний, неповторний дизайнерський стиль учня, його “творчий профіль”. Учень вільно володіє творчими методами візуалізації та “вільного асоціювання” (позасвідомого маніпулювання суб’єктивними образами уяви, наслідком чого є інтуїтивне вирішення проблеми).

Результати тестування щодо оцінювання рівня сформованості візуального мислення учня заносяться у картку, яка розроблена на кожного учня (зразок наведено у табл.) Рівень розвитку показника візуального мислення у кожного учня, при заповненні картки, позначається літерами: “Н”, “С”, “В”.

“Н” – низький рівень розвитку показника (відсутність, чи мінімальний прояв показника). “С” – середній рівень розвитку показника (характеризується як прояв у половині показника). “В” – високий рівень розвитку показника (максимальний прояв цього показника).

**Картка для вивчення рівня сформованості візуального мислення учня**

Показники, що характеризують візуальне мислення учнів	Рівень виявлення показників			Підсумки
	В	С	Н	
Спостережливість		+		С
Створення прямих аналогій	+			В
Створення особистісних аналогій			+	Н
Критичність візуального мислення		+		С
Гнучкість візуального мислення		+		С
Володіння прийомами схематизації			+	Н
Прояв фантазії		+		С
Вміння комбінувати			+	Н
Виділення опорних пунктів		+		С
Вміння створити композицію			+	Н
Оригінальність		+		С
Винахідливість		+		С
Вільне оперування образами			+	Н
Вміння моделювати		+		С
Розвиненість уяви		+		С
Розвиненість активного асоціювання		+		С
Розвиненість інтуїції			+	Н
Розвиненість вільного асоціювання			+	Н

Після заповнення відповідної картки на кожного учня необхідно підрахувати коефіцієнти. Введення коефіцієнтів дають можливість визначити кількісну оцінку рівня сформованості візуального мислення учня.

Нехай “в” – кількість показників, які мають високий рівень прояву;  
“с” – кількість показників, які мають середній рівень прояву;  
“н” – кількість показників, які мають низький рівень прояву;  
“З” – загальна кількість показників.

Тоді:  $Z = v + c + n$

Коефіцієнт рівня сформованості творчих можливостей учня визначається за формулою:

$$K = \frac{v + 1/2}{Z}$$

Згідно із значенням коефіцієнта визначається рівень сформованості візуального мислення учня.

Якщо  $K$  знаходиться між  $0$  та  $0,28$ , то рівень сформованості візуального мислення репродуктивний.

Якщо  $K$  знаходиться між  $0,28$  та  $0,33$ , то рівень сформованості візуального мислення частково-репродуктивний.

Якщо  $K$  знаходиться між  $0,33$  та  $0,66$ , то рівень сформованості візуального мислення проблемно-пошуковий.

Якщо  $K$  знаходиться між  $0,66$  та  $1,00$ , то рівень сформованості візуального мислення творчий.

Визначення рівня сформованості візуального мислення учнів і застосування відповідних змісту та форм дослідницької діяльності учнів з дизайну має позитивний вплив на ефективність організації професійного навчання майбутніх дизайнерів.

### **Література:**

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1998. – 266 с.
2. Алфімов В.М. Творчо обдарована особистість – мета діяльності ліцею // Рідна школа. – 2000. – №5. – С. 7-10.
3. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов н/Д.: РГУ, 1983. – 253 с.
4. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / За ред. С.У. Гончаренка. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
5. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник. – К.: ІСДОП, 1994. – 112 с.
6. Смолюк І.О. Педагогічні технології: дослідження соціально-особистісного аспекту. – Луцьк: Ред.-вид. “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 1999. – 294 с.

С. Алексеева

### **Методика диагностики визуального мышления будущих дизайнеров**

#### **Резюме**

Предложенная методика диагностики визуального мышления учеников носит инновационный характер и основывается на общетеоретических, методологических принципах педагогики с использованием новых подходов и

организаторских основ профессионального обучения будущих дизайнеров. В ее основу положено использование инновационных методов диагностики творческих способностей учащихся на использовании визуальных образов. Данная методика позволяет установить уровень творческого развития учеников и четко определить содержание исследовательской работы будущих дизайнеров.

S. Alekseeva

### **The innovation of pedagogical of organization of research activity of future designers**

#### Summary

The innovation of introduced pedagogical technology of research activity of future designers consists in using corresponding of diagnostics of creative abilities of students and in motivating of corresponding criteria of choosing of research activity. Pedagogical technology is grounded on general theoretical and methodical principles of pedagogic and making use of new approaches and organizational fundamentals of vocational training of future specialists.

*УДК Ф 012:371.134:75*

*Н.Смоляна, м. Київ*

### **Формування композиційних умінь у майбутніх викладачів образотворчого мистецтва**

Проблема формування композиційних умінь і навичок у навчальній композиційній діяльності майбутніх викладачів образотворчого мистецтва завжди визнавалася актуальною, а її вирішення пов'язувалось із завданнями удосконалення професійного навчання у вищих навчальних закладах. Композиційні уміння студентів формуються і набувають розвитку у процесі засвоєння всього циклу спецдисциплін, а отже зумовлюється необхідність забезпечення зв'язку між предметами образотворчого мистецтва, який ще недостатньо зреалізовується під час навчання студентів і призводить до виникнення у них труднощів у створенні художніх витворів.

На думку В.Щербини, діяльність педагога у навчанні композиції визначена метою, змістом і закономірностями освітнього процесу, характером організації пізнавальної та предметно-практичної діяльності в галузі композиції.

Композиційні уміння – це інтелектуальні художні дії, що відображають спроможність художника використовувати знання з композиції під час створення художнього витвору [5, 173].

Розглянемо типи занять, розроблені українськими дослідниками на яких студентам пропонуються різні форми вправ для цілісного формування композиційних умінь.

У процесі вивчення навчального курсу „Основи композиції” для майбутніх викладачів образотворчого мистецтва О. Кайдановська пропонує проводити такі типи практичних занять: проблемні – орієнтовані на творчу пошукову діяльність; евристичного і професійного спрямування; проблемні – на основі колективної форми діяльності; блочні та модульні заняття; заняття, спрямовані на вивільнення творчої енергії; тренувальні; підсумкові [3].

Невід’ємною частиною комплексу форм і методів, що забезпечують успішність процесу формування творчого мислення майбутніх викладачів образотворчого мистецтва, є самостійна робота студентів. Головна мета цього виду навчальної діяльності – формування самостійності студента до накопичення знань, активізація творчої розумової діяльності, збудження інтересу до навчання. Самостійність як результат навчання полягає в уміннях студента систематизовувати, планувати й контролювати власну діяльність, дії.

У процесі вивчення курсу „Основи композиції” самостійна робота студентів передбачає: закріплення, систематизацію та розширення композиційних знань; формування умінь і навичок самостійної дослідницької роботи; розвиток творчих художніх здібностей, навичок самостійної художньої діяльності; дослідження особливостей дитячої творчості; визначення професійних орієнтирів та критеріїв саморозвитку особистості.

Під час навчання майбутніх викладачів образотворчого мистецтва доцільним є використання самостійних навчальних завдань, спрямованих на ознайомлення із додатковим матеріалом, закріплення набутих знань, використання набутих знань у процесі виконання вправ, завдань, що спонукають до творчого самовираження.

Необхідно зазначити, що зміст самостійної діяльності студентів має бути ширшим за виконання конкретних вправ і включати осмислення навчального матеріалу. Крім академічних завдань, самостійна діяльність студента передбачає розширене вивчення мистецької та професійної літератури, роботу з комп’ютером, відвідування музеїв і виставок, спілкування з творчими особистостями.

Надаючи пріоритетності в організації професійної підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва навчальному заняттю, Л.Г. Гусева вважає, що для більшої ефективності набуття знань і вмінь необхідно активізувати і модернізувати процес навчання в художньо-педагогічних майстернях, що сприятиме активному становленню майбутнього вчителя як в особистісному, так і професійному плані [2, 53].

Педагогічна практика свідчить, що під час оволодіння студентами навчальним матеріалом, який передбачає опанування певними практичними вміннями та навичками, головну роль відіграють вправи, що поєднують у собі розумову активність студентів, а також зв’язок теорії з практикою. За допомогою вправ актуалізуються знання, що використовуються як засіб діяльності у вирішенні нових навчальних завдань [3].

Процес формування композиційних умінь відбувається через включення студента у композиційну практичну діяльність (виконання вправ, головним фактором яких є конкретні спеціальні художні вміння). Цей процес передбачає

сприймання, розуміння і засвоєння знань з теорії композиції, необхідних для виконання композиційних вправ. Головними критеріями знань студентів з окресленої проблеми є: повнота інформації, систематичність, усвідомлення.

Якість навчання з композиції забезпечується організацією процесу формування композиційних знань, умінь і навичок на трьох рівнях:

- розвиток художнього сприйняття навколишньої дійсності і витворів мистецтва;
- формування композиційних умінь і навичок (виявлення та використання різноманітних засобів і прийомів композиції) у вправах за „аналогією” (диференційовано);
- формування композиційних умінь та навичок у нестандартних композиційних ситуаціях відповідно існуючій системі „сприймання – аналіз – інтерпретація” (інтегровано) [5, 88-89]”.

Особлива роль у підготовці майбутніх викладачів образотворчого мистецтва з композиції належить різноманітним вправам: творчим, з метою засвоєння нового матеріалу; технічним, з метою закріплення; комбінованим тощо. В.Г. Щербина визначає поняття „композиційні вправи” як метод навчання композиції, що розкриває дидактично спрямовану систему спеціальних дій залежно від цілей композиційної діяльності [5, 100-101]. Водночас він стверджує, що дидактична модель формування композиційних умінь ґрунтується на системі композиційних вправ: на актуалізацію знань, аналітичні, пошуково-орієнтовні та конструктивні.

Зазначимо, що основою аналітичних і пошуково-орієнтовних вправ є навчальний композиційний аналіз – важливий фактор формування композиційних умінь з точки зору розвитку композиційного мислення. Розвиток композиційного мислення допомагає формувати вміння, зрозуміло висловлювати творчий задум засобами образотворчого мистецтва.

Конструктивні вправи передбачають вирішення композиційних задач самостійно, керуючись їх умовами. Усі без винятку конструктивні вправи містять рекомендації викладача, полегшуючи діяльність студента в пошуках форм розкриття задуму, вирішенні ідеї.

У конструктивних вправах закладаються основи розвитку здатності до візуального оформлення витвору, висловленого системою зображення (образотворча форма, матеріал, колір, фактура тощо). Ці завдання ведуть до розуміння „візуальної граматики”, дозволяють формувати і розвивати вміння самостійного вибору тих чи інших композиційних засобів, оптимально відображену структуру мотива (сюжета) [5, 113-115].

Вивчення композиції та художнє осмислення оточуючого середовища тісно пов'язано із опануванням мистецтва рисунка, оволодінням технікою його виконання. Говорячи про техніку рисунка, маємо на увазі зображувальні засоби (лінія, штрих тощо), матеріали (олівець, вугіль, папір тощо), прийоми та способи роботи – все, що допомагає художнику здійснити графічний твір. Технічна досконалість полягає в умінні мінімальними засобами досягти максимальної виразності та повноти розкриття художнього задуму [1, 3].



У ході такої практичної діяльності студенти повинні чітко бачити і використовувати конструктивну основу композиції, тобто, зображувальну площину, підпорядковану зображенням і закономірностям. Під час виконання конструктивних вправ формуються і розвиваються необхідні художнику композиційні вміння; пошук вірного шляху виконання змісту тощо. Важливо, щоб студенти розуміли і правильно використовували не тільки формальні композиційні засоби, елементи композиції, але й бачили в них конструкцію для розуміння змісту витвору [5, 110-112].

Таким чином, у виконанні зазначених вище вправ важливими є такі етапи: відновлення базових знань й умінь; диференційоване та інтегроване навчання композиції. Після проходження цих етапів починають формуватися спеціальні композиційні вміння, а саме:

*проті → складні → комплексні → інтегративні.*

Набуття знань і навичок щодо техніки виконання рисунка полегшує вирішення багатьох практичних завдань майбутніми викладачами образотворчого мистецтва, готує їх до оволодіння художньою майстерністю. Проте, техніка без знання методики побудови реалістичного зображення перетворюється на самоціль. Захоплення зовнішньою красою рисунка шкодить її змісту, сприяє механічному використанню художніх прийомів, що негативно впливає на створення справжнього твору мистецтва. Адже технічні засоби відіграють допоміжну роль у практичній діяльності та використовуються залежно від конкретних умов.

На техніку рисунка впливають властивості художніх матеріалів. Вивчення особливостей складу цих матеріалів дозволяє широко використовувати їх зображальні якості і, тим самим, підвищити виразність графічної мови [1, 4].

В.Г. Щербина, розглядаючи навчальну композиційну діяльність як умову формування композиційних умінь у майбутніх викладачів образотворчого мистецтва, зазначає:

1. Теоретична і предметно-практична композиційна діяльність забезпечується системою загальновідомих дидактичних методів навчання завдяки включенню студентів в композиційну практичну діяльність (виконання практичних вправ із композиції).
2. Найбільш ефективним із всіх методів навчання студентів композиції є практичні методи (метод вправ), які дозволяють успішно формувати у студентів композиційні вміння та навички.
3. Якість композиційної підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва забезпечується організацією практичної діяльності з композиції на рівнях розвитку художнього сприйняття; формування композиційних умінь; використання композиційних умінь в системі „сприйняття – аналіз – інтерпретація” [4, 173].

Підсумовуючи вище сказане можна зробити висновки, що розвиток творчої активності, педагогічної майстерності й професіоналізму майбутнього викладача образотворчого мистецтва є головним завданням професійно-педагогічної освіти, особливо в галузі художньої педагогіки, адже, гармонійне поєднання педагогічної і художньо-виконавчої майстерності формує

професійну компетентність педагога, його професіоналізм. У цьому контексті образотворча підготовка виступає як насичений практичною діяльністю шлях професійного самовдосконалення майбутнього викладача образотворчого мистецтва та як навчальна діяльність, спрямована на оволодіння художньо-педагогічними вміннями.

### **Література:**

1. Гребенюк Г.Є. Основи композиції та рисунок: Підруч. для учнів проф.-техн. навч. закладів. – К.: Техніка, 1997. – 221 с.
2. Гусева Л.Г. Умови організації образотворчої підготовки студентів педагогічного факультету // Наукові записки. Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Кіровоград: РВГ ІЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – Вип. 40. – С.48-50.
3. Кайдановська О.О. Методичні особливості вивчення курсу „Основи композиції” у вищих навчальних закладах // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. праць. – К.: П/П „ЕКМО”, 2002. – Вип. 2. – С. 54-55.
4. Щербина В.Г. З досвіду формування композиційних умінь у майбутніх учителів образотворчого мистецтва // Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць / Редкол.: І.А.Зязюн (голова), В.О.Радкевич, Р.Т.Шмагало (заступник голови) та ін. – Київ-Черкаси: „Черкаський ЦНТЕГ”, 2002. – Вип. 1. – С. 172-173.
5. Щербина В.Г. Система композиционных упражнений в содержании подготовки будущих учителей изобразительного искусства: Дис. ... кан. пед. наук: 13.00.04. – Кривой Рог, 1999. – 228 с.

Н. Смоляная

### **Формирование композиционных умений у будущих педагогов изобразительного искусства**

#### **Резюме**

В статье автор анализирует взгляды учёных на формирование умений и навыков профессиональной деятельности при создании композиции рисунка у будущих педагогов искусствоведческих дисциплин.

N. Smolianaya

### **Forming of study abilities of art at future teachers on educational discipline „Bases of kompozitsii”**

#### **Summary**

In the article an author analyses the scientists views stien on forming abilities and skills of professional activites in creating composition picture at the future teachers of art disciplines of.

### **Формування навичок дослідницької етнографічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю**

Перш ніж говорити про формування навичок дослідницької етнографічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю, потрібно наголосити на тому, що в умовах сьогодення досить відчутною є тенденція зростання інтересу молоді до національної культури, історії, традицій. Цей інтерес необхідно підсилювати різними культурно-просвітницьким засобами. Існує пряма залежність між тим, яка ціннісно-нормативна система сформується у молодого покоління, і тим, яким наше суспільство стане у майбутньому.

Освіта відіграє значну роль у формуванні національної свідомості. Безперечним є те, що освіта виступає транслятором культури, а отже, важливо, щоб у процесі навчання відбувалося ціннісне самовизначення молоді, яка представлятиме цінності нашого суспільства в майбутньому. Цінності та ціннісні орієнтації, як стверджує Н. Шемигон, є тією ланкою, що забезпечує стійкість як особистості зокрема, так і суспільства в цілому [5, 45].

Загальновідомо, що у студентські роки відбувається становлення ціннісних орієнтацій особистості, здійснюється накопичення знань та досвіду професійної діяльності, усвідомлюються свої здібності, зважуються можливості, відбувається ціннісне самовизначення. Тому актуальним є питання формування ціннісних орієнтацій молоді, у нашому випадку майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю, під час навчальної діяльності, яка включає й дослідницьку діяльність. Дослідницька діяльність студентів – необхідна умова їх професійного зростання, що розглядається нами як складова творчого розвитку особистості в процесі її становлення.

Зміст професійного навчання майбутніх інженерів-педагогів передбачає формування у них не лише базових інженерних та педагогічних знань, але й чітких орієнтирів життєдіяльності у суспільстві. Дослідницька етнографічна діяльність студентів у цьому процесі має важливе значення, оскільки саме вона наближає їх до історичної спадщини минулого. Під час етнографічного дослідження розкривається специфіка виготовлення як окремих деталей одягу так і композиційної побудови комплексу вбрання в цілому, що використовується в художньому проектуванні. Водночас, дослідницька етнографічна діяльність спрямовується на вивчення прийомів оздоблення народного одягу різних етнографічних регіонів різноманітними техніками. Поряд із цим досліджуються тканини та матеріали, що використовувались для виготовлення одягу та інших текстильних виробів, їх сировинний склад, способи виготовлення. У процесі дослідження вивчаються типи крою різних компонентів вбрання, окремі їх елементи, кольорове вирішення. Це дає змогу виховати у студентів повагу до народних майстрів, до їх вродженого відчуття композиції та гармонійного поєднання кольорових сполучень, що й впливає на формування їх світогляду й національної самосвідомості.

Суттєвою ознакою сучасності є її стрімкі зміни у всіх сферах життя і

діяльності людини. Модернізація виробництва, широке впровадження новітньої техніки, сучасних технологій виготовлення одягу, використання хімічних та штучних волокон у тканинах, не могли не позначитись на зовнішній структурі та формі сучасного костюма.

Час ніколи не стоїть на місці, його реалії чітко виکارбувані у костюмах різних історичних періодів та епох. Не є винятком й мода ХХ століття, в якій чітко відбилися реалії індустріалізації та технократизму. Це змінило традиційне ставлення людей до одягу, адаптувало до нових темпів урбаністичного та технічного буття. Проте в ній, швидкоплинній моді двадцятого століття все ж таки було місце елементам традиційного одягу різних етнічних костюмів, вивчення яких є основою дослідницької діяльності студентів Хмельницького національного університету кафедри теорії і методики трудового та професійного навчання, які оволодівають спеціальністю інженер-педагог швейного профілю.

Залучення студентів до дослідницької діяльності передбачає розвиток їхніх творчих та інтелектуальних здібностей у ході вирішення певних завдань, що виникають у процесі етнографічного пошуку, використання зібраного матеріалу в навчальній діяльності, зокрема під час курсового проектування з дисципліни “Художнє проектування одягу”, який виконується студентами на другому курсі навчання в четвертому семестрі.

Метою курсового проекту з даної дисципліни є розробка проекту колекції одягу конкретного асортименту на основі аналізу етнічних комплексів вбрання, переосмислення та трансформації форм і елементів етнокостюма в сучасний одяг на основі аналізу, переосмислення та стилізації традиційних форм, елементів декорування, аналізу різних видів декоративно-ужиткового мистецтва, з використанням вже в художньому проекті різних способів та прийомів графічного зображення, що найбільш повно передають образність проектованої моделі. Під час роботи над курсовим проектом студенти використовують комплексний підхід до вирішення основних завдань з розробки нової моделі одягу на основі аналізу досліджуваного об'єкта. Курсовий проект розробляється студентами з вирішення конкретних завдань науково-дослідного характеру.

Дослідницька етнографічна діяльність – це різновид наукової роботи, яка включає такі етапи:

- визначення об'єкта дослідження (над чим працювати, що досліджувати)
- визначення мети дослідження (який матеріал необхідно зібрати з обраної теми)
- визначення необхідних для цього дій (визначитись з літературою, зібрати ілюстративний матеріал, відвідати музей тощо)

Поставлені завдання студенти розв'язують у такій послідовності: збір матеріалу, систематизування зібраного матеріалу, аналіз усіх його складових, узагальнення, характеристика кожного компоненту з комплексу традиційного етнічного вбрання, виявлення елементів, які б могли бути трансформовані в сучасний одяг.

Вивчаючи, аналізуючи, досліджуючи, відтворюючи й переосмислюючи національні форми одягу та його етнічні особливості, у студентів формуються різнопланові навички дослідницької етнографічної діяльності, що стануть їм у пригоді в подальшому професійному становленні.

Знання та навички, які формуються у процесі дослідницької етнографічної діяльності допоможуть студентам духовно збагатитися, глибше пізнати витoki народного мистецтва, долучитися до скарбів духовної та матеріальної культури свого народу, її неперевершених цінностей. За В.Г. Кременем, патріотичне виховання важливе не тільки для формування почуттів приналежності до нації, держави, а й має суто прикладний характер, оскільки веде до національного згуртування, а отже – до ефективнішого відстоювання національних інтересів у відносинах з іншими державами, а тому є завданням справді стратегічним за своїм значенням [2, 4].

Організація процесу професійного навчання майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю на основі дослідницької етнографічної діяльності, введення етнокультурного компонента у зміст спеціальних дисциплін є дидактичною основою формування особистості як професіонала і патріота. Зауважимо, що вивчення стародавніх зразків українського одягу, його окремих елементів, фрагментів орнаментів, текстильних виробів та інших предметів декоративно-ужиткового призначення, ґрунтується на використанні етнографічної літератури, мистецтвознавчих видань з обробки різних матеріалів, таких як: ткацтво, вибійка, вишивка, мережки, аплікація тощо; в них простежуються способи і техніки виконання, локальні особливості орнаментальних мотивів, колористичних вирішень.

Образотворчі матеріали також є важливим джерелом вивчення історії українського костюма, такі як настінний живопис соборів – фрескові та мозаїчні зображення, іконопис, портретний живопис XVII – XIX ст., твори побутового жанру, таких відомих українських митців, як: В. Тропінін, Т. Шевченко, П. Мартинович, М. Мурашко, О. Мурашко, Ю. Павлович та багатьох інших художників, які працювали в XIX та першій половині XX століть. В їх полотнах зафіксовано одяг тих часів та його подальші зміни у більш пізніх роботах.

У дослідницькій діяльності студентів значно допомагає ілюстративний матеріал та фотографії, які збереглися у деяких родинах та музейних фондах. Без сумніву можна сказати, що основним джерелом у формуванні навичок дослідницької етнографічної діяльності студентів були й залишаються зібрання декоративно-прикладного мистецтва, в тому числі й одягу, що зберігаються в етнографічних, історичних, мистецтвознавчих та краєзнавчих музеях, а також у фото архівах.

На третьому курсі навчання, під час практикуму з “Художньої обробки текстильних матеріалів” студенти спеціальності “Професійна освіта” практично оволодівають прийомами художнього оздоблення виробів, використовуючи зібраний етнографічний матеріал.

Етнографічний матеріал, зібраний студентами під час дослідницької діяльності та етнографічної практики, використовується також під час

виконання творчих робіт, які є підсумком чотирьохрічного навчання в університеті. Методичний процес проектування творчої роботи складається з дослідної частини, що об'єднує інформаційний, аналітичний, синтетичний етапи та практичну частину роботи, яка включає графічну частину та роботу в матеріалі.

Орієнтовною тематикою випускних творчих робіт можуть бути такі:

- Проектування колекції молодіжних літніх комплектів з використанням елементів традиційного подільського дівочого костюма.

- Проектування колекції зимових молодіжних комплектів на основі гуцульських козушків.

- Проектування колекції літнього жіночого одягу на основі традиційного крою сорочок Наддніпрянщини.

- Проектування колекції демісезонних жіночих пальт на основі крою полтавських традиційних юпок.

- Проектування колекції ділових жіночих костюмів з використанням елементів машинної вишивки в умовах швейного підприємства масового виготовлення одягу.

- Проектування колекції жіночих блуз під девізом “Чарівна бойківчанка”.

- Проектування колекції жіночих демісезонних пальт з використанням староруської орнаментики в його оздобленні.

- Проектування колекції жіночого одягу з використанням елементів та символів трипільської культури.

- Розробка художнього проекту молодіжного комплексу на основі дослідження опішненської кераміки.

- Проектування колекції чоловічих курток на народних традиціях геометричного ткання.

- Проектування колекції жіночих кардеганів на основі аналізу плащеподібного чоловічого одягу Івано-Франківщини.

- Проектування колекції жіночих блуз на основі дослідження монохромної вишивки східних регіонів України.

- Проектування колекції чоловічого легкого одягу на основі чоловічого літнього одягу західних областей України.

- Проектування колекції комплектів молодіжного жіночого одягу на основі дослідження жіночого літнього вбрання Рівненщини.

Під час виконання творчих робіт студенти переважно використовують комплексний підхід до вирішення основних завдань розробки нових моделей одягу: проектування сучасного одягу з елементами етнічного костюма, з подальшим виготовленням швейного виробу.

Творчі роботи, що мають наукове значення, подаються на конкурси студентських наукових робіт і можуть бути рекомендовані для подальшого використання в дипломному проектуванні.

Культурологічна спрямованість етнографічної дослідницької діяльності, як зазначає Д. Діксон, потрібна ще й для піднесення самосвідомості студентів у значущості української народної культури та мистецтва, яке справедливо вважається одним з яскравіших надбань культурної скарбниці європейських

націй [1, 122], до яких відносять і мистецтво створення одягу. Усвідомлення збереження культурних надбань особливо потрібно саме зараз, коли багато явищ традиційної культури майже зникло, а здійснення польових експедиційних досліджень ускладнено новими реаліями буття.

Вже змінилися покоління, пройшов тривалий час, тому старожитності, що збиралися майже з середини XIX століття осіли по приватних колекціях музеях різних рангів – від національних до шкільних. Розвиток промисловості, урбанізація, зміна парадигми буття, сприяли зникненню архаїчних рис в усіх галузях традиційної культури. Активне збирання предметів народного побуту та одягу припало на 70-80 ті роки минулого століття. Майже кожна школа мала власний музей, де були зібрані старожитності переважно своєї місцевості.

Збереженню та відтворенню традицій національного мистецтва сприяли народні та професійні майстри народних ремесел, які передавали свої знання учням, навчаючи зберігали традицію. Осередками народних промислів були й подекуди залишаються художньо-професійні училища в Косові, Грицеві, Львові та інші, де зусиллями майстрів-педагогів, через учнівські серця і руки, не забуті колишні технології виготовлення тих чи інших виробів, прийомів оздоблення тощо.

Ці знання народної творчої майстерності, збагачені індивідуальним талантом майстра, передаються новим поколінням молодих майстрів. Так було завжди, так відбувалась спадковість знань з традиційних технік виконання; маємо надію, що зуміємо не розгубити цих знань, які пронесені поколіннями багатьох талановитих майстрів до вже двадцять першого століття, навчимо бачити і відчувати красу народного мистецтва молодь та визначати справжню цінність речей, перенесемо давні символи нашої ментальності у стрімке сьогодення, збагачуючи новий зміст та форму, залишаючи сутність.

Цілком погоджуємося з думкою В.О. Радкевич про те, що важливою функцією професійно-художньої освіти було, є і буде – передача молодому поколінню накопиченого людством досвіду професійної діяльності. Проте реалізація цієї функції залежить від того наскільки діяльність педагогів професійної школи буде науково обґрунтованою [4, 66]. Тому це зумовлює необхідність формування у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю умінь та навичок організувати свою діяльність з пошуково-наукових позицій, які є важливою складовою дослідницької, а наразі етнографічної діяльності.

У процесі дослідницької етнографічної діяльності студентами засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь. Під час дослідницької наукової етнографічної діяльності відбувається залучення студента до національно-культурних цінностей, формування особистості – фахівця-патріота. У нього формується здатність та вміння аналізувати, систематизувати, абстрагувати, узагальнювати, формується мотиваційно-ціннісне ставлення до своєї діяльності, стимулюється потреба у постійному творчому пошуці, виробляється потреба у постійній самоосвіті, закладаються основи ціннісних орієнтацій.

Таким чином, відбувається взаємопроникнення культурознавчих цінностей

народної творчості й особистості студента.

Не можна не погодитись з висловлюванням С. Ничкало, яка справедливо зауважує, що залучення до культури, в тому числі й до національної, є вищою метою та головним завданням освіти. “Людина, вихована культуровідповідно, сама стає носієм культурно-історичних цінностей, здатним не лише сприймати їх протягом усього життя, але й репродукувати та створювати нові культурні реалії” [3, 93].

Великого значення набуває думка про творче ставлення до народних традицій, яка стала лейтмотивом багатьох публікацій. Вона полягає в тому, що основою роботи з першоджерелами повинно бути його глибоке вивчення. Особливо важливим для проектної діяльності має джерело творчої ідеї. Під час проектування нових форм одягу часто користуються різними джерелами творчості. З реальної дійсності, що супроводжує людину, можна взяти майже все, що якимсь чином можливо трансформувати, перевтілити в костюм: чи то мотив, чи то фрагмент будь-чого, чи то першоджерело в цілому. Джерелами творчості можуть бути: природа, рослинні чи тваринні мотиви; архітектурні форми; предмети побуту та декоративно-ужиткового мистецтва. Особливе місце посідає національний костюм – спадщина матеріальної культури минулих поколінь. З народного костюма різних етнічних регіонів найчастіше використовуються: декор, проробка крою, перенесення традиційних способів оздоблення на сучасні матеріали.

Всебічний аналіз джерела творчості під час етнографічного дослідження дає можливість виявити найбільш характерні та вагомі його риси, що можуть стати основою проекрованої колекції чи окремого виробу та їх образності. Образна ідея втілюється у виробі за допомогою форм, ліній, кольору, фактури матеріалу, а також прийомів декоративного оформлення одягу, характерних для етнічних костюмів, але переосмислених до сучасних реалій.

Перед створенням художнього образу сучасного костюма та розробкою ескізних пропозицій необхідно докладно дослідити фактологічний матеріал з теми, композиційні, структурні, історичні засади об'єкта – першоджерела. Народний одяг можна розглядати як явище соціально-історичне. З огляду на це вивчаються його розвиток та зміни, стійкість певних етнічних рис, які виражаються в силуетних формах, пропорційних відношеннях, колористиці, декоративних прийомах оздоблення, манері носіння.

Проектування сучасного одягу з етнічними елементами має логічно виходити із структурної значимості етнічного костюма, який досліджується та бути завершеним у своїй образності. Костюм не лише служить для захисту тіла, але є засобом задоволення естетичних потреб людини. Саме ця здатність прикладного мистецтва емоційно налаштовувати душу людини розкривається через образну природу мистецтва одягу.

Ідеї народного мистецтва та його проявів у нових формах сучасного одягу, поєднання перспективних напрямів сучасної моди з національними особливостями мистецтва українського костюма зможе виступати в сучасному одязі вже як традиція. Знаходить підтвердження той факт, що присутність народного мистецтва минулого у формуванні художньої зовнішності



сьогодення дозволить не лише підняти інтерес до країни як самобутньої держави, але допоможе формуванню покоління гордого своїми традиціями, історією, культурою.

Свідомо і підсвідомо національна пам'ять дуже чітко прогнозує подальше життя нації. Д. Діксон наголошує, що насамперед це залежить від самоусвідомлення своєї значущості, цінності своїх надбань: чи буде вона "тицятися у темряві само незнання", а чи знатиме собі ціну і впевнено йтиме вперед [1, 122].

Таким чином, дослідницька етнографічна діяльність майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю є компонентом професійної підготовки сучасного фахівця і відповідає нагальним потребам часу, ефективного поєднання етнографічної діяльності з професійною.

### **Література:**

1. Діксон Д. Збереження народної автентичної культури України // Народна творчість та етнографія. – 2003. – №3. – С. 122-123.

2. Кремень В. Гідну відповідь викликам ХХІ століття // Професійно-технічна освіта. – 2006. – №4. – С. 2-4.

3. Ничкало С. Культурологічне спрямування навчально-виховного процесу в старшій школі // Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць / Редкол.: І.А. Зязюн та ін. – Київ; Черкаси: Видавництво "Черкаський ЦНТІ", 2005. – Вип. III. – С. 87-97.

4. Радкевич В. Педагогічні умови формування дослідницької культури педагогів професійної школи // Дидактика професійної школи: Зб. наук. праць / Редкол.: С.У. Гончаренко та ін. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – Вип. 3. – С. 66-70.

5. Шемигон Н. Проблема ціннісних орієнтацій у професійній підготовці майбутніх вчителів // Дидактика професійної школи: Зб. наук. праць / Ред. кол.: С.У. Гончаренко та ін. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – Вип. 3. – С. 45-48.

Л. Корницкая

### **Формирование навыков исследовательской этнографической деятельности будущих инженеров-педагогов швейного профиля**

#### **Резюме**

В статье рассматривается этнографическая исследовательская деятельность будущих инженеров-педагогов швейного профиля как необходимый компонент профессионального образования специалистов новой генерации. Раскрывается ее значение в профессиональном и патриотическом становлении личности. Внимание акцентируется на практическом применении исследуемого студентом этнографического материала в проектировании и выполнении современной одежды с использованием этнических элементов украинского костюма.

L. Kornytska

## **The forming of skills of research ethnographical activity of future engineers - teachers at sewing educational institution**

### Summary

Ethnographical research activity of future engineers-teachers at sewing educational institutions is considered in the article as a necessary component in the professional education of new generation. Its importance in the professional and patriotic formation of personality is also revealed in it. The student's research ethnographical material with its practical usage in the design and making the modern clothes with the usage of Ukrainian costume ethnic elements is pointed as well.

*УДК 373.037*

*Г. Сотська, м. Київ*

### **Пленерна практика майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Реформування національної системи освіти на засадах гуманізму, культуровідповідності вимагає нових підходів до організації змісту професійно-художньої освіти. Підвищення вимог до навчально-виховного процесу вищої школи стимулює до активних пошуків шляхів удосконалення тих компонентів системи підготовки художника-педагога, які дозволяють формувати не просто професіонала, а творчу особистість, яка здатна ставити і вирішувати соціально-значущі завдання [1]. У цьому важливу роль відіграє пленерна практика як складова підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва до навчання учнів художнього конструювання.

Аналіз актуальних досліджень і наукових публікацій свідчить, що проблема художньо-педагогічної підготовки вчителів мистецьких дисциплін розглядалася багатьма дослідниками. Зокрема, методологічні та методичні засади загальної та мистецької педагогіки висвітлено у працях багатьох вчених (С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Лещенко, Н. Ничкало, О. Рудницької); теоретичні положення щодо професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін містяться у сучасних педагогічних дослідженнях (В. Бутенко, В. Орлов, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, С. Соломаха, О. Щолокова та ін.). Засоби активізації художньо-педагогічної підготовки студентів педагогічних вивчали дослідники Г. Біда, В. Кузін, Г. Орловський, А. Терентьев; чинники формування художньо-педагогічної та методичної майстерності висвітлено у наукових дослідженнях О. Білої, Л. Бичкової, Л. Гарбузенко, В. Щербини та інших; питання організації пленерної практики та шляхів підвищення її активності у підготовці майбутніх вчителів образотворчого мистецтва розкриті у працях А. Пластова, Н. Маслова, Г. Смирнова, Н. Кримова.

Незважаючи на широке коло досліджень з проблеми підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, малодослідженими залишаються дидактико-методичні аспекти пленерної практики у підготовці

майбутніх учителів образотворчого мистецтва до навчання учнів художнього конструювання. Тому метою даної статті є обґрунтування змістовних аспектів плернерної практики у підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів художнього конструювання.

Зміст поняття “плернерна практика” розкривається через органічне поєднання двох складових: “плернер” (від франц. *en plein air* – на свіжому повітрі) – правдиве зображення природи у природних умовах, під відкритим небом, при активному впливі світла і повітря [3] та ”практика” (з грецького слова “практик” означає діяння, активність, діяльність) [6, 268] – людську чуттєву діяльність, предметну діяльність, основною ознакою якої виступає безпосередня чуттєва зміна предмета під час взаємодії людини і предмета природи [4, 188]; діяльність, у ході якої народжуються знання або перевіряється їх істинність [2, 137].

Як писав К. Ушинський: “Я виніс із вражень мого життя, глибоке переконання, що прекрасний ландшафт має такий виховний вплив на розвиток молоді душі, з яким важко змагатися впливу педагога” [5, 3], вказуючи на велике значення вивчення природи.

Науковці вважають, що плернерна практика є багатогранним навчально-виховним процесом, організаційними формами якого можуть бути такі, як: літня практика у місцях, які визначаються різноманітністю природних та архітектурних мотивів; експедиція по історичних та літературно-художніх місцях; тематична практика в поєднанні з екскурсіями до пам’яток природи та культури; групові поїздки на сучасне виробництво з відкритим характером виробничих робіт [7, 77].

Головною формою навчання на плернері є етюди з природи. Як справедливо стверджував великий художник А.А.Плостов, “...робота на етюдом – це найвища школа...”, тому навчання на плернері – одне із суттєвих завдань підготовки педагога-художника [8]. Однак заняття на плернері не обмежуються лише етюдами, а й поєднуються з вправами по рисунку. При цьому дотримується послідовність виконання завдань від простих до складних. Це супроводжується пошуками композиційних варіантів, замальовок, начерків тощо.

Водночас правдивим вважаємо твердження, що плернерна практика – це різнобічний, комплексний і творчий процес формування у студентів самостійності, творчої активності та розвитку їх професійної майстерності.

Це зумовлено специфікою пізнання студентами навколишньої дійсності у процесі роботи на плернері: вмінням бачити у природі живописну картину, “її емоційний сюжет”; творчо підходити до вибору ”зображального об’єкту”; врахуванням особливостей навколишнього середовища; пошуку й аналізу на всіх етапах роботи; вибором техніки та матеріалу при виконання роботи тощо.

Ми цілком погоджуємося з думкою Н.Я. Маслова, що саме у процесі плернерної практики прослідковується взаємозв’язок між процесом пізнання оточуючої дійсності та формуванням творчої особистості, її світогляду та переконань [7, 21].

Плернерну практику ми розглядаємо як важливу складову спеціальної

художньо-конструкторської підготовки, що у свою чергу є складником професійної підготовки майбутніх фахівців мистецьких дисциплін, метою якої є збагачення художньої практики студентів (удосконалення художніх практичних умінь та навичок), вироблення основних умінь й навичок накопичення та систематизації етюдного матеріалу, що слугує у подальшому підґрунтям для виконання творчих художньо-конструкторських завдань.

Доцільність пленерної практики у художньо-конструкторській підготовці майбутніх вчителів образотворчого мистецтва полягає, на нашу думку, у тому, що вона позитивно впливає на розвиток творчого потенціалу та професійної майстерності педагога-художника і водночас забезпечує відпрацювання необхідних фахових умінь та навичок. Це в подальшому допомагає їх ефективно застосовувати у своїй професійній художньо-педагогічній діяльності.

Основні завдання пленерної практики у підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів художнього конструювання полягають:

- у формуванні естетичного сприйняття природного середовища;
- у вихованні любові студентів до живої природи через спостереження за нею;
- у відпрацюванні основних художньо-конструкторських навичок;
- у дослідженні закономірностей формоутворення природних форм, як у естетичному, так і у конструктивному плані;
- у виробленні прагнення до творчого застосування пленерного матеріалу (етюдів, начерків, замальовок) у власній художньо-конструкторській діяльності.

У підготовці майбутніх вчителів образотворчого мистецтва до навчання учнів художнього конструювання пленерна практика виконує функції:

- навчальну – поглиблення і розширення теоретичних знань та практичних умінь з базових дисциплін (рисунку, живопису, композиції), удосконалення спеціальних художньо-конструкторських умінь (художніх, технологічних, проектних);
- виховну – формування активної творчої життєвої позиції, розвиток професійних якостей, любові до рідного краю, “від художньої освіти засобами природи до виховання людяності та формування світогляду” [7, 20];
- розвивальну – розвиток пізнавальної та творчої активності майбутніх вчителів, їх художньо-конструкторського мислення, формування дослідницьких умінь та навичок.

Пленерна практика сприяє формуванню особистості майбутнього учителя, його індивідуального стилю у майбутній професійній художньо-конструкторській діяльності; спеціальних умінь (художніх, технологічних, проектних) та розвитку професійної майстерності.

Робота на пленері характеризується не тільки вмінням студентів реалістично зображувати елементи природних мотивів, фрагментів, аналогів, а й творчо їх перетворювати з урахуванням характеристики зображувального

об'єкту (конструктивної основи, пропорційності, ритму, симетрії чи асиметрії, колористичного рішення) та подальшим використанням отриманих закономірностей формоутворення. Це зумовлює активність, самостійність і особисту відповідальність студентів, ступінь розвитку їх художньо-конструкторської ініціативи, що є вирішальним моментом успішного виконання навчального завдання.

Практична робота студентів на пленері як складова спеціальної художньо-конструкторської підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва є певною мірою творчою діяльністю. У результаті осмислення та обробки ілюстративного пленерного матеріалу студенти включаються у процес творчої діяльності, де в першій позиції матеріал виступає тим репродуктивним елементом, на основі якого відбувається зародження та дозрівання компонентів творчої художньо-конструкторської діяльності.

Необхідно наголосити, що у цьому випадку творча діяльність – не самоціль, оскільки кінцевою метою є не створення картини (етюду) як твору мистецтва, а формування художніх уявлень, оволодіння діями та операціями, прийомами і методами, принципами та закономірностями зображальної мови.

Таким чином, пленерна практика у підготовці майбутніх вчителів образотворчого мистецтва до навчання учнів художнього конструювання виступає не тільки важливою складовою спеціальної художньо-конструкторської підготовки майбутніх фахівців, яка спрямована на закріплення методичних знань та удосконалення практичних художньо-конструкторських умінь і навичок, необхідних для майбутньої діяльності в школі, а й засобом творчого розвитку та самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, формування у нього професійно значущих якостей та готовності викладання художнього конструювання на різних етапах шкільної та позашкільної практики.

### **Література:**

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття)”. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
2. Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педвузе / Ташк. гос. пед. ин-т иностр. языков им. Ф. Энгельса. – Ташкент: Фан, 1986. – 95 с.
3. Ничкало С.А. Мистецтвознавство: Короткий тлумачний словник. – К.: Либідь, 1999. – 208 с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко та ін., За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1977. – 349 с.
5. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М., 1968. – 338 с.
6. Хомич Л.О. Реалізація ідей А.С. Макаренка в системі психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів // Педагогіка і психологія. – 1998. – №1. – С. 168-176.

7. Маслов Н.Я. Пленер: Практика по изобразит. искусству. Учеб. пособие для студентов худож.- граф. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984. – 122 с.
8. Мастера советского искусства о пейзаже. – М., 1963. – 96 с.

Г. Сотская

### **Пленерная практика будущих учителей изобразительного искусства**

#### **Резюме**

В статье рассматривается проблема подготовки учителей изобразительного искусства в высших учебных заведениях. Автор раскрывает содержание пленерной практики как составляющей подготовки будущих учителей изобразительного искусства для обучения учеников художественного конструирования.

G. Sotska

### **The practical in open-air how compound of the futures art teachers' for education schoolchildren the art design training**

#### **Summary**

The article highlights problem of preparation art teachers' professional training at higher educational institutions is considered. The author reveals the content practical in open-air how compound of the futures art teachers' for education schoolchildren the art design training.

**УДК 398: 159.923.2**

**М. Вовк, м. Київ**

### **Фольклорно-етнографічна компетентність особистості: критерії сформованості**

У системі емоційно-раціонального світосприйняття особистістю, яка формується крізь призму багатоаспектного змісту і різних форм навчально-виховного процесу в сучасному освітньому просторі, важливу роль відіграє мотиваційна складова. Передусім йдеться про усвідомлення ролі своєї національної спільноти, сприйняття та переосмислення культурного досвіду етносу, необхідності засвоєння знань матеріальної і духовної культури. Особистість під впливом багатьох чинників (етнопедагогічних, історичних, політичних, соціальних, мистецьких тощо) сприймає і трансформує у власній свідомості етнічні стереотипи крізь призму національного образу світу.

На ґрунті етнічної ментальної специфіки формування національної свідомості особистості має відбуватися всебічно. Одним із важливих факторів

цього процесу є мистецька освіта. Саме мистецькі здобутки, акумулюючи в собі національну символіку, а з нею відтворюючи національну модель світу, є об'єктивним чинником духовного розвитку особистості у контексті національної традиції, етнічних стереотипів світосприйняття. Мистецтво у процесі формування національно самосвідомої, духовно розвиненої особистості має два аспекти впливу: по-перше, це вироблення естетичного ставлення до духовних і матеріальних цінностей; по-друге, розвиток потреби у самоосвіті, самовдосконаленні та активній життєво-творчій позиції. Останній аспект засвідчує основний результат навчально-виховного впливу через посередництво мистецького компоненту з метою кристалізації національно свідомої позиції індивіда.

О.П. Рудницька підкреслила залежність усвідомленості особистістю власної приналежності до національної спільноти та загальної національної культурної традиції як необхідної умови прогресивного розвитку культури: “Усвідомлення своєї приналежності до певного етносу, генетичного зв'язку з іншими представниками даної групи, уявлення про своє походження, знання особливостей одягу, фольклору, народних промислів, традицій, звичаїв та інших ознак самотності народу є важливими складовими етнічної культури, що становить вихідні засади національної культури” [4, 53]. Вчена дослідила безпосередню залежність “входження” особистості у семіотичне поле (систему художньої символіки свого народу), усвідомлення нею його змісту із формуванням національної самосвідомості, що “є найважливішою ознакою культури особистості” [4, 53].

У змістово-практичній системі професійного становлення особистості чільне місце належить мистецтву. Одним із засобів мистецької освіти, що істотним чином впливає на становлення інтелектуально-емоційного потенціалу особистості, є усна народна творчість та етнографічний потенціал культури. Питанням засвоєння фольклорно-етнографічного досвіду культури представниками учнівської молоді займались вчені: В. Сухомлинський, Г. Васянович, Г. Філіпчук, Б. Ступарик, М. Стельмахович, В. Куєвда, Т. Кухарська, Є. Антонович, Г. Васянович, М. Дмитренко, Л. Купріянова, О. Отич, З. Резніченко, О. Семенов та ін. Метою статті є визначення критеріїв та рівнів сформованості / несформованості фольклорно-етнографічної компетентності особистості у контексті усвідомлення, переосмислення результатів народної традиційної культури.

Процес вивчення, засвоєння та осмислення здобутків традиційної народної культури крізь призму різноманітних навчально-виховних форм (практика, експедиції, гуртки тощо) варто означити поняттям “*фольклорно-етнографічна підготовка*”. Цей вид підготовки реалізується у двох виявах: непрофесійна (відбувається у родинному середовищі, з першого по випускний класи, в окремих професійних та вищих навчальних закладах переважно технічного спрямування з метою ознайомлення учнівської молоді з традиційною народною культурою, формування стійкої світоглядної позиції щодо поважного ставлення до здобутків вітчизняної та світової культури) та професійна (здійснюється у професійних та вищих навчальних закладах

переважно гуманітарного спрямування). Фольклорно-етнографічна підготовка ґрунтується на концепціях гуманістично орієнтованого професійного навчання, що “передбачає приділення головної уваги ціннісно-мотиваційному стрижневі особистості, котрий визначає її спрямованість, зокрема професійну” [1, 221], а також – змістово орієнтованої спрямованості навчання, тобто культууроорієнтованої діяльності, бо “в змісті освіти, крім науки, входять і інші складники культури: мистецтво, досвід, які передаються традиціями і звичаями, релігійні вірування тощо” [2, 21].

Фактори загальної фольклорно-етнографічної підготовки реалізуються крізь призму засобів фольклорно-етнографічної діяльності, які складають цілісну систему навчально-виховного впливу на особистість, на формування її світоглядних орієнтирів, естетичних смаків, етичних установок, а також активізують її творчий потенціал, визначають майбутню модель поведінки у контексті народної культурної традиції. У результаті впливу різноманітних чинників такого типу діяльності формується *фольклорно-етнографічна компетентність*. Це комплекс професійних якостей особистості, сформованих унаслідок ґрунтовного осмислення, засвоєння усної народної творчості та етнографічних особливостей культури як дієвих засобів мистецької освіти. У довузівський період розвитку дитини-підлітка відбувається зародження емоційної складової її характеру, формування основ естетичної чуттєвості світосприйняття. Основним засобом у цьому є механізм колективної пам’яті, який кристалізується під впливом почутих чи прочитаних казок, календарно-обрядової поезії та ін., а також ритуальної сімейної діяльності. Саме у родині формуються первинні фольклорні знання, які є важливим мотиваційним фактором у виборі майбутньої професії.

У результаті засвоєння народно-традиційної культури особистістю визначаються такі *критерії фольклорно-етнографічної компетентності*:

**I. Мотиваційний критерій** – визначає рівень сформованості в характері особистості мотиву вивчення фольклорно-етнографічного арсеналу культури. Ознаками цього критерію є такі: володіння елементарними знаннями усної народної творчості та етнографії; усвідомлення необхідності вивчення фольклорного та етнографічного матеріалу; засвоєння фольклорно-етнографічних елементів (уявлень, ритуальних механізмів) через родинний механізм передачі фольклорно-етнографічної інформації. Наведені ознаки визначають рівні сформованості мотиваційного критерію:

- *високий* – учень (студент) має бажання поглиблено вивчати фольклор та етнографію; має чітку сформовану життєву, зокрема, громадсько-політичну, позицію щодо самовдосконалення через засвоєння фольклорно-етнографічного матеріалу; зберігає родинні цінності у контексті традиційної народної культури; вважає, що фольклорно-етнографічне мистецтво є необхідним культурним досвідом, яким має володіти кожна національно свідомо особистість; вивчення фольклору та етнографії є внутрішньою потребою з метою кристалізації власного світогляду;
- *середній* – учневі (студенту) властиве певне зацікавлення



уснопоетичними творами, обрядовими аспектами культури, але немає чіткої мотивації щодо вивчення цього типу мистецтва; засвоєння фольклорно-етнографічного матеріалу є лише кроком до формування загальної ерудиції;

- *низький* – учень (студент) має несформовану, нечітку мотивацію щодо вивчення національного фольклору та етнографічного матеріалу типу “можна вивчати, а можна не вивчати” або взагалі негативно ставиться до вивчення народної традиційної культури, так як вважає, що цей матеріал є лише компонентом змісту українознавчих дисциплін у шкільній програмі.

**II. Змістовий критерій** – критерій теоретичного усвідомлення шляхів використання фольклорно-етнографічного мистецтва у побутовому житті та професійній діяльності. Його характеризують такі ознаки: наявність необхідних нормативних знань фольклорно-етнографічного матеріалу; володіння знаннями основних понять, історичного розвитку гуманітарних наук “фольклористика” та “етнографія”; орієнтованість у теоретичному змісті фольклорного та етнографічного матеріалу (класифікація уснопоетичних жанрів, основних народних обрядів, традицій, звичаїв тощо); вміння аналізувати сучасні культурні явища у контексті трансформації чи безпосереднього використання авторами фольклорно-етнографічних елементів; вміння проаналізувати використання фольклорних мотивів у авторських мистецьких творах, зокрема, у художній літературі. Звідси визначаються рівні сформованості змістового критерію:

- *високий* – учень (студент) без особливих труднощів може відповісти на будь-яке теоретичне питання зі сфери фольклористики та етнографії; може дати чітке визначення основних понять, навести багато прикладів, зразків казкового епосу, інших фольклорних жанрів, охарактеризувати їхню проблематику; володіє ґрунтовними знаннями календарно- та родинно-обрядової поезії, ритуальних елементів життєдіяльності етносу;
- *середній* – учень (студент) володіє елементарними знаннями з фольклору та етнографії (може назвати кілька казкових персонажів, прислів'їв, приказок, колискових пісень, колядок, щедрівок тощо); властиве неглибоке вміння проводити паралелі між фольклорно-етнографічним матеріалом та різними видами мистецтва, зокрема, авторськими літературними творами; може дати нечітке визначення основних понять з фольклорно-етнографічної сфери;
- *низький* – учень (студент) не має елементарних знань з теорії фольклору та етнографії; відсутні знання з класифікації фольклорних жанрів та елементів етнічного побуту; не може навести приклади фольклорних текстів, продемонструвати словесно етнографічні особливості регіонів тощо; не має аналітичних вмінь щодо виявлення фольклорних елементів у творах різних видів мистецтва.

**III. Особистісно-емоційний критерій** – стосується розвиненості емоційно-чуттєвої сфери учнів (студентів); передбачає розвиненість широкого

спектра почуттів; містить глибину проникнення учнів (студентів) в естетичну сутність фольклорних творів; розуміння себе в контексті фольклорно-етнографічної культури; готовність зрозуміти і сприйняти переживання іншого (під час прочитання уснопоетичних текстів, аналізу, музичного виконання кимось і особисто тощо). Сформованість / несформованість критерію визначається за такими ознаками: здатність розуміти фольклорні тексти у контексті експресивності висловлених у них почуттів; здатність збагнути і виразити індивідуальне ставлення до фольклорного твору, етнографічних унікальностей; образність, емоційна забарвленість власних висловлювань щодо проблематики фольклорних жанрів; розвинута здібність до естетичного переживання під час ознайомлення з уснопоетичними текстами, архаїчними особливостями побуту етносу; здатність збагнути і виразити індивідуальне ставлення до виконання народних пісень, використання фольклорного культурного досвіду в індивідуальній мистецькій творчості. За наведеними ознаками окреслюються рівні особистісно-емоційного критерію:

- *високий* – глибоке розуміння емоційності народної пісні, інших фольклорних жанрів; яскрава образність в оцінці проблематики фольклорних текстів, етнографічних елементів регіонального побуту; розвинута емоційність у відтворенні фольклорного тексту в усному мовленні чи музичному виконанні; позитивна експресивність у ставленні до етнографічного арсеналу культури;
- *середній* – посередній рівень образного сприйняття уснопоетичних текстів; неглибоке розуміння емоційної насиченості зразків фольклору; невиразне індивідуальне ставлення до елементів етнографічної культури та фольклорної традиції;
- *низький* – невиразне емоційно-оцінне ставлення до ідейно-проблемного змісту уснопоетичних творів; нечітка індивідуальна позиція щодо ставлення до змісту фольклорних текстів та атрибутів етнографічного виміру життєдіяльності етносу; невміння співпереживати персонажам під час ознайомлення з фольклорними текстами, виконання народних пісень, участі у народних сценічних дійствах тощо.

**IV. Діяльнісний (репродуктивно-творчий) критерій** – включає операційні вміння учня (студента) використання фольклорно-етнографічного мистецтва у різних життєвих вимірах (родинне середовище, професійна діяльність). Розглядається зазначений критерій за комплексом ознак: доцільне використання знань фольклорно-етнографічного арсеналу культури у побутовій і професійній сферах життя особистості; володіння технікою музичного виконання багатьох уснопоетичних творів; здатність до наукового осмислення фольклорно-етнографічного матеріалу; аналіз явищ фольклору та етнографії з використанням наукової методології; вміння проаналізувати неопольклорні особливості творів різних видів мистецтв. Визначаються три рівні репродуктивно-творчого критерію щодо сформованості фольклорно-

етнографічної компетентності:

- *високий* – учень (студент) має внутрішню потребу у використанні фольклорно-етнографічних знань у побутовому житті; властиві такі характеристики, як: професійне володіння музичною технікою виконання народних пісень, талановите акторське виконання ролей традиційних персонажів у народних ритуальних дійствах; глибокий науковий аналіз регіональних особливостей фольклорного та етнографічного характеру; володіння оперативними уміньми щодо дослідження фольклорно-традиційних елементів у авторських мистецьких творах; самостійний аналіз фольклорно-етнографічних явищ культури з допомогою наукової методології;
- *середній* – учень (студент) володіє репродуктивними уміньми щодо музичного, драматичного традиційного мистецтва; має навички неглибокого аналізу творів мистецтва щодо наявності у них фольклорних елементів; володіє елементарними уміньми наукового осмислення фольклорних та етнографічних явищ культури;
- *низький* – в учня (студента) наявні певні репродуктивні уміньми (наприклад, музичне виконання кількох народних пісень); властиве небажання брати участь у народно-драматичних дійствах; відсутні навички наукового аналізу фольклорних текстів та етнографічного матеріалу.

Отже, найважливішим критерієм сформованої національної позиції особистості у контексті засвоєння фольклорно-етнографічного досвіду є формування чітких світоглядних позицій, що кристалізуються крізь призму найрізноманітніших форм і методів фольклорно-етнографічної діяльності у системі “родина – школа – професійний навчальний заклад (вищий навчальний заклад”. Результатом цілісної фольклорної підготовки має бути формування фольклорно-етнографічної компетентної особистості як суб’єкта репродуктивно-творчої культурної діяльності.

### **Література:**

1. Балл Г. Духовність професіонала і педагогічні сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – Київ; Ченстохова. – 2000. – Вип. II. – С. 217-231.
2. Зязюн І. Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти // Науковий вісник Миколаївського держ. пед. ун-ту. Педаг. науки: Зб. наук. праць. – Миколаїв: МДПУ, 2001. – Вип. IV. – С. 11-21.
3. Лановик М.Б., Лановик З.Б. Українська усна народна творчість: Підручник. – 3-тє вид., стер. – К.: Знання-Прес, 2005. – 591 с.
4. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібн. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
5. Семеног О.М. Професійна підготовка майбутніх вчителів української мови і літератури: Монографія. – Суми: ВВП “Мрія-1” ТОВ, 2005. – 404 с.

М. Вовк

### **Фольклорно-этнографическая компетентность личности: критерии сформированности**

#### Резюме

В статье определяются критерии и уровни формирования фольклорно-этнографической компетентности личности в контексте осознания, переосмысления результатов народной традиционной культуры. Анализируются основные показатели мотивационного, содержательного, личностно-эмоционального, деятельного компонентов усвоения народного искусства.

M. Vovk

### **Folklore and ethnographic competence of personality: criteria of development**

#### Summary

The article defines criteria and levels of development of folklore and ethnographic competence of personality in the context of realizing and comprehending results of the traditional folk culture. It analysis main indices of motivational, content, semantic, personal-emotional, and functional components of mastering folk art.

**УДК 371.13.013.42:74/75-056.26**

**З. Резніченко, м. Полтава**

### **Використання декоративно-ужиткового мистецтва у соціалізації учнів з функціональними обмеженнями**

У сучасних умовах суспільного розвитку, ускладнених поширенням дестабілізуючих тенденцій на тлі погіршення демографічних показників відтворення населення України, складних екологічних, соціально-економічних умов підвищується рівень захворюваності та кількісне зростання дітей, які мають функціональні обмеження. Значно актуалізується проблема удосконалення змісту й форм професійної підготовки фахівців гуманітарної сфери, в т.ч. соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України до роботи з дітьми і молоддю із функціональними обмеженнями.

Проблема соціалізації дітей-інвалідів є однією із нагальних проблем сьогодення. За висновками експертів ВООЗ, тенденція до збільшення кількості дітей, які мають функціональні обмеження, спостерігається у всьому світі. Вони складають в середньому 2-3% від загального числа дітей, при цьому в США – 4%, КНР – 4,9%, Великобританії – 2,5%, Україні – 2% [3, С. 4].

Вивченню теоретико-методологічних аспектів соціальної роботи з дітьми і молоддю, які мають функціональні обмеження, розробці технологій соціально-

педагогічної роботи присвячені дослідження О.В. Беспалько, І.Д. Звереві, І.І. Іванові, А.Й. Капської, С.С. Пальчевського, С.Я. Харченко, О.І. Холостової та ін. [2, 4].

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування технології професійної підготовки соціальних педагогів до використання декоративно-ужиткового мистецтва у соціалізації дітей з функціональними обмеженнями.

Проблема реабілітації не є суто медичною. Згідно з соціальною моделлю інвалідності основна увага українського суспільства спрямовується на створення сприятливих умов для найповнішої самореалізації інвалідів і інтеграції їх у суспільство [2, 405]. Практичній реалізації означеної моделі сприяє застосування декоративно-ужиткового мистецтва у соціально-педагогічній роботі з дітьми, які мають обмежені функціональні можливості, збільшення числа фахівців, які використовують у своїй практиці сучасні реабілітаційні технології, різні види мистецтва, арт-терапевтичні методи та їх елементи.

Слід зазначити, що комплексна діагностика та принципи комбінованого і інтегрованого застосування засобів медичної та соціально-педагогічної реабілітації, передусім завдяки принципу наступності у взаємодії між цими заходами, сприяють підвищенню компенсаторно-адаптаційних можливостей організму, що в кінцевому підсумку забезпечує дитині з обмеженими можливостями здоров'я соціальну адаптацію та інтеграцію в суспільство.

Для визначення реальних можливостей соціалізації дитини з обмеженими можливостями здоров'я необхідно виокремити основні критерії ефективності реабілітації, серед яких: ступені тяжкості порушень, реабілітаційні періоди, критерії, потенціал і прогноз. У контексті нашого дослідження важливим є реабілітаційний період реадаптації та ресоціалізації дітей з функціональними обмеженнями, протягом якого необхідно використати декоративно-ужиткове мистецтво у ході реалізації реабілітаційної програми з метою розкриття реабілітаційного потенціалу дитини за всіма його властивостями.

Забезпечення комплексного підходу до соціалізації дітей з функціональними обмеженнями можливо лише за умови міжвідомчої взаємодії структур охорони здоров'я, освіти, молоді і спорту, соціального забезпечення, а також недержавних громадських організацій та високого рівня професіоналізму фахівців. Цьому сприятиме проведення спільних семінарів, конференцій і навчальних курсів різних рівнів, тренінгів для батьків і дітей з функціональними обмеженнями.

Основні напрями соціально-педагогічної реабілітації передбачають доцільне використання нових інтегративних технологій, для реалізації яких необхідно сенсорне обладнання, спеціальне обладнання для дітей-інвалідів, збірки музичних композицій, твори декоративно-ужиткового мистецтва, ігри, у т.ч. комп'ютерні, що сприяють розвиткові дитини.

Декоративно-ужиткове мистецтво є органічним компонентом сучасного життя, бездоганим релаксаційним засобом. Окрім цього, воно виконує естетичну, пізнавальну, комунікативну, світоглядну та терапевтичну функції, формуючи ідеали, цінності, гармонізуючи психоемоційний стан

людини [5, 179].

У контексті нашого дослідження суттєве значення має успішна реалізація терапевтичної функції декоративно-ужиткового мистецтва. Підкреслимо, що існує ряд досліджень, в яких розглядається психотерапевтичний потенціал мистецтва. Зокрема, Н. Палій, у статті “Арт-терапія як метод психокорекційного впливу на емоційну сферу дитини” переконує, що використання арт-терапії у художньо-ігровій діяльності є оптимальним засобом досягнення і підтримання рівноваги психічного стану дитини, зокрема її емоційної сфери [1].

Зазначимо, що теоретичний аналіз проблем і набутий у ході дослідно-експериментальної роботи досвід зумовлює окреслення важливих положень, які повинні враховуватися у роботі з дітьми обмежених можливостей здоров'я: зорієнтованість соціальних педагогів на збагачення змісту, форм і методів діяльності, яка ґрунтується знаннях майбутніх соціальних педагогів про семантично-знакову мову мистецьких творів, оволодіння методикою й операційними вміннями; стимулювання навчально-пізнавальної, естетично-виховної, художньо-творчої активності дітей на засадах особистісно-орієнтованої системи навчання і виховання; систематичне залучення й творче використання творів декоративно-ужиткового мистецтва; його педагогічного потенціалу при організації дозвілля дітей з функціональними обмеженнями.

З метою практичної реалізації теоретичних положень необхідно створити навчально-виробничу майстерню або кабінет, в якому доцільно проводити заняття з виготовлення м'якої іграшки, вишивання і макраме, гончарної справи, лозоплетіння, різьблення по дереву та ін. у відповідності до можливостей дітей. Важливою умовою реалізації особистісно орієнтованого підходу є забезпечення рівних можливостей для всіх дітей під час художньої творчості та створення умов для гармонізації та стабілізації психофізичного стану дітей з функціональними обмеженнями, а також забезпечення їх ранньої допрофесійної підготовки.

Одним із ефективних шляхів удосконалення підготовки соціальних педагогів до зазначеної діяльності ми вважаємо технологію підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання декоративно-ужиткового мистецтва у соціалізації дітей з функціональними обмеженнями. Вона містить цільовий, стимуляційно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольний-регулятивний і оціночно-результативний компоненти.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання декоративно-ужиткового мистецтва у соціалізації дітей з функціональними обмеженнями здійснюється при вивченні нормативних навчальних дисциплін (історії України, культурології, естетики, теорії та історії педагогіки, теорії та історії соціальної педагогіки, філософії освіти, соціалізації особистості, технологій діяльності соціального педагога), спеціальних курсів (з декоративно-ужиткового мистецтва та художньої праці, народознавства тощо) та в процесі соціально-педагогічних практик. Доцільним вважаємо доповнення змісту соціально-педагогічних і методичних дисциплін логічно вибудованою інформацією про оптимальне використання декоративно-ужиткового мистецтва у соціалізації неповносправних.

Цільовий компонент функціонально поєднує мету – сформувати готовність майбутнього соціального педагога до використання декоративно-ужиткового мистецтва у соціальній адаптації неповносправних та завдання курсу, які передбачають професійну підготовку студентів на основі розвивальних, виховних і освітніх завдань.

Стимуляційно-мотиваційний компонент передбачає такий підхід до побудови курсу, у ході опанування якого здійснюватиметься стимулювання у майбутніх соціальних педагогів інтересу до предмета, розвиватиметься потреба у самостійному розв'язанні поставлених завдань, розробці авторських підходів. Мотивація студентів до означеного виду діяльності відбувається на основі діагностики їх теоретичної та практичної готовності до використання декоративно-ужиткового мистецтва. За результатами проведених діагностичних зрізів уточнюється характер і обсяг змістового компонента.

Змістовий компонент технології характеризується підготовкою студентів до використання декоративно-ужиткового мистецтва у соціалізації дітей з обмеженими можливостями під час вивчення курсів “Основи соціально-педагогічної роботи з неповносправними” та елективного курсу “Теорія і практика використання декоративно-ужиткового мистецтва у навчально-виховному процесі”. Ці дисципліни включені до навчального плану підготовки соціальних педагогів на психолого-педагогічному факультеті Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка.

Зміст дисциплін передбачає підготовку студентів за двома основними напрямками. Перший, базисний, напрям – це науково-теоретичне підґрунтя формування професійної компетентності студентів до соціально-педагогічної роботи з дітьми, які мають функціональні обмеження та родинами, у яких вони виховуються. Другий напрям, методичний, будується на усвідомленні реабілітаційного потенціалу дітей, що, по-перше, передбачає конкретизацію соціально-педагогічних технологій, факторів і механізмів соціалізації неповносправних. По-друге, передбачається формування у дітей-інвалідів здатності до суспільного життя, набуття професії, посильної праці, спілкування, громадської діяльності. У процесі вивчення курсу розкривається зміст соціально-педагогічних технологій, у т.ч. мистецьких; підготовка до проведення різних організаційних форм роботи з дітьми, які мають функціональні обмеження та батьками [2-4]. Такий підхід до структурування змісту підготовки дозволяє забезпечити необхідний рівень підготовки студентів до соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Операційно-діяльнісний компонент технології безпосередньо реалізується через сукупність методів, засобів і форм організації навчально-виховного процесу, під час проведення практичних занять, що передбачає володіння елементарними виконавськими техніками; алгоритмічними підходами до використання декоративно-ужиткового мистецтва у соціально-педагогічній діяльності. Розглянемо алгоритми, за якими здійснюється навчання студентів.

По-перше, визначаються шляхи розширення і відтворення інформації та місце проведення заняття, по-друге, з'ясовуються види декоративно-ужиткового мистецтва, які доцільно використати; по-третє, окреслюється зміст завдань для дітей.

Мета такого алгоритму – навчити студентів визначати доцільність використання декоративно-ужиткового мистецтва на основі змістової інтеграції. Для цього визначається тема заняття і його змістове насичення; спільні поняття, змістовий компонент розширюється елементами декоративно-ужиткового мистецтва для різноаспектного і гармонійного засвоєння матеріалу; з'ясовуються етапи заняття, доцільні для здійснення змістового доповнення елементами декоративно-ужиткового мистецтва.

Працюючи за алгоритмом використання декоративно-ужиткового мистецтва у творчому розвитку дитини з функціональними обмеженнями, слід усвідомлювати, що на занятті з декоративно-ужиткового мистецтва не слід обмежуватися лише технологічним аспектом. Необхідно акцентувати увагу на розвиткові особистості учня, використовувати декоративно-ужиткове мистецтво для розвитку пам'яті, уваги, волі, фантазії, стимулювати творчість дітей.

У процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання декоративно-ужиткового мистецтва розроблено й апробовано інформаційну технологія комп'ютерного моделювання дитячої декоративно-ужиткової творчості. До прийомів її реалізації відносимо складання тематичних зображень із фрагментів, створення власних візерунків у ході вивчення орнаментів старовинних візерунків, роботу з програмою-грою “Puzzle” (“Пазли”).

Контрольно-регулятивний структурний компонент вибудовується за схемою моніторингу і включає системне опитування на лекціях, практичних заняттях, виконання звітних тематичних робіт, написання есе, тестового контролю, проведення круглого столу з обговорення актуальних проблем реалізації технології під час соціально-педагогічної практики.

Оцінно-результативний компонент передбачає модульну оцінку сформованості готовності майбутніх фахівців до означеної діяльності.

Ефективна реалізація технології можлива за таких педагогічних умов: готовності студентів до використання декоративно-ужиткового мистецтва для професійного становлення, усвідомлення студентами шляхів використання декоративно-ужиткового мистецтва у соціально-педагогічній діяльності, володіння операційними вміннями реалізовувати названі алгоритмічні підходи.

На нашу думку, підготовка майбутніх соціальних педагогів до соціалізації дітей, які мають обмежені функціональні можливості, під час реалізації схарактеризованої вище соціально-педагогічної технології, сприятиме належній підготовці фахівців у галузі соціальної педагогіки та реалізації прав неповносправних на адаптацію в соціумі та покращенні якості життя, а також найповніше задоволення потреб дітей з обмеженими можливостями у різноманітних видах діяльності.

Досліджувана проблема багатоаспектна і не вичерпується матеріалами даної публікації. Подальшого вивчення потребують такі аспекти: обґрунтування теоретичних і методологічних основ професійної підготовки вчителів мистецьких спеціальностей та змістового компонента післядипломної освіти вчителів різних освітніх галузей.



### **Література:**

1. Палій Н. Арт-терапія як метод психокорекційного впливу на емоційну сферу людини // Мандрівець. – 1999. – №3. – С.65-67.
2. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка. – К., 2005. – С.404-411.
3. Соціальна педіатрія: Збірник наукових праць. – К., 2003. – 346 с.
4. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями: Навчально-методичний посібник для соціальних працівників і соціальних педагогів / За ред. А.Й. Капської. – К., 2003. – С. 83-106.
5. Українське мистецтво у полікультурному просторі / За ред. О. Рудницької. – К, 2000. – 208 с.

З. Резниченко

### **Использование декоративно-прикладного искусства в социализации учащихся с функциональными ограничениями**

#### **Резюме**

В статье обоснован вывод о повышении эффективности социализации детей с функциональными ограничениями при условии реализации предложенной в статье технологии по использованию декоративно-прикладного искусства в содержании профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

Z. Reznichenko

### **Technology of vocational training of social teachers to use of arts and crafts in sociality children with functional restrictions**

#### **Summary**

Efficiency of socialization of children with functional restrictions may increase under condition of realization of the technology which is offered in work: usage of decorative-applied arts in the process of professional training of the future social teachers.

**УДК 7:159.955:371.134**

**Л. Нечаєва, м. Одеса**

### **Активізація мислення майбутніх учителів музики**

Сьогодні формування національної освіти відбувається в умовах докорінних змін у духовному просторі суспільства, що вимагає переосмислення й уточнення власної світоглядної позиції, а також вносить певні корективи в цілі, завдання та зміст освітняського процесу. Освітньо-педагогічні зміни у національному масштабі здійснюються у контексті загальноцивілізаційних трансформацій, що зумовлені як упровадженням нових

освітніх технологій, так і суттєвим розширенням можливостей і потреб в індивідуальному, особистісному розвитку людини. Модернізація сучасної освіти визначається необхідністю варіювати різні типи навчально-виховних закладів, переглянути зміст категорії “учіння” як провідного показника освітнього процесу в поєднанні двох суб’єктів – педагога та учня [3], здійснювати інноваційний пошук нових технологій навчання, які б сприяли формуванню особистості вчителя нової формації, здатного до нового типу мислення та самоактуалізації [5].

Однією з провідних умов формування творчої, універсальної особистості сучасного вчителя, зокрема вчителя мистецьких дисциплін, є формування художнього мислення. З огляду на це метою цієї статті є визначення можливостей застосування засобів проблематизації щодо формування художнього мислення в майбутніх учителів мистецького напрямку.

Потреба у розвиткові художнього мислення зумовлює необхідність комплексного підходу до її вирішення, а також визначає опору на закономірності психолого-педагогічної теорії. Зокрема, не викликає сумніву домінування в педагогічному процесі вищої школи евристичних і проблемних методів навчання, що сприяють активізації мислення студентів у процесі розуміння й засвоєння ними навчальної інформації (А. Алексюк, П. Гальперін, С. Максименко, А. Матюшкін, Я. Паномарев, О. Тихомиров та ін.).

Безперечною є актуальність проблеми професійної діяльності вчителя музики, яку слід визнати художньо-педагогічною, оскільки метою діяльності педагога-музиканта є передача духовного багатства, художнього досвіду творчості, накопиченого людством у музиці і суміжних видах мистецтва. Це передбачає розуміння гуманістичного сенсу музичного мистецтва в контексті художньої культури, засвоєння музичних творів в поєднанні з іншими видами мистецтва й виявляється у спрямованості на споживання художніх цінностей, їх розпредмечення з метою духовного збагачення підростаючого покоління (В. Бутенко, Л. Коваль, Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова). Змістом музично-педагогічної діяльності є осмислений та перероблений соціально-культурний досвід, який передбачає засвоєння вчителем необхідного комплексу методологічних та спеціальних ідей, а також уміння трансформувати їх відносно специфіки своєї професії. Опанування надзвичайно багатого і різнобічного досвіду неможливе без активної участі художнього мислення, саме тому, на нашу думку, одним із важливих аспектів підготовки вчителя музики є формування та розвиток професійного художнього мислення. Більш того, постійне збільшення й оновлення обсягу знань, що засвоюються, і тенденція до інтеграції в різних галузях науки, потребує врахування й включення чинників, які активізують мислення студентів.

Так, більшість сучасних праць у галузі теорії навчання пов’язані з ідеєю активізації навчальної діяльності студентів (В. Беспалько, І. Підласий, О. Савченко, І. Кобиляцький, Т. Шамова, М. Левіна). Під активізацією розуміється ефективно використання тих прийомів і методів навчання, за допомогою яких здійснюється створення проблемних ситуацій та постановка

пізнавальних завдань. При цьому мета активізації шляхом проблемного навчання полягає в тому, щоб зрозуміти рівень засвоєння понять і навчити не окремих операцій у випадковому порядку, що складаються стихійно, а системі розумових дій для розв'язання нестереотипних задач. Така активність передбачає, що студент, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи, конкретизуючи фактичний матеріал, сам отримав з нього нову інформацію. Інакше кажучи, це процес розширення й поглиблення знань студентів за допомогою раніше засвоєних ними знань або ситуація нового застосування засвоєних знань. Проте нового застосування попередніх знань не може дати ні викладач, ні підручник, воно шукається і знаходиться студентом, який поставлений у відповідну проблемну ситуацію.

Якщо пошук має на меті вирішення теоретичної, практичної навчальної проблеми або форм і методів художнього відображення, то він перетворюється на проблемне навчання. Мета проблемного типу навчання – не тільки засвоєння результатів наукового пізнання, системи знань, але й самого шляху одержання цих результатів, формування пізнавальної діяльності студента та розвитку його творчих здібностей.

Під час проблемного навчання діяльність викладача вищої школи полягає в тому, що він у певних випадках надає пояснення змісту найбільш складних понять, систематично створює проблемні ситуації, повідомляє студентам факти й організовує їх навчально-пізнавальну діяльність так, щоб на підставі аналізу фактів вони самостійно робили висновки й узагальнення, формували за його допомогою певні поняття, закони. Унаслідок цього у студентів формуються навички розумових операцій та дій, навички перенесення знань, розвивається увага, воля, творча уява. Проблемне викладання – діяльність викладача зі створення системи проблемних ситуацій, виклад навчального матеріалу з його поясненням й управління діяльністю студентів, що спрямована на опанування нових знань шляхом самостійної постановки навчальних проблем та їх розв'язання. Проблемне навчання – це навчально-пізнавальна діяльність студентів із засвоєння знань та способів діяльності шляхом сприйняття пояснення в умовах проблемної ситуації, самостійного аналізу проблемних ситуацій, формулювання проблем та їх вирішення засобом висунення пропозицій, гіпотез, їх обґрунтування та доказу, а також шляхом перевірки правильності рішення. Проблемна ситуація – це інтелектуальне утруднення, яке виникає тоді, коли суб'єкт пізнання не знає, як пояснити явище, факт, процес дійсності, які виникли, не може досягти мети відомим його способом. Це спонукає студентів шукати новий спосіб пояснення чи спосіб дії. Проблемна ситуація є закономірністю продуктивної, творчої та пізнавальної діяльності. Саме вона зумовлює початок мислення у процесі постановки та розв'язання проблем.

Вітчизняною психолого-педагогічною наукою встановлено певну послідовність етапів продуктивної пізнавальної діяльності студентів в умовах проблемної ситуації: проблемна ситуація → проблема → пошук способів її вирішення → рішення проблеми (Г. Балл, А. Матюшкін, Я. Паномарев, Г. Паламарчук, О. Савченко, М. Солдатенко).

Повний цикл розумових дій від виникнення проблемної ситуації до її рішення має декілька етапів:

- виникнення проблемної ситуації;
- усвідомлення сутності утруднення й постановка проблеми;
- знаходження способу розв'язання шляхом здогадки чи висунення пропозицій та обґрунтування гіпотези;
- доказ гіпотези;
- перевірка правильності рішення проблем.

Загальними функціями проблемного навчання є такі:

- засвоєння студентом системи знань і способів розумової практичної діяльності;
- розвиток пізнавальної самостійності й творчих здібностей студентів.

Крім того, проблемне навчання має спеціальні функції:

- виховання навичок творчого засвоєння знань (застосування окремих логічних прийомів і способів творчої діяльності);
- виховання навичок творчого застосування знань (використання засвоєних знань у новій ситуації) й уміння розв'язувати навчальні проблеми;
- формування й накопичення досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження, розв'язання практичних проблем і художнього відображення дійсності).

Мисленнева діяльність студентів стимулюється постановкою запитань. Запитання викладача повинне бути складним настільки, щоб викликати утруднення студентів, і водночас посильним для самостійного знаходження ними відповіді. Проблемна задача, на відміну від звичайних навчальних задач, являє собою не просто опис деякої ситуації, яка містить в собі характеристику даних, що складають умову задачі та вказівку на невідоме, яке повинне бути розкрито на підставі цих умов.

Як свідчать дослідження, можна виокремити найбільш характерні для педагогічної практики типи проблемних ситуацій, загальні для всіх предметів.

Перший тип: проблемна ситуація виникає за умови, якщо студенти не знають способу розв'язання поставленої задачі, не можуть відповісти на проблемне запитання, дати пояснення новому факту в навчальній чи життєвій ситуації.

Другий тип: проблемні ситуації виникають під час зіткнення студентів з необхідністю використовувати попередньо засвоєні знання в нових практичних умовах.

Третій тип: проблемна ситуація легко виникає в тому разі, якщо наявна суперечність між теоретичним можливим шляхом вирішення задачі та практичною неможливістю здійснення обраного способу.

Четвертий тип: проблемна ситуація виникає тоді, коли є суперечності між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання і відсутністю у студентів знань для теоретичного обґрунтування.

Також можна виокремити найбільш характерні для педагогічної практики способи створення проблемних ситуацій:

- спонукання студентів до теоретичного пояснення явищ, фактів, зовнішньої невідповідності між ними. Це зумовлює пошукову діяльність студентів і призводить до активного засвоєння нових знань;
- використання навчальних та життєвих ситуацій, що виникають у процесі виконання практичних завдань студентами в університеті або вдома.

Проблемна ситуація виникає під час спроби студентів самостійно досягти поставленої перед ними практичної мети. Розв'язання проблемної ситуації передбачає:

- розстановку навчальних проблемних завдань на пояснення явищ чи пошук шляхів практичного вирішення. Прикладом може слугувати будь-яка дослідницька робота студентів;
- спонукання тих, хто навчається, до аналізу фактів і явищ дійсності, що відбивають суперечності між життєвими уявленнями й науковими поняттями про ці факти;
- висунення гіпотез, формулювання висновків та їх експериментальну перевірку;
- спонукання студентів до порівняння, зіставлення й протиставлення фактів, явищ, правил, унаслідок яких виникає проблемна ситуація;
- спонукання студентів до попереднього узагальнення нових фактів. Студенти отримують завдання розглянути деякі факти, явища, що містяться в новому для них матеріалі, порівняти їх з відомими та зробити самостійне узагальнення;
- ознайомлення студентів з фактами, які призводять в історії науки до постановки наукової проблеми;
- організацію міжпредметних зв'язків. Часто матеріал навчального предмета не забезпечує створення проблемної ситуації (під час опрацювання навичок, повторення пройденого тощо). У цьому разі слід використовувати факти й дані наук, що мають зв'язок з матеріалом, який вивчається;
- варіювання задачі, переформулювання запитання.

Ураховуючи зазначене вище, ми дійшли висновку, що головним засобом активізації художнього мислення майбутніх учителів мистецького напрямку є проблематизація їхньої професійної підготовки. На думку деяких дослідників (М. Букач, Е. Карпова, М. Коваль, М. Кашапов, О. Шевко), проблемність повинна стати стрижнем мислення педагога, а саму властивість проблемності мислення необхідно формувати у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Вони наголошують на тому, що заміна репродуктивного способу мислення на творчий, продуктивний, повинна складати головне завдання в підготовці студентів.

Крім того, моделювання проблемних ситуацій майбутньої професійної діяльності сприяє повноцінному формуванню художнього мислення майбутнього вчителя мистецького напрямку, які можна розглядати у двох аспектах: операційному й особистісному. До операційного слід віднести оволодіння різними розумовими діями (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування та ін.), уміння комбінувати і перетворювати здобуті знання в напрямі своєї професійної діяльності, а також спеціальні

(виконавські) вміння й навички. Особистісний аспект передбачає набуття і розвиток вже наявних у студентів особистісних якостей та здібностей: музичних, почуттєвої сфери, музичного сприймання, смаку, уяви, якостей розуму; а також розвиток світогляду і здобуття майбутніми вчителями комплексу знань.

Натомість, як свідчить аналіз викладання музично-теоретичних дисциплін, засвоєння теоретичних знань (сольфеджіо, гармонія, поліфонія та ін.) в інститутах мистецтв, на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів слабо пов'язано з практичною діяльністю студентів у майбутньому, тому вони залишаються абстрактними знаннями, не актуалізуються в уміннях і навичках на практиці. Те саме можна сказати й про заняття, що передбачають формування у студентів виконавських та методичних умінь. Відсутність не лише стратегічного, але й ситуативного педагогічного мислення спричиняють невміння студентів реалізовувати в умовах педагогічної практики отримані у вищих закладах освіти знання.

У зв'язку з цим необхідно звернути увагу на недоліки, у системі підготовки майбутнього вчителя мистецького напрямку й визначити шляхи їх подолання. Музично-педагогічна діяльність вимагає від учителя вміння одночасно поєднувати функції педагога, мистецтвознавця та виконавця, що в більшості студентів викликає труднощі. Відбувається це в силу того, що на індивідуальних заняттях у класах спеціального інструменту, вокалу, диригування здійснюється розвиток виконавських умінь: слуху, пам'яті, музичного мислення та інших музичних здібностей. Проте заняття проходять у такий спосіб, що активну позицію займає викладач, який повідомляє необхідні відомості про твір, епоху, композитора, слухає (дивиться) твір, виправляє недоліки, сам показує зразок виконання, рекомендує різні методи, прийоми роботи над труднощами, домагається від студента потрібного звучання та ін.

Звісно, такі заняття також необхідні студенту (особливо з низьким рівнем підготовки), цікаві для нього й мають певну користь, але момент пошуку, проблемності в цьому разі зникає, йому непотрібно виявляти активність, оскільки йому надають уже готові знання.

Не менш важливою причиною слабкої підготовки студентів до практичної діяльності ми вважаємо недостатній розвиток музичної уяви майбутніх учителів мистецького напрямку. Оскільки уява є одним із компонентів художнього мислення, то відсутність уміння розкривати зміст твору на підставі музичного матеріалу, нотного тексту, показувати його образно-смыслову сутність, а також відсутність уміння педагогічного перетворення вчителя у своїх учнів можна вважати недоліками в розвитку художнього мислення. На заняттях зі спеціальних дисциплін це виявляється в невмінні студентів, у більшості випадків, самостійно вивчити невеликий твір і показати його зміст у власному виконанні; але не просто виконати, а зробити інтерпретацію яскравою, виразною, спробувати захопити своїм виконання школярів-слухачів.

Крім того, студенти доволі часто не здатні побудувати і подати матеріал бесіди, словесного коментарю так, щоб він став доступний для сприймання слухача певної вікової категорії, і тут саме уява допоможе майбутньому

вчителю перевтілитися, побачити те, що вивчається, очима учнів.

Рівень музично-педагогічної підготовки виявляється в умінні студента аналізувати твір. Основне призначення операцій порівняння, зіставлення, смислового співвідношення полягає у виокремленні різних та загальних ознак на підґрунті теоретичного аналізу й слухової оцінки музичних творів, вияву їх особливостей. Обов'язковою умовою використання порівняння є визначення мети, можливих шляхів порівняння й формулювання висновків про подібність і відмінність творів, які порівнюються.

Ураховуючи наявні недоліки у системі підготовки майбутнього вчителя окресленого напрямку, необхідно стимулювати самостійне здобуття знань через творчі завдання, проблемні ситуації на заняттях, поступову переорієнтацію студента з “поглинателя” у “здобувача” знань, тобто залучення до занять методів розвивального навчання.

Проілюструємо алгоритм організації музично-пізнавальної діяльності майбутніх учителів на підставі реалізації проблемності у класі спеціальності “фортепіано”.

Завдання: виявити особливості образно-інтонаційної природи музики (на прикладі твору С. Рахманінова “Етюд-картина” №4 Es-dur).

1. Які стильові особливості твору?
2. У чому виявляються загальні риси творчості композитора С. Рахманінова?
3. До якого етапу творчої спадщини композитора належить цей твір?
4. Визначте образно-смісловий зміст твору.
5. У чому полягають жанрові особливості цього твору? Проведіть аналогію з виконуваним Вами твором: у літературі, поезії, образотворчому мистецтві: література – роман, повість, оповідання; поезія – поема, сонет, балада; образотворче мистецтво – пейзаж, портрет, натюрморт.
6. Назвіть особливості побудови музичного твору?
7. Чи придатні засоби музичної виразності, що використовуються С. Рахманіновим, для створення конкретного образу чи емоційної сфери цього твору?
8. Визначте емоційний характер, інтонаційні особливості цього твору, а також проаналізуйте структуру будови мелодії (фраза, речення, період).
9. До якого різновиду музики (програмний чи не програмний) Ви б віднесли цей музичний твір?
10. Чи доводилося Вам слухати цей твір? У чиєму виконанні? Якій інтерпретації Ви надаєте перевагу і чому?
11. Визначте, що є домінуючим у виконанні цього музичного твору?
12. Що викликало у Вас основну виконавську складність у роботі над цим твором?

Під час виконання такого алгоритму завданням студентів є трансформація змісту, ідеї, які викладені у творі, що передбачає розшифровку абстрактного тексту та його переклад: в історико-теоретичну термінологію, чуттєву сферу образів; і відтак через синтез цих граней вийти на більш високий рівень власного виконання.

Безумовно, для вирішення цього завдання необхідна попередня робота

студента з відповідною літературою, де він знайде необхідні йому відомості про епоху, стиль композитора. На нашу думку, значному збагаченню музичних уявлень майбутніх учителів можуть слугувати творчі завдання з вивчення різних творів, заснованих на одному сюжеті чи літературному матеріалі: “занурення” у творчість одного композитора з метою вивчення жанрового “поля”. Подібна діяльність розвиває уяву, здатність до узагальнення матеріалу, відточує операційний бік художнього мислення (аналіз, абстрагування, виокремлення тощо).

Крім історичного аналізу, повноцінне сприйняття й виконання твору зумовлені розумінням специфіки виразності музичної мови, що передбачає грамотний аналіз засобів музичної виразності. Тому вельми корисним може виявитися звернення до аналізу інтонаційної виразності всіх елементів тексту (ритм, тембр, фактура і т. ін.) та їх співвідношення.

Правильно організована музично-пізнавальна діяльність створює сприятливі умови, в яких студенти вчаться розмірковувати, формулювати свої роздуми, висловлюватися, аргументувати (інструментальним виконанням і словесно) свою думку про ті чи інші явища музичного мистецтва та музичної педагогіки.

Використання алгоритмів у музично-пізнавальній діяльності студентів дозволяє визначити значення кожного явища музичного мистецтва, побачити в будь-якому творі відображення ідеї і стилю композитора відповідної епохи, а також знайти те особливе, що відрізняє цей твір від інших.

Все викладене вище передбачає орієнтацію на професійну підготовку майбутніх вчителів мистецького напрямку, здатних до самореалізації, інтеграції та диференціації нових знань, оволодіння сукупністю процедур проблемного навчання щодо вирішення творчих завдань та активізації художнього мислення.

Подальша перспектива нашого дослідження полягає у пошукові інноваційних форм навчання студентів в системі мистецької освіти, створення власних моделей проблемного навчання, забезпечення системи методів та прийомів реалізації художнього мислення майбутніх вчителів в умовах професійної діяльності.

### **Література:**

1. Балл Г.О. Теоретико-методичні засади гуманізації освіти (психолого-педагогічний аспект) // Шляхи та проблеми входження освіти України у світовий освітній простір. – Вінниця: Універсам-Вінниця, 1999. – С. 8-85.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М.: АПН СССР, 1986. – С. 236-277.
3. Зязюн І. Педагогічна майстерність – мистецтво навчальної і виховної дії // Гуманітарні науки. – 2002. – № 1. – С. 6-14.
4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в общении и обучении. – М.: Педагогика, 1970. – 208 с.



5. Паламарчук В., Сафіулін В. Теорія і практика діяльності сучасної гімназії // Рідна школа. – 2003. – № 2. – С. 3-7.

6. Подласый И.П. Учитель современной школы // Педагогика. Новый курс: В 2-х книгах. – М.: Владос, 1999. – Кн. 1. – С. 229-273.

7. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. – К., 1998. – 247 с.

Л. Нечаева

### **Активизация художественного мышления будущих учителей музыки**

#### **Резюме**

В статье рассматриваются проблемы использования средств проблематизации для формирования художественного мышления будущих учителей музыкального профиля.

L. Nechaeva

### **A problem vocational training as a condition of activization of art thinking of the future teachers**

#### **Summary**

The article discloses some theoretical aspects on using means of problematisation in development of artistic thinking of future teachers of music.

**УДК 371.124:78**

***Н. Цюлюпа, м. Київ***

### **Методична підготовка майбутнього вчителя музики**

Одним із шляхів оновлення змісту вищої музично-педагогічної освіти, узгодження її з сучасними потребами, інтеграції в європейський та світовий освітній простір є орієнтація на набуття студентами фахової компетентності. Такий підхід передбачає внесення суттєвих змін у змістову, технологічну, виховну, управлінську архітектуру структури вищої школи. Йдеться не лише про оновлення змісту освіти, але й про докорінні зміни у навчально-виховному процесі й освітніх технологіях. У структурі навчання посилюється роль і значення освоєння способів діяльності, підвищення їх технологічності, створення умов для активної соціальної дії, проектної та дослідницької діяльності. Компетентність, на відміну від узагальнених, універсальних знань, має дійовий, практико-орієнтований характер. У компетентнісному підході закладається ідеологія інтерпретації змісту освіти, який формується “від результату” [1, 42]. Тому він, крім системи теоретичних і практичних знань,

включає також когнітивну та операційно-технологічну складову. Отже, можна стверджувати, що компетентність – це сукупність (система) знань у дії.

Компетентісно спрямована музично-педагогічна освіта стає стрижневою інноваційною домінантою сучасної модернізації за рахунок актуалізації необхідних якостей для продуктивного виконання своєї діяльності. До вимог фахової компетентності вчителя музики відносяться: орієнтація на розвиток музичного мислення учнів, формування їх художньої свідомості, загального і спеціального тезаурусу, загальних і музичних здібностей.

На вирішення цих завдань спрямовані теоретико-методичні дослідження і публікації, в яких представлено широке коло необхідних майбутньому вчителю музики фахових компетенцій. Сучасними науковцями вивчаються проблеми формування художньо-аналітичних умінь (О. Плотницька), художнього світогляду (К. Васильковська), педагогічних переконань (Ю. Ростовська), музичної культури і виконавського мислення (О. Бурська, Н. Згурська, Н. Мозгальова), музично-стильових уявлень (О. Щербиніна), готовності майбутніх вчителів музики до інструментально-виконавської діяльності (Л. Гусейнова) та підготовки їх до керівництва учнівськими музичними колективами (Л. Паньків).

Водночас цілий ряд питань, пов'язаних із методичною підготовкою студентів, зокрема активізації їх навчально-пізнавальної діяльності в курсі “Методика навчання гри на фортепіано”, не знайшов ґрунтовного висвітлення. Тому метою статті є визначення шляхів формування знань та умінь, які сприяють пізнанню та осмисленню форми музичних творів, а також її адекватному відображенню у виконавському процесі.

Відомо, що критерій краси у мистецтві визначається не тільки глибиною змісту та художньої концепції твору, але й досконалістю його форми. Осягнення форми здійснюється завдяки особливій здібності, яку музиканти умовно називають “архітектонічним слухом” (М. Римський-Корсаков), “чуттям форми” (М. Гнесін), “чуттям і розумінням цілого” (Г. Нейгауз), “архітектонічним чуттям” (С. Савшинський). Не дивлячись на різні визначення, їх можна охарактеризувати як уміння зрозуміти композицію твору в цілому, визначити в ній роль кожного елемента і на цій основі створити гармонійну виконавську концепцію.

У музично-виконавському мистецтві архітектонічне почуття підказує інтерпретатору не тільки пропорції та особливості кожної фрази, але й дозволяє упорядкувати їх у часі, перетворити виконання на виразну і змістовну мову, сприяючи творчому відтворенню композиторського задуму. Таким чином, оскільки відчуття форми є показником професіоналізму музиканта, воно повинно бути предметом уваги в різних аспектах фахової підготовки вчителів музики, адже від культури їх музичного мислення, розуміння формотворення залежить в результаті можливість повноцінного розкриття змісту творів їх учнями. На жаль, ні у процесі виконавської підготовки студентів, ні в курсі методики викладання гри на музичному інструменті цим питання не приділяється належної уваги. Тому і в наш час справедливим залишається твердження Й. Гете: “Матеріал бачить кожний, зміст знаходить лише той, хто

має з ним дещо спільне, а форма залишається таємницею для більшості”.

Виконавська концепція студентів часто відрізняється надмірною деталізацією, невмінням виділити головне у нотному тексті. У результаті твір розсипається на окремі частини і втрачає єдність художнього задуму. Відтак важливим завданням фахової підготовки стає розвиток у майбутніх вчителів музики архітектонічного почуття. Його формуванню ми приділяємо значну увагу в експериментальній програмі курсу “Методика викладання гри на фортепіано”.

Аналіз музичного твору, охоплення його форми є досить складним процесом, в якому беруть участь мислення, уявлення, сприймання, пам'ять, уява, воля та ін. Досліджуючи цей процес, вчені (Є. Ліберман, Л. Мазель, В. Медушевський) наголошують на особливій ролі мисленнєвої діяльності виконавця, яка допомагає йому співставити композиторський задум із власним емоційним сприйняттям та художнім осмисленням. Процес осмислення кожного музичного твору поділяється на три етапи: ескізне ознайомлення з твором, розгорнутий аналіз авторського тексту, узагальнення всіх деталей і частин твору, тобто створення власної виконавської інтерпретації. Зауважимо також, що на кожному етапі студенти повинні обґрунтувати свої педагогічні вказівки та рекомендації.

На першому етапі робота спрямовується на досягнення первинного, інтегрального уявлення про твір. При цьому важливого значення набуває його короткий, концентрований музично-теоретичний аналіз, який допомагає студентам швидко зорієнтуватися у контурах форми звукового полотна, зрозуміти багатогранність твору шляхом виокремлення складових частин і розкрити його будову в узагальненому вигляді. Усвідомлення музичної мови як певної системи художньо-виразних засобів, логіки розгортання музичної ідеї через конкретність прояву її форми сприяє повноцінному сприйманню і емоційному переживанню твору, народжує уявлення про нього як певну цілісність.

Продовжуючи роботу над твором, студенти детально знайомляться з авторським текстом, що дозволяє виявити наявні закономірності музичної мови, зрозуміти та оцінити роль окремих засобів виразності всередині твору. Відповідні вміння формуються за допомогою методу розгорнутого виконавського аналізу [4, 68]. Його характерною особливістю є вивчення системи художніх цілей і рухових засобів, що забезпечують їх здійснення. Отже, виконавський аналіз не тільки забезпечує формування знань. Певним чином він поєднує художній задум інтерпретатора з технічними засобами його втілення, утворюючи сплав необхідних знань і вмінь для майбутньої професійної діяльності.

Зазначимо також, що розгорнутий виконавський аналіз авторського тексту передбачає аналітико-слухове виокремлення найважливіших “координат” музичної форми: мелодії, гармонії, ритму, тембру, фактури. При цьому особливу увагу слід звернути на мелодичну лінію, навчитися визначати на слух кожен інтонаційний інтервал, кожний мелодичний інтервал. Осягнувши таким чином рух мелодії, студенти досить легко визначають кульмінаційні точки кожної

музичної фрази і в цілому твору. Проте необхідно завжди пам'ятати, що розкладаючи твір на складові елементи, не слід обмежуватись тільки роботою над ними, технічно їх удосконалювати. Необхідно враховувати важливість розгляду всіх компонентів музичної тканини у тісному взаємозв'язку між собою. У результаті формується так зване “перспективне мислення”, яке дозволяє студентам упорядкувати синтаксис музичної мови, передати логіку авторської думки, підкреслити процесуальність звукового потоку і створити широку фразеологічну лінію – основу виконавської інтерпретації.

Під час аналізу музичної тканини увага студентів звертається на особливості темпо-ритмічної сторони твору, оскільки саме з неї починається, за виразом В.А. Моцарта, “найбільш важливе, найбільш складне і найбільш головне”. Не сформувавши поваги до часових закономірностей, ритмічної структури твору, не можна організувати адекватно композиторського задуму процес розгортання музики, визначити смислові точки твору.

Під час роботи з авторським текстом необхідно спрямувати слуховий аналіз також на гармонічну основу твору, аби побачити в гармонії не застиглу структуру, а закономірність, що ґрунтується на внутрішньому русі. Це пояснюється тим, що гармонія найбільш виразно відображає раціональну послідовність своїх елементів і сприяє виявленню загальної логіки музичного розвитку. Уміння детально аналізувати гармонію дозволить студентам відчувати рух гармонічних функцій, усвідомити логіку модуляцій, чергування різних тональностей і тим самим перетворити гармонічну основу твору в надійне підґрунтя органічно цілісної інтерпретації.

Аналізуючи зі студентами музичний твір, не можна оминати й такого фактору виразності, як динаміка. Хоча вона не є тим елементом, який у першу чергу визначає логіку розгортання музичного твору і у більшості випадків лише додає певного колориту звучання мелодії і гармонії, тим не менше без цього “супутника” основні музичні засоби не можуть повністю розкритися і здаються “обмеженими і скутими у своєму виражальному ефекті” [5, 314]. Тому ретельне вивчення динаміки твору допоможе студенту виявити його кульмінаційні моменти і визначити найвиразніші ефекти виконання. За допомогою динамічного плану досягається взаємообумовленість частин твору, забезпечується рівномірний розподіл енергії динамічного зростання і затухання. Отже, завдяки сформованому умінню відчувати горизонтальний рух динаміки, вона перетворюється на важливий формоутворюючий фактор, який сприяє виявленню структури цілого і допомагає студенту досягти широти виконавської концепції.

Глибоке дослідження авторського тексту вимагає також звернення до тембральної сторони музичного образу. Як і динаміка, тембр не належить до основних елементів, які визначають внутрішню організацію музичного матеріалу, але він є частиною “душі” твору і може стати важливою складовою його формотворення. Тому, виховуючи у майбутніх вчителів музики почуття архітектоніки музичного твору, важливо звернути увагу на розвиток тембрального мислення. Його сутність полягає в усвідомленні тембру як виразника мови, як категорії, що об'єднує мелодію, гармонію, ритм і динаміку.

Таке уявлення може сформуватися тільки на основі ґрунтовного вивчення звукової тканини твору. Її доцільно порівняти з живописним полотном, в якому існують перший і другий плани, є першорядні й другорядні елементи. Завдання виконавця полягає в тому, щоб виявити ці елементи і навчитися їх індивідуалізувати, по-різному висвітлювати у звуковій тканині твору. Слухову увагу студентів необхідно спрямовувати на співвідношення звуків у горизонтальному й вертикальному напрямках, виявлення їх тембральної своєрідності у різних голосах. Студенти повинні усвідомити, які прийоми можуть вирішити протиріччя між бажанням отримати тембр і технічними можливостями інструмента, як подолати молоточкову природу роялю і досягти багатотембрального фортепіанного звучання.

Складність формування цього уміння полягає в тому, що студентам необхідно оволодіти різними градаціями динаміки у поєднанні з агогікою, артикуляцією і вмільм застосуванням педалі. Остання, на думку таких педагогів-дослідників, як К. Мартинсен, К. Ігумнов, Г. Нейгауз, є одним із найсильніших засобів створення звукової перспективи і подолання позатембральності. Тому фахові знання студентів необхідно збагатити уміннями щодо оволодіння різними видами педалі: прямою, запізнюючою, гармонічною, ритмічною, напівпедаллю, лівою педаллю та ін. Володіння цими прийомами допомагає більш яскраво висвітлити окремі деталі твору, зробити їх більш яскравими.

Отже, володіння розгорнутим аналізом авторського тексту стає важливою умовою методичної підготовки студентів. Він розвиває горизонтальне слухове мислення і допомагає виявити логічні зв'язки між деталями твору. Поступово формується і вміння прогнозувати та передбачати появу наступного фрагменту твору, тобто з'являються навички антиципації (вміння уявляти результати своєї дії ще до її здійснення), що в кінцевому результаті допомагає оволодіти художнім передбаченням і зібрати твір за його цілісною формою.

Головним завданням останнього етапу стає вміння об'єднати усі деталі твору, досягти цілісності інтерпретації. У цей час педагогу необхідно активізувати мислення учнів з метою об'єднання всіх знань і умінь, які були напрацьовані на попередніх етапах. Здатність до їх синтезу дозволяє виконавцю відчувати твір у двох часових вимірах. З одного боку, він відчуває внутрішнім слухом ті музичні "події", які ще тільки будуть відтворені, утримувати їх у цілісній художній системі й контролювати реалізацію свого задуму: виразність, динаміку, агогіку. З іншого боку, така здатність дозволяє представити композицію у миттєвому уявленні, у єдності й взаємозв'язку всіх частин. Для вирішення цього завдання можна порекомендувати студентам наступні методи роботи: епізодичні програвання твору, програвання твору в цілому, "прослуховування" його внутрішнім слухом, диригування, залучення асоціацій з інших видів мистецтва. Подолання помічених недоречностей допоможе зосередити увагу на удосконаленні піаністичного апарату, усвідомленого використання рухів та автоматизації технічних прийомів. Технічна незалежність дозволяє повністю зосередитися на вибудовуванні у часі

та просторі логіки розгортання музичної ідеї, тобто повністю зосередитися на художній інтерпретації. Отже, удосконаленні техніки, набуття технічної довершеності стає важливим компонентом успішного матеріалізованого втілення музичного твору. Слід також враховувати, що активізація внутрішнього слуху і мисленнєвої діяльності формують у студентів навички самоконтролю й самооцінки, а також мобілізують вольові якості.

Таким чином, необхідність формування знань та умінь, які сприяють пізнанню та осмисленню форми музичних творів, не викликає. Оволодіння цими знаннями й уміннями стає важливою складовою фахової компетенції, що в свою чергу, сприятиме збагаченню професійних можливостей майбутнього вчителя музики.

### **Література:**

1. Либерман Е. Работа над фортепианной техникой. – М., 2003
2. Мазель Л., Цуккерман В. Анализ музыкальных произведений. Ч. 1. – М., 1967.
3. Оценка качества профессионального образования / Под общей редакцией В.И. Байденко, Дж.Ван Занворта. – М., 2001.
4. Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением. – М., 2004.
5. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. – М., 2001.

Н. Цюлюпа

### **Методическая подготовка будущего учителя музыки**

#### **Резюме**

В статье рассмотрены условия усовершенствования профессиональной подготовки учителя музыки с позиций компетентностного подхода. Раскрыты возможности формирования знаний и умений в курсе “Методика обучения игре на фортепиано”.

N. Tsjuljupa

### **Activization of educational and cognitive activity of the teacher of music during methodical preparation**

#### **Summary**

In the article the terms of improvement of professional preparation of music master are considered from positions of competent approach. Possibilities of forming of knowledges and abilities are exposed in a course “Methodology teaching to the playon the piano”.

### Методичні аспекти підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності

У сучасній педагогічній науці значна увага приділяється проблемам мистецького просвітництва учнів. З'ясовано можливості позакласної роботи в організації музичного дозвілля школярів (А.Г. Болгарський, Б.А. Брилін) виявлено ряд особливостей організації концертів-лекцій у школах, (В.М. Шацька, Г.М. Падалка), проаналізовано шляхи створення гуртків любителів музики тощо. Підготовка педагогів-музикантів до реалізації музично-просвітницької роботи також привертає увагу вчених. Зокрема досліджено особливості підготовки студентів до хорового просвітництва (Л.О. Безбородова) та розвитку у студентів умінь музичного просвітництва засобами створення різних форм залучення школярів до класичної музики (Л. Кожевникова). Проблемам підготовки майбутніх учителів до пропагандистської роботи у галузі мистецтва присвячено наукові розвідки І.О. Полкової. Водночас проблема музично-освітньої діяльності засобами концертного виконання музики, розвитку відповідних умінь у студентів музичних спеціальностей педагогічних університетів залишилася поза увагою науковців.

Мета статті – висвітлити результати дослідження питань методичного забезпечення підготовки майбутніх вчителів музики до вирішення завдань концертно-просвітницької діяльності.

Підготовка студентів до концертно-освітньої діяльності передбачає насамперед розвиток мотиваційної сфери студентів, яка зумовлює процес становлення й розвитку їхніх професійних та особистісних якостей, плідність творчих пошуків, виступає основою їх професійного і життєвого самовизначення. Якщо не забезпечити потрібної мотивації до концертно-освітньої діяльності, неможливо досягти потрібного ефекту за визначений час.

Мотиваційно-спонукальний компонент у нашому дослідженні виступає як психологічна база підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності.

У процесі дослідження було визначено, що розвиток мотивації студентів до концертно-просвітницької діяльності зумовлюється взаємодією таких мотивів, як усвідомлення соціальної значущості концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва в період розбудови національної культури та соціальної затребуваності знань, умінь і навичок, сформованих у процесі навчальної підготовки, а також можливість досягнення життєвого успіху на основі професійної компетентності, музично-мистецького удосконалення в процесі оволодіння уміннями і навичками концертного просвітництва.

Соціальна спрямованість підготовки вчителя музики – одна з проблем, важливість якої важко перебільшити. Вирішення її пов'язано із завданням художньо-виховного впливу мистецтва. Музикант-просвітитель – це не лише людина, що передає учням необхідний обсяг знань. Це передусім цікава

особистість із широким світоглядом, умінням бачити глобальні загальнолюдські цінності професійної діяльності, підноситися над звичайними педагогічними турботами, узгоджувати повсякденні проблеми із завданнями зміцнення духовності нації.

Основними аспектами заохочення студентів до концертно-освітньої діяльності є такі:

- усвідомлення студентами на рівні переконання просвітницького пафосу виконавської діяльності видатних музикантів та їх визначної ролі у суспільстві;

- ознайомлення з прикладом просвітницької діяльності викладачів з музично-виконавських дисциплін. Прагнення наслідувати викладача особистісно "наближує" соціальні завдання концертно-освітньої діяльності, стає стимулом до опанування її специфічних умінь і навичок;

- залучення студентів до вирішення безпосередніх просвітницьких завдань як фактор спонукання до активного переживання діяльності. Не умозорове споглядання, а емоційно-діяльнісне втручання у справу стає важливою передумовою до усвідомлення соціально-духовних координат просвітництва, створює ефект особистої причетності до розвитку музичної культури суспільства;

- досягнення гедоністичного ефекту від оволодіння специфічними засобами концертного просвітництва. Поєднання слова про музику і її музична інтерпретація, виконавське й словесне тлумачення твору в їх художньо-образному поєднанні мають сприйматися студентами як оригінальний і захоплюючий різновид навчання, а перспектива творчої самореалізації в реальних умовах спілкування зі слухачами – активізувати не лише відповідальність, а й передчуття естетичної насолоди;

- оцінювання концертно-освітньої діяльності як засобу ініціативного, активного ставлення до життя, до виконання професійних функцій, критика адаптивного, пристосувальницького погляду на професійну роботу. Студенти мають також усвідомити, що підготовка до концертно-освітньої діяльності може стати чинником їх особистісного розвитку, а саме – формування комунікативних здібностей, артистизму, розвитку витримки і вміння зберігати творчий настрій в умовах прилюдної діяльності тощо. Усі ці якості є надзвичайно цінними у різних видах музично-педагогічної роботи.

Підготовка студентів до концертно-освітньої діяльності передбачає також поглиблене оволодіння студентами навчальною інформацією. Її зміст складають мистецтвознавчі, психолого-педагогічні та знання з методики здійснення концертно-освітньої роботи. Реалізація гностично-орієнтовного компонента у нашому дослідженні не потребує введення додаткового спецкурсу. Виявлення резервів виконавсько-фахового навчання привело нас до висновку про можливість актуалізації раніше набутої студентами інформації з історико-теоретичних, психолого-педагогічних дисциплін, а також засвоєння знань з методики освітньої роботи у "згорнутому" вигляді, сфокусованому на практику розучування і виконання музичних творів, і спрямованому на потреби просвітництва.

Мистецько-інформаційна підготовка студентів передбачає групування



знань студентів за певними блоками. Розглянемо більш детально ці блоки.

Блок мистецьких знань включає: а) репертуарну обізнаність студентів. Майбутні музиканти-просвітителі мають володіти широким діапазоном фактичних знань музичних творів. Особлива увага має звертатись на ті з них, які можуть бути використані в концертно-освітній діяльності.

б) знання з історії і теорії музики. Цей аспект передбачає засвоєння студентами відомостей про соціальну зумовленість розвитку художньої культури, природу мистецтва, його функції; про жанрово-стильові закономірності художньої творчості, її різновиди; про засоби музичної виразності в їх функціональній залежності від змісту музичних образів; про виконавські засоби виразності, їх роль у створенні музичної інтерпретації; про різновиди і виразні можливості музичного інструментарію; про історичну епоху, життя й творчість композитора, цікаві біографічні факти. Це основні знання, необхідні і достатні для проведення концертно-освітньої діяльності.

У результаті психолого-педагогічної підготовки передбачається зафіксувати: а) наявність у студентів відомостей про особливості музичного сприймання школярів та засоби керування цим процесом; б) усвідомлення понять про сутність музичного інтересу, естетичних потреб і смаків особистості та шляхи їх корекції й розвитку, сформовані у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, що мають знаходити чітку орієнтацію на потреби майбутньої діяльності студентів, трансформуватись в річище вирішення просвітницьких завдань.

Знання з методики здійснення концертно-освітньої роботи підпорядковано меті вивчення і аналізу провідних ознак освітньої діяльності видатних музикантів-педагогів, діячів культури, композиторів. У процесі самостійного читання і подальшого обговорення у класі студенти мають звернути увагу на суттєві моменти, що забезпечують ефективність концертно-освітньої діяльності. До таких відносяться: а) визнання соціальної ролі просвітництва в діяльності видатних діячів музичної культури; б) використання опорних методичних підходів для активізації процесу слухання музики школярами; в) змістовне наповнення концертно-освітніх програм та особливості їх класифікації при циклічному застосуванні г) ознайомлення із застосуванням різноманітних форм концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва.

У процесі підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності важливого значення набуває розвиток умінь художньо-педагогічної інтерпретації музики.

Під уміннями художньо-педагогічної інтерпретації музики розуміємо здатність студентів до створення музично-виконавської і словесної трактовки музики в їх органічному поєднанні, зумовленому змістом твору та спрямованої на можливість сприймання учнів певного віку [9, 75].

Традиційно підготовку у галузі виконавських дисциплін зорієнтовано на музичні досягнення студентів. Завдання підготовки до просвітницької діяльності аж ніяк не нівелює цієї мети. “Лише той педагог успішно виховує художній смак, який ретельно готує репертуар як виконавець; не “програє”, а саме ”виконує” музику” (за Павлишиним С.С.). Разом з тим виконавець-лектор

має впливати на аудиторію не лише музикою, а і словом, - живим, переконуючим, в якому виявляється загальна культура педагога, його тактовність, розуміння і переживання музики. Володіння натхненним, емоційним, одухотвореним словом – одна з вагомих граней підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності.

Формування виконавської та словесно-педагогічної культури майбутніх просвітителів має відбуватись в нерозривній єдності. Відокремлений підхід до розвитку абстрагованого красномовства і до формування виконавських умінь не дає продуктивних результатів. Не відмежування, а досягнення взаємовпливу між розвитком музично-виконавських здібностей і здатності до виразного мовлення має визначати орієнтири просвітницької підготовки студентів.

До групи умінь художньо-педагогічної інтерпретації музики входить також уміння методичної адаптації словесних пояснень. У процесі підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності необхідно розвинути у них уміння не лише образної, а і доступної розповіді про музичні явища. Вимога доступності мотивується необхідністю зробити зрозумілими для недостатньо підготовлених слухачів результати музикознавчого аналізу. Педагогічна адаптація передбачає полегшений, спрощений виклад музикознавчих відомостей, зумовлений як особливостями сприймання школярів, так і потребами їх художньо-естетичного розвитку.

Майбутні вчителі музики мають оволодіти мистецтвом педагогічної акцентуації найважливіших аспектів змісту концертної програми театральними засобами. Залучення до концертної канви окремих мізансцен, використання діалогів ведучих, а також декорацій, костюмів сприяє унаочненню розповіді про музичні явища, творчість композиторів, створює атмосферу зацікавленості. Важливим моментом підготовки є оволодіння студентами різноманітними засобами рекламного забезпечення майбутньої діяльності у просвітницькому напрямі. В умовах широкого розгалуження різних форм шоу-бізнесу здатність створення проектів і виготовлення яскравих афіш, концертних програм, проспектів-абонементів тощо має неабияке значення для заохочення учнів до просвітницьких заходів. Важливо, щоб студенти спрямовували свої зусилля не лише на яскравість оформлення, а і вчилися використовувати рекламні засоби у педагогічних цілях, зокрема, вміли сформулювати тему концерту таким чином, щоб підкреслити його мистецьку суть, скласти стислий коментар окремих номерів концертної програми, влучно і цікаво підкреслити мету заходу.

Концертно-освітня діяльність за своїм характером є комунікативною. Отже, у процесі підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності великого значення набуває розвиток у них здатності до спілкування зі слухачською аудиторією. Використання концертно-освітньої програми вимагає від лектора-виконавця здатності яскравої, виразної презентації музично-мовного матеріалу, встановлення контакту з учнями, створення атмосфери доброзичливості й співпраці. Важливо, щоб між слухачами і виконавцями склалися такі стосунки, які б забезпечували співпереживання ними художніх образів, щоб музика, яка звучить у концерті, знаходила відгук в учнів і педагогів.

Спираючись на наукові досягнення та враховуючи специфіку педагогічної діяльності, ми визначили найважливіші аспекти комунікативного розвитку майбутніх педагогів-просвітителів. Комунікативно-артистичний компонент підготовки у нашому дослідженні включає такі структурні елементи:

- розвиток у студентів здатності до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдної діяльності;
- оволодіння уміннями створення діалогу із слухацькою аудиторією;
- формування сценічно-педагогічної техніки.

У нашому дослідженні провідним засобом пом'якшення і нівелювання психічних перешкод прилюдної діяльності педагога виступає метод, який дістав назву **м о т и в а ц і й н о-з м і с т о в н о г о з о с е р е д ж е н н я**. Суть його полягає у концентрації уваги лектора-виконавця на досягненні педагогічно-просвітницького ефекту концертної програми.

Навчити майбутнього вчителя вибудувувати діалог зі слухацькою аудиторією є нагальним завданням комунікативно-артистичної складової його професійної підготовки. Уміння лектора-виконавця створити доброзичливу невимушену атмосферу спілкування із слухачами – одна із найважливіших умов успішного проведення концертно-освітньої програми. Взаємодія зі слухачами у процесі концертно-освітньої діяльності вимагає від лектора-виконавця також здатності до оперативного управління різними проявами музично-естетичної реакції слухачів. Здатність швидко знайти необхідну репліку, навести влучний музичний приклад для підтвердження власних думок тощо дає можливість лектору-виконавцю підтримувати активність аудиторії, досягати діалогічної взаємодії. Швидка реакція лектора-виконавця на характер слухання музики, на відповіді учнів дає можливість успішно керувати сприйняттям матеріалу концертно-освітньої програми. Провідним засобом роботи у цьому напрямі у дослідженні було визначено запровадження спеціального тренінгу на досягнення мобільності музично-теоретичних знань і виконавських умінь шляхом створення запасу відповідного репертуару та яскравих аргументів для його коментування. Використання “музичних заготовок” сприяє прискоренню реакції студентів в реальних умовах діалогічної взаємодії з учнями.

Ігрові моменти відіграють важливу роль у процесі досягнення взаєморозуміння між лектором-виконавцем і слухачами. Підготовка до створення успішного діалогу з учнями передбачає накопичення у студентів запасу музичних ігор, а також ігор під музику, які з успіхом можна було б використати у майбутній діяльності.

Формування сценічно-педагогічної техніки – необхідний аспект комунікативно-артистичної підготовки студентів до концертно-освітньої діяльності. Ефект навіть блискучого музичного виконання може бути зведеним нанівець, якщо лектор-виконавець допускає прорахунки у манері триматися на сцені, не вміє поводитись відповідно до обставин взаємодії з учнями.

Пропонуючи термін “сценічно-педагогічна техніка”, ми маємо на увазі визначення того спільного, що притаманно і сценічній поведінці актора у театральній виставі, й поведінці педагога у публічній діяльності. Лектор-

виконавець під час виступу має збагатити вчительську манеру поведінки здобутками сценічного мистецтва і водночас зберегти педагогічний стиль спілкування з учнівською аудиторією. Під сценічно-педагогічною технікою ми розуміємо сукупність умінь, що забезпечують оптимальну форму сценічної діяльності педагога, спрямовану на презентацію концертно-освітньої програми та встановлення творчого контакту з аудиторією слухачів. При відпрацюванні сценічно-педагогічної техніки студенти мають усвідомити, що вона відображає єдність фізичного і психічного, передбачає їх цілісність. Не абстрагована краса, досконалість поведінкових дій, а сповнений внутрішніх переживань стиль піднесення концертно-просвітницького матеріалу забезпечує успіх діяльності лектора-виконавця. Зовнішні ознаки сценічної поведінки мають опромінюватись красою внутрішніх координат діяльності музиканта-просвітителя.

Таким чином, ми розглянули провідні методи підготовки студентів до концертно-просвітницької діяльності серед дітей та юнацтва. Підсумовуючи сказане, зазначимо, що різні аспекти професійної підготовки вчителя можуть суттєво збагатити викладання фахових, музично-виконавських дисциплін у педагогічних університетах.

#### **Література:**

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
2. Безбородова Л.А. Подготовка студентов к музыкально-просветительской деятельности. – М.: МГУК, 1997. – 52 с.
3. Болгарский А.Г. Формирование интереса к народной музыке у подростков на занятиях в вокально-инструментальных ансамблях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / НИИ художественного воспитания АПН СССР. – М., 1983. – 14 с.
4. Бочкарев Л.Л. Психологические механизмы музыкального переживания: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – К., 1989. – 433 с.
5. Брылин Б.А. Музыкально-творческое воспитание старшеклассников в эстрадных вокально-инструментальных ансамблях и рок-группах: Уч.-метод. пособие для руководителя кружка. – К.: МНО Украины, 1992.
6. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. – М.: Просвещение, 1969. – 77 с.
7. Кабалевський Д.Б. Як розповідати дітям про музику? – К.: Муз. Україна, 1981. – 320 с.
8. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя. – М.: Высшая школа, 1990. – 303 с.
9. Падалка Г.М. Музична педагогіка. Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / За ред. В.Г. Бутенка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104 с.
10. Полякова И.А. Повышение эффективности подготовки студентов педагогических институтов к музыкально-пропагандистской деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / КГУ им. Т.Г.Шевченко. – К., 1991. – 29 с.

Т. Жигинас

**Методические аспекты подготовки будущих учителей музыки  
к концертно-просветительской деятельности**

Резюме

В статье раскрываются результаты анализа характерных черт концертно-просветительской деятельности выдающихся музыкантов прошлого и современности. Обоснована необходимость направленности творческих основ исполнительства на актуализацию национальных факторов искусства музыки, приверженности демократическим подходам в выборе концертно-просветительского репертуара.

T. Zhyginas

**Technique of preparation of the future teachers of music to concert-educational activity**

Summary

In clause results of the analysis of characteristic features of concert-educational activity of outstanding musicians of the past and the present reveal. Questions of necessity of an orientation of creative bases performing on actualization of national factors of art of music, adherence to democratic approaches in a choice of concert-educational repertoires are accented.

*УДК 378:[008:06:003:52]-057.875*

*К. Джеджерера, м. Рівне*

**Проблеми формування культури спілкування студентів  
вищих навчальних закладів**

У сучасних умовах одним із найважливіших завдань вищих навчальних закладів є розширення загальнокультурної ерудиції студентів, що має сприяти культурному розвитку кожного майбутнього фахівця зокрема та українського суспільства в цілому. Отже, як справедливо зауважує Ю. Фокін, вища освіта є провідним засобом для створення нової культури, “відтворення у людині кращого з того, що надбано у минулому, й того, що є перспективним для просування людства людським шляхом у майбутнє” [12, 77].

Відповідно до соціального замовлення це означає нагальну потребу в особистостях високого рівня культури (В. Журавський, І. Зязюн, Н. Крилова, В. Кудрявцева, В. Сергева, Г. Філіпчук, Ю. Фокін)). Тому на рівні загального розгляду проблеми професійної підготовки фахівців дослідниками ставиться питання про формування соціально орієнтованої особистості, для чого необхідний достатній обсяг знань і умінь щодо осягнення себе та інших, оволодіння технікою взаємодії з людьми [2, 163].

Актуальність порушеної проблеми зростає у зв'язку із наявними тенденціями щодо зниження рівня загальної культури студентів. Так, у “Концепції виховання студентів Рівненського державного гуманітарного університету” зазначається: “Серед студентської молоді знижується загальний рівень культури... Гостро постають у студентському середовищі такі проблеми як наркоманія, токсикоманія, розпуста, безсоромність, жорстокість, насилля... Соціальні негаразди і проблеми сучасного життя є причиною і наслідком морального зубожіння, загальнокультурного невігластва і бездуховності частини студентства, що потребує урахування і вирішення” [5, 5].

Важливими аспектом культурного розвитку особистості вважають розвинені здатності до спілкування. У зв'язку з цим увагу дослідників зосереджено на гострій необхідності введення до змісту професійної підготовки завдань стосовно формування культури спілкування студентів як базової передумови для побудови майбутніх успішних професійних відносин (О. Даниленко, Т. Іванова, С. Макаренко, І. Тимченко, Г. Чайка, Т. Чмут).

Вивчення змісту навчання й виховання у вищих навчальних закладах в аспекті відображення зазначеної проблеми, що здійснювалось на базі Інституту мистецтв Рівненського державного університету та Інституту мистецтв Волинського державного університету ім. Лесі Українки, засвідчує, що її репрезентовано у стратегічних завданнях підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей у складі освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, концепцій та планів виховної роботи.

Аналіз цих документів дає підстави стверджувати, що майбутні фахівці (у даному випадку мистецьких спеціальностей) мають бути підготовлені до практичної роботи у закладах освіти, культури, мистецтва, творчих спілках, організаціях, лабораторіях, культурно-мистецьких центрах і студіях, філармоніях та засобах масової комунікації для виконавської, освітньої, наукової, методичної й адміністративно-управлінської діяльності та створення культурно-мистецьких проектів відповідно до отриманої кваліфікації. У них зазначається, що реалізація окреслених завдань є можливою за умови отримання у процесі навчання фундаментальної підготовки (необхідних для виконання охарактеризованої вище діяльності системи знань, умінь і навичок для забезпечення художньо-творчої і соціальної діяльності), досягнення відповідного культурного рівня та уміння працювати з людьми, що вимагає від майбутніх фахівців достатньої культури спілкування.

У процесі вивчення навчальних планів для студентів цих спеціальностей було виокремлено перелік дисциплін, до змісту яких входить проблематика, прямо чи опосередковано пов'язана зі сферою спілкування. Це українська та зарубіжна культура, ділова українська мова, філософія, психологія, педагогіка, соціологія, політологія, основи права, етика, естетика, логіка.

Зазначені вище дисципліни створюють теоретичну і частково практичну основу для формування культури спілкування у контексті світоглядної культури як методологічної основи спілкування (філософія), мовленнєвої культури як основи для вербальної комунікації (ділова українська мова), психологічної культури як основи для соціальної компетентності (психологія),

моральної культури як основи моральної регуляції спілкування (етика), естетичної культури як основи для формування естетичних засад спілкування (естетика), педагогічної культури як основи для побудови педагогічного спілкування (педагогіка), культури соціальних зв'язків і відносин як основи для побудови спілкування у соціальному контексті (соціологія), правової культури як основи для правової регуляції спілкування (основи права), культури особистості громадянина як основи для побудови спілкування у політичному контексті (політологія). При цьому навчальними планами передбачено терміни викладання зазначених дисциплін переважно протягом перших трьох років навчання. Упродовж останніх двох років, у зв'язку із посиленням професійних аспектів підготовки фахівців мистецьких спеціальностей, спілкування як теоретична і практична проблема певною мірою розглядається у курсах етики, соціології й політології на четвертому році навчання.

Здійснений аналіз програмних матеріалів дав змогу встановити певні особливості змістовного забезпечення у відповідності до досліджуваної проблеми, а саме:

- по-перше, специфіка окреслених навчальних дисциплін зумовлює їх спрямування на транслювання теоретичних знань і не дає змоги розвинути в достатній мірі операційні можливості студентів, збагатити інструментарій спілкування, вдосконалити його технологію;

- по-друге, переважне зосередження цих дисциплін у першій половині терміну навчання у вищому навчальному закладі ускладнює подальше вдосконалення набутого досвіду в останні роки навчання, коли відбувається інтенсивна професійна підготовка та набуває виразності суб'єктивний професійний ідеал майбутнього фахівця;

- по-третє, формування культури спілкування у процесі викладання навчальних дисциплін не має системного характеру, що ускладнює вирішення всіх питань означеної проблеми і негативно позначається на рівні культури спілкування студентів.

У процесі вивчення стану навчально-виховної роботи було встановлено, що досліджувана проблема знайшла відображення у ряді документів стосовно виховання студентів: концепцій та планів виховної роботи. У них до пріоритетних аспектів виховної роботи віднесено гуманізацію університетського середовища як важливого чинника формування у студентів гуманістичних якостей і високої духовності, а до числа завдань – формування умінь міжособистісного спілкування, готовності жити в умовах ринкових відносин, виховання гуманістичних цінностей та духовної культури особистості [5, 5-6].

Окреслене завдання репрезентоване у змісті виховання у складі таких напрямів: а) громадське і правове виховання – в якості питання про виховання соціально зумовленої поведінки відповідно до суспільних норм і правил співжиття; б) патріотичне виховання – у вигляді завдання щодо виховання шанобливого ставлення до рідної мови; в) морально-етичне виховання – як вимога щодо формування моральної свідомості та відповідної існуючим нормам і вимогам поведінки; г) трудове виховання – як спрямованість на

формування високої культури спілкування студентів у контексті трудової діяльності.

Окремо ставилося питання про виховання духовності особистості, що передбачає ознайомлення із сутністю культури, забезпечення знанням про духовне і психічне життя людини й суспільства, виховання у студентів високих моральних якостей, моральної культури та культури поведінки.

Як бачимо, необхідність формування культури спілкування визнавалася концептуально і ця проблема увійшла у число провідних завдань виховання, націлених на формування у студентів системи духовних цінностей та духовних пріоритетів, створення у навчальному закладі середовища з потужним виховним впливом на свідомість і духовну культуру особистості, виховання поваги до правових основ взаємодії людей та формування світоглядних позицій особистості на основі цінностей вітчизняної та світової культури, що пропонувалось вирішувати шляхом проведення зі студентами тренінгів, бесід, диспутів з культури спілкування та поведінки, зустрічей з працівниками правоохоронних органів, обговорення мистецьких творів, телепередач і публікацій на предмет регламентації міжлюдських стосунків, ознайомлення з нормативними документами, удосконалення нормативного досвіду студентів у процесі різнопланової діяльності тощо.

Проте на етапі реалізації зазначених завдань спостерігалися труднощі, пов'язані, на наш погляд, із відсутністю достатніх можливостей викладачів вищих навчальних закладів стосовно забезпечення формування культури спілкування студентів. На нашу думку, вони були зумовлені передусім недостатньою розробленістю конкретного змістового забезпечення щодо формування досліджуваного феномена.

Так, результати опитування педагогічних працівників засвідчили, що їх особистий внесок у формування культури спілкування студентів полягав у реалізації таких завдань: а) формування знань про спілкування, норми поведінки у спілкуванні та спонукання до позитивного ставлення до культури спілкування шляхом впливу на свідомість вихованців за допомогою бесід, пояснень, обговорення конкретних подій і ситуацій – використовують 100% педагогічних працівників; б) залучення студентів до діяльності, яка потребує виявлення комунікативних умінь, дотримання етикетних вимог через організацію ігор, вікторин, конкурсів, вечорів відпочинку – практикують 32% педагогів; в) використання методів опитування (бесід, анкетування, тестування) із метою виявлення проблем спілкування у вихованців та здійснення необхідної допомоги – зустрічається у роботі 14% педагогів; г) застосування тренінгів спілкування – спостерігається у практиці 7% педагогів.

Проте з відповідей викладачів випливало, що ця робота не є систематичною та активізується ними залежно від змісту тих педагогічних ситуацій, котрі виникають у ході навчально-виховного процесу.

На наше переконання, розв'язання окресленої проблеми має здійснюватися комплексно – у контексті визначення всього змістовного наповнення процесу формування культури спілкування студентів. Зважаючи на великий обсяг, складність та багатоаспектність навчального матеріалу стосовно спілкування, є підстави для його структурування у змістовні блоки та передбачити їх засвоєння на відповідних взаємопов'язаних етапах, кожний наступний з яких мав бути логічним продовженням попереднього.



На *першому етапі* слід приділити увагу вдосконаленню спілкування студентів у контексті забезпечення його відповідності наявним загальнолюдським вимогам до комунікативної поведінки людини загалом та комунікативної поведінки студента зокрема. Це вимагає передусім побудови базової інформаційної (комунікативного тезауруса) та операціональної (умінь і навичок спілкування) основ для формування культури спілкування особистості.

Для досягнення окреслених результатів необхідно сприяти накопиченню етико-психологічних знань студентів про спілкування у таких аспектах: феноменологічний – у контексті розуміння сутності цього явища; праксиологічний – з точки зору пізнання можливостей застосування здобутих знань у практиці; суб'єктивний – у плані сприйняття себе і партнера по спілкуванню як суб'єктів комунікативної взаємодії та спонукання до пізнання себе й іншого; регулятивний – як засвоєння норм моральної, законодавчої та етикетної регламентації спілкування; орієнтації студентів на побудову компетентного, гуманістичного міжособистісного спілкування в умовах вищого навчального закладу та естетизацію свого спілкування з людьми.

Навчальний матеріал такого змісту є актуальним для студентів першого курсу і допомагає вчорашнім школярам швидше адаптуватися до нових умов, зорієнтуватися у системі відносин вищого навчального закладу.

*Другий етап* має бути спрямований на наближення процесу спілкування студентської молоді до високого ділового рівня. До його завдань доцільно віднести: поглиблення знань студентів про спілкування у контексті його ділової спрямованості; розширення спектра умінь і навичок щодо актуалізації набутого досвіду у сфері ділового спілкування; посилення орієнтації на компетентне, гуманістичне й естетичне спілкування у ділових відносинах із людьми; активізації творчих підходів до спілкування. Зважаючи на характер зазначених цілей і завдань, складність навчального матеріалу та наближеність вказаних проблем до реальної професійної діяльності, цей матеріал варто пропонувати для вивчення студентам третього або четвертого року навчання.

Оскільки ділове спілкування людей відбувається у конкретному професійно-трудовому середовищі, що в силу своєї специфіки накладає відбиток на всі аспекти, види, засоби, способи і форми перебігу комунікативних процесів, а взаємини у кожній професійній сфері набувають сталості за умови вироблення професійної моралі як відображення морального смислу й нормативного змісту професійної діяльності, ми пропонуємо ще один, *третій змістовий блок*, в якому можна конкретизувати інформацію про інакше моральні норми і правила поведінки у конкретному професійному середовищі.

Розробка такого змістовного наповнення має спрямовуватися на розширення комунікативного тезауруса студентів у контексті морально-етичної регуляції професійної діяльності особистості у певній професійній сфері та створення передумов для формування культури спілкування професіонала.

Це вимагає ознайомлення студентів з сутністю морально-етичної регуляції майбутньої професії та нормами професійної моралі, засвоєння нових та удосконаленні набутих умінь і навичок морально-етичної регуляції спілкування у професійно-трудовому середовищі, виробленні ціннісно-сміслової основи регулювання комунікативної поведінки у ньому; збагачення та удосконалення спілкування на основі розширення комунікативного досвіду, прийняття цінностей, норм і приписів професійної моралі.

Таким чином, окреслений зміст включає в себе необхідну інформацію для сприяння продуктивному спілкуванню майбутніх фахівців, їх професійній адаптації та підготовці до управління процесами власного професійного становлення у контексті моральності й моралі.

Схарактеризовані змістові блоки будуть сприйматися студентами успішніше, якщо їх викладання здійснюватиметься у вигляді спецкурсів або факультативних курсів. Нами апробовано такі навчальні курси:

- “Основи етики і психології спілкування”, що об’єднує матеріал першого змістовного блоку у питаннях “Проблема спілкування у психології і етиці”, “Спілкування як психологічна та педагогічна проблема”, “Особистість як суб’єкт спілкування”, “Психологічні техніки спілкування”, “Ефективне спілкування”, “Комунікативні перешкоди”, “Конфлікти та шляхи їх розв’язання”, “Мораль як інститут регуляції поведінки та стосунків людей”, “Соціокультурні аспекти спілкування”, “Персональний імідж”;
- “Етика ділового спілкування”, який містить матеріал другого змістового блоку за темами: “Предмет і завдання курсу “Етика ділового спілкування”, “Науково-практичні передумови ділового спілкування”, “Взаємодія та взаєморозуміння людей у контексті ділового спілкування”, “Способи ділового спілкування”, “Службовий етикет як складова культури ділового спілкування”, “Вербальна комунікація у діловому спілкуванні та мовленнєвий етикет”, “Невербальні комунікативні засоби у контексті етики ділового спілкування”, “Форми ділового спілкування”, “Ділові свята і зустрічі”, “Етика та етикет у діловому спілкуванні з іноземцями”;
- “Професійна етика”, котрий включає матеріал третього змістовного блоку за темами “Професійна етика як навчальна дисципліна”, “Професійна діяльність як предмет морально-етичного регулювання”, “Проблеми морально-етичного регулювання професійної діяльності в умовах ринкової економіки”, “Етика бізнесу і підприємництва”, “Особистість педагога і митця як суб’єкт професійного й морального становлення”, “Управлінська етика”, “Етика організації та організаційна культура”, “Імідж професіонала та імідж організації у контексті професійної етики”.

Отримані результати щодо упровадження окресленого змісту у навчальний процес вищих закладів освіти засвідчили підвищення рівня культури спілкування студентів в аспектах розширення їх комунікативного тезаурусу, посилення мотивації стосовно регуляції спілкування та зорієнтованості на духовні цінності, вдосконалення комунікативної поведінки.

### **Література:**

1. Даниленко О.И. Культура общения и ее воспитание: Учеб. пособие. – Л.: ЛГИК, 1989. – 98 с.
2. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. – К.: Видавничий дім “Ін Юре”, 2003. – 416 с.
3. Зязюн І.А. Культуротворча функція виховання студентів педагогічного вузу // Вища педагогічна освіта: Наук.-метод. зб. – Полтава, 1994. – Вип. 7. – С. 66-72.

4. Концепція виховання студентів Рівненського державного гуманітарного університету / В.Д. Гайбонюк, Т.Д. Дем'янюк, І.В. Малафіїк та ін. – Рівне: РДГУ, 2002. – 34 с.
5. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1990. – 140 с.
6. Кудрявцева В. Ф. Розвиток духовної культури педагога у системі підвищення кваліфікації: Дис... канд. пед. наук. – К., 1996. – 199 с.
7. Сергєєва В.Ф. Виховна робота в сучасному вищому закладі освіти: Методичні рекомендації / В.Ф. Сергєєва, В.Є Прокопчук, Н.В. Валабуха. – Луцьк: Вежа, 2000. – 92 с.
8. Філіпчук Г. Проблеми культури культури в освіті // Теоретичні і методологічні засади неперервної мистецької освіти. – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – С. 13 – 14.
9. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология и цели воспитания: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
10. Чмут Т.К. Етика ділового спілкування: Навч. посіб. / Т.К. Чмут, Г.Л. Чайка. – 3-тє вид., стер. – К.: Вікар, 2003. – 223 с.

К. Джеджерера

### **Проблемы формирования культуры общения студентов высших учебных заведений**

#### Резюме

В статье рассматриваются проблемы формирования культуры общения студентов высших учебных заведений. Предлагается один из вариантов их решения, сущность которого состоит в усовершенствовании содержания процесса формирования культуры общения студентов. Осуществлена характеристика содержания материала относительно общения, последовательность систематического наполнения им учебного процесса вузов.

К. Dgedgera

### **Problems of formation of culture of dialogue of students higher educational institutions**

#### Summary

The Article with problems of forming of culture of communication of students of higher educational institutions. One of the ways of their solving, which lies in improvement of the matter of process of forming of culture of communication of students, is proposed. Description of the matter of process in relation to communication and sequence of systematic filling by it of the educational process of higher educational institutions has been carried out.

#### IV. ІСТОРИЧНІ ТА ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

УДК 377.35 (091)

*О. Микитенко, м. Київ*

##### **Організація виробничої практики у технічних училищах України (1954-1986 рр.)**

Як відомо, заключним етапом успішного проходження виробничого навчання є передвипускна виробнича практика учнів на підприємстві. Саме виробнича практика дає можливість оцінити рівень підготовки і продуктивність праці робітника, його спроможність працювати у певній галузі виробництва.

Метою цієї статті є аналіз (на підставі офіційних та архівних джерел) організації виробничої практики у технічних училищах України (надалі ТУ) з підготовки кваліфікованих робітників (на базі повної середньої освіти) для легкої промисловості у 1954-1986 рр.

Першим офіційним документом, що визначав положення виробничої практики учнів ТУ, було “Положення про виробничу практику учнів міських професійно-технічних і ТУ”, затверджене 29 квітня 1967 р. Держкомітетом РМ СРСР з ПТО. У цьому документі йшлося про завдання організації практики; обов’язки ПТУ і ТУ; обов’язки підприємств по забезпеченню виробничої практики учнів; порядок і систему оплати праці учнів під час виробничої практики [8, 227-229].

Згідно з цим Положенням, обсяг, зміст і терміни виробничої практики з кожної професії та спеціальності визначалися навчальними планами та програмами, затвердженими Держкомітетом РМ СРСР з ПТО. У залежності від професії та спеціальності, характеру виробництва виробничу практику учні мали проходити на спеціально виділених для цієї мети робочих місцях, агрегатах, виробничих ділянках, будівельних об’єктах, в лавах тощо. Як правило, для тих підприємств та організацій, де здійснювалася підготовка кваліфікованих робітників, і на яких учні мали працювати після випуску. Училище мало здійснювати методичне керівництво виробничою практикою; слідкувати за своєчасним забезпеченням виробничими завданнями, що відповідали б вимогам навчальних програм; за повним використанням часу, відведеного на виробничу практику; перевіряти виконання учнями виробничих норм, відповідність виконаних робіт технічним умовам; разом з підприємством організувати інструктаж учнів, вивчення сучасних технологічних процесів й досвіду передових робітників.

Підприємства та організації на період виробничої практики були зобов’язані надавати учням училищ, що діяли на їх виробничій базі, оплачувані робочі місця; для підвищення якості навчання виділяти самостійні виробничі об’єкти, ділянки тощо та забезпечувати учнів упродовж практики виробничими

роботами, що відповідають вимогам навчальних програм; створювати безпечні умови праці; забезпечувати учнів матеріалами, деталями, напівфабрикатами, технічною документацією, обладнанням, інструментами, пристроями, необхідними для виконання виробничих завдань та створювати умови для опанування учнями нової техніки та високопродуктивних методів праці; організувати інструктаж і технічне керівництво під час практики; у необхідних випадках для надання допомоги майстрам училища у проведенні виробничої практики виділяти висококваліфікованих робітників та інженерно-технічних працівників. Також передбачалося здійснювати технічний контроль, прийом та облік виконаних робіт у порядку, встановленому на підприємстві; на період практики видавати за рахунок підприємства спецодяг, спецвзуття, індивідуальні засоби захисту, спецхарчування тощо за нормами, встановленими для робітників відповідних професій та спеціальностей; надавати учням і майстрам училища виробничо-побутові приміщення; перед проходженням виробничої практики і виконанням складних робіт проводити інструктаж з техніки безпеки.

У деяких випадках підприємства та організації за власний рахунок мали забезпечувати (або своїми транспортними засобами) доставку учнів до місця виробничої практики і назад. За умови проходження виробничої практики в іншому місці передбачалося надавати учням та майстрам виробничого навчання на час практики безоплатної житлової площі, постільної білизни, інших послуг; організувати харчування учнів за встановленими нормами; по закінченню виробничої практики забезпечувати учнів, що склали випускний кваліфікаційний іспит, робочими місцями, матеріалами, інструментами та обладнанням, необхідними для виконання пробної кваліфікаційної роботи; щомісячно нараховувати училищу кошти за виконані учнями роботи під час виробничої практики.

Тільки в середині 70-х років ХХ століття набув чинності наступний офіційний документ з організації виробничої практики учнів ТУ. 22 січня 1975 р. наказом Держпрофосу СРСР № 4 було затверджено “Положення про виробничу практику учнів міських професійно-технічних і ТУ, що здійснюють підготовку кваліфікованих робітників для промисловості, транспорту, зв’язку, торгівлі, громадського харчування та галузей, обслуговуючих населення” [7]. У цьому Положенні, як і в попередньому, йшлося про основні завдання виробничої практики; обов’язки ПТУ і ТУ з організації виробничої практики учнів; обов’язки підприємств по забезпеченню виробничою практикою учнів; оплату праці учнів під час виробничої практики. Проте на відміну від попереднього, у зазначеному вище Положенні всі аспекти організації виробничої практики було викладено більш ґрунтовно. Наприклад, у ньому зазначалося, що практика учнів мала проводитися тільки на передових підприємствах, ділянках, робочих місцях, обладнаних сучасною технікою, з прогресивними технологіями та високим рівнем організації праці; направлення учнів на виробничу практику мало здійснюватися тільки після вивчення ними відповідних розділів навчальних програм теоретичного навчання за професіями, засвоєння всіх видів і змісту робіт, передбачених навчальною

програмою виробничого навчання [7, 5].

На підставі зазначених вище документів і донесення їх положень до училищ Держкомітетом РМ СРСР з ПТО та ВНДІ ПТО для майстрів виробничого навчання було розроблено методичні рекомендації з організації та проведення виробничої практики учнів швейних ПТУ. У них були викладено мету і завдання передвипускної виробничої практики; вимоги до розробки її програми; надані загальні рекомендації з підготовки і методики її проведення; розглянуті питання організації випускних кваліфікаційних іспитів [5, 3-31].

Фактично ж виробнича практика у ТУ України в цей період здійснювалася таким чином. Наприклад, ТУ №2 Тернопільського бавовняного комбінату м. Тернополя здійснювало підготовку кваліфікованих робітників за масовими професіями прядильниць, знімачів пряжі, ткачів. У своєму розпорядженні училище мало будівлю навчального корпусу, навчально-виробничі майстерні та гуртожиток на 180 місць. У навчальному корпусі розташовувалися спортивний зал та їдальня. Виробничу практику учні проходили на базовому підприємстві. Унаслідок добре організованої виробничої практики всі учні виконували й перевиконували норму виробітку, показали себе дисциплінованими працівниками. Так, на кінець виробничої практики норму виробітку групами прядильниць було виконано на 100-110 % – 19 учнями із 60; 110-130 % – відповідно 46 учнями.

У цехах підприємств учням було виділено прядильні верстати та необхідні робочі інструменти і пристрої. Всіх учнів згідно навчальної програми було забезпечено оплачуваними робочими місцями. У процесі виробничої практики учні вивчали новий метод роботи за графіком В. Смірної – передової прядильниці швейного комбінату, метод організації праці ткалі М. Колодницької Тернопільського бавовняного комбінату [2, 41].

Учні ТУ №1 Дніпропетровського облуправління ПТО виробничу практику проходили на підприємствах. Усіх учнів було повністю забезпечено робочими місцями. Роботи виконувалися відповідно до навчальних програм.

Кравці верхнього одягу проходили практику в ательє Криворізької фабрики індопошиву та ремонту одягу, працювали у бригадах та індивідуально. У процесі практики вони засвоїли роботу на машині 86 класу ПМЗ, оволоділи машинною технологією обробки шлиці рукава.

Пошивники взуття засвоїли на універсальному станку СКОРР скуповдження, заточування інструменту, обробку взуття тощо.

Учні-кравці ТУ №3 зазначеного облуправління виробничу практику проходили у майстернях училища. У процесі навчання вони засвоїли принципи роботи машин спеціального призначення 26 класу, що дозволило замінити ручну працю більш продуктивною – машинною. Заміна ручного виметування петель спеціальною машиною 25 класу підвищила продуктивність праці у 6-7 разів.

В організації навчання учнів на підприємствах були й недоліки. Так, учні ТУ № 1 і ТУ № 3 несвоєчасно забезпечувалися тканинами, що користувалися попитом, унаслідок чого вироби часто не реалізовувалися [10, 72-74; 76].

У звіті Закарпатського облуправління ПТО зазначається, що в організації

виробничої практики спостерігалися також і недоліки. Так, через брак самостійних робочих місць на Мукачівській фабриці білизняного трикотажу (базове підприємство ТУ №70) і затримки вводу фабрики на повну потужність, для проходження виробничої практики довелося направити 93 особи на Київську трикотажну фабрику ім. Рози Люксембург, на Харківський прядильно-трикотажний комбінат – 98 особи. Через ці обставини не було можливості своєчасно укласти договори, розглянути умови проходження виробничої практики учнями.

Також недостатньо самостійною роботою при проходженні виробничої практики забезпечувалися учні на Береговському, Свалявському та Тячевському комбінатах побутового обслуговування населення ТУ №4 м. Хуста [6, 41-42].

Не на належному рівні було організовано виробничу практику у ТУ №3 м. Запоріжжя (швейники), де із 336 осіб на базовому підприємстві працювало лише 117 осіб, оскільки переважну більшість учнів забезпечити робочими місцями, які б відповідали навчальним програмам роботи, не було можливості. Тому 68% учнів виробничу практику проходило в майстернях училища по виконанню замовлень населення з виробів масового пошиття [9, 144].

З другої половині 70-х років в організації виробничої практики у ТУ України відбуваються позитивні зміни. Наведемо приклад проходження виробничої практики учнів групи швей-мотористок з пошиття жіночого легкого плаття Вороновицького ТУ №2 Вінницької області. Виробничу практику учні проходили на Київському виробничому об'єднанні ім. Смирнова-Ласточкина. Керівництво цього об'єднання учням, які працювали в бригадах, надавало оплачувані робочі місця, за ними закріплювалися передові робітники; було виділено нове обладнання, що успішно ними опановувалося. Як наслідок – виконання учнями норм виробітку. При опитуванні учнів було з'ясовано, що теоретично вони переважно підготовлені; правильно називають операції, виконувані ними, знають класи машин. Проте дуже слабо обізнані на засобах малої механізації, не знають її застосування і призначення. Початкові навички учнів було відпрацьовано й успішно використовувалися ними. Під час проходження виробничої практики учні засвоїли 70% операцій. Керівництвом підприємства в терміни, встановлені для виплати зарплати робітникам, учням нараховувалася зарплата, яка своєчасно перераховувалися на поточний рахунок Вороновицького ТУ №2. Відгуки про проходження виробничої практики учнями з боку керівництва і бригадирів були позитивні, зауваження відсутні [1, 75].

Із започаткуванням докорінної зміни системи ПТО у вісімдесяті роки ХХ століття значна увага приділяється питанню вдосконалення виробничого навчання учнів, у тому числі й виробничої практики. Так, 12 жовтня 1982 р. відповідно до Положення про ПТНЗ СРСР, затвердженого Постановою РМ СРСР від 11 квітня 1980 р. № 296, Держкомітетом СРСР з ПТО було видано наказ №137, в якому зазначалося, що виробнича практика учнів повинна проводитися у складі кращих виробничих бригад, як правило, на тих підприємствах, організаціях, закладах, робочих місцях, де учні мали працювати

після закінчення навчального закладу [4, 25].

30 жовтня 1981 р. Держкомітетом УРСР з ПТО було затверджено “Типову інструкцію про порядок персонального розподілу на передвипускню виробничу практику і постійну роботу випускників професійно-технічних і ТУ”, в якій основна увага приділялася питанням вдосконалення організації виробничої практики, попередження її недоліків. Згідно з цією Інструкцією персональний розподіл випускників проводився комісією у складі: директора училища – голови виробничої практики, заступника директора, майстра виробничого навчання випускних груп, представників адміністрації, профспілкової комсомольської організації, ради наставників підприємства (організації), в яку направлялися випускники; представниками громадських організацій та батьківської ради училища. Випускники, які закінчували училища на „відмінно”, мали право вибору місця проходження виробничої практики та постійної роботи (ділянки, цеху (бригади) у межах, затверджених планом розподілу. Учням, які мали батьків-інвалідів I та II груп, за відсутності інших працездатних членів родини, надавалася робота за їх проханням, за місцем проживання батьків [11, 98].

Наприкінці того ж року, а саме 7 грудня 1981 р., Міністерством легкої промисловості УРСР, Держкомітетом УРСР з ПТО № 434/368 на виконання постанови ЦК КПУ і РМ УРСР від 24 липня 1981 р. № 390 “Про деякі заходи по розвитку ПТО в республіці в 11-й п’ятирічці” було видано наказ “Про введення персонального розподілу випускників ПТНЗ на передвипускню виробничу практику та на постійну роботу на підприємства й організації Міністерства легкої промисловості УРСР”, яким, починаючи з 1982 року, вводився персональний розподіл випускників ПТНЗ на передвипускню виробничу практику на підприємства й організації Мінлегпрому УРСР [3, 18].

Таким чином, на підставі аналізу архівних джерел та нормативних документів можна зробити висновок, що в цілому виробничу практику у ТУ з підготовки кваліфікованих робітників для легкої промисловості протягом 1954-1986 років було організовано задовільно. Основним недоліком в її організації було недостатнє забезпечення учнів оплачуваними робочими місцями через попередню неузгодженість між керівництвом училищ та підприємствами, на які учні направлялися для проходження виробничої практики.

У подальших публікаціях буде продовжено висвітлення особливостей організації виробничого навчання у ТУ України у 1954-1986 рр., виробничої діяльності учнів; організації випускних кваліфікаційних екзаменів.

### **Література:**

1. Докладная записка // Справки, докладные записки о проверке профтехучилищ по улучшению подготовки квалифицированных рабочих, производственной практике, состоянии учебно-воспитательной работы и другим вопросам. – ЦДАВОВ України, ф. 4609, оп. 1, спр. 1676, арк. 75.

2. Докладная записка к статотчету по форме № 11-ПО об итогах учебной работы Тернопольского ТУ №2 за 1971-72 учебный год // Статотчеты облуправлений ПТО об итогах учебной работы городских, ТУ и вечерне



(сменных) отделений (Сумское-Херсонское). – ЦДАВОВ України, ф. 4609, оп. 1, спр. 1039, арк. 41.

3. О введении персонального распределения выпускников ПТУЗ на предвыпускную производственную практику и постоянную работу на предприятия и в организации Министерства легкой промышленности УССР: Приказ Министерства легкой промышленности УССР, Госкомитета УССР по ПТО №434/368, 7 декабря 1981 г. // Приказы с №359 по №397 Председателя Госкомитета по основной деятельности. – ЦДАВОВ України, ф. 4609, оп. 1, спр. 1832, арк. 18.

4. Об утверждении положения о производственной практике учащихся городских ПТУЗ, подготавливающих квалифицированных рабочих для промышленности, транспорта, связи, торговли, общественного питания и отраслей, обслуживающих население: Приказ Госкомитета СССР по ПТО №137, 12 октября 1982 г. // Бюллетень нормативных актов министерств и ведомств СССР. – 1983. – № 2. – 48 с.

5. Организация и проведение производственной практики учащихся швейных профессионально-технических училищ: Метод. реком. / Госкомитет СМ СССР по ПТО; ВНИИ ПТО. – М.: Высш. шк., 1977. – 32 с.

6. Отчет об итогах учебной работы училищ Закарпатского облуправления ПТО за 1971-1972 учебный год / Статотчеты облуправлений ПТО об итогах учебной работы городских ПТУ, ТУ и вечерних (сменных) отделений (Житомирское, Ив.-Франковское). – ЦДАВОВ України, ф. 4609, оп. 1, спр. 1037, арк. 41-42.

7. Положение о производственной практике учащихся городских профессионально-технических и ТУ, подготавливающих квалифицированных рабочих для промышленности, транспорта, связи, торговли, общественного питания и отраслей, обслуживающих население: Согласов. Госкомитетом СМ СССР по вопросам труда и зарплаты, 9 окт. 1974 г., Минфином СССР, 20 дек. 1974 г., ВЦСПС, 26 дек. 1974 г.; Утвержд. приказом № 4 Госпрофобра СССР, 22 янв. 1975 г. // Приказы председателя Госкомитета СМ СССР по ПТО по основной деятельности. – ЦДАВОВ України, ф. 4609, оп. 1, спр. 1277, арк. 515.

8. Положение о производственной практике учащихся городских профессионально-технических и технических училищ: Утвержд. Госкомитетом СМ СССР по ПТО, 29 апреля 1967 г. // Сб. материалов по учебно-методической работе в учебных заведениях ПТО / Госкомитет СМ по ПТО. – М.: Высш.шк., 1971. – 312 с.

9. Пояснительная записка к отчету об итогах учебной работы за 1973/74 учебный год в ТУ Запорожской области // Статотчеты облуправлений ПТО об итогах учебной работы городских ПТУ, ТУ и вечерних (сменных) отделений (Донецкое-Запорожское). – ЦДАВОВ України, ф. 4609, оп. 1, спр. 1209, арк. 144.

10. Пояснительная записка к отчету по итогам работы ТУ Житомирского облуправления ПТО за 1971-72 учебный год // Статотчеты облуправлений ПТО об итогах учебной работы городских ПТУ, ТУ и вечерних (сменных) отделений (Днепропетровское-Донецкое). – ЦДАВОВ України, ф. 4609, оп. 1, спр. 1036,

арк. 72-74; 76.

11. Типовая инструкция о порядке персонального распределения на предвыпускную производственную практику и постоянную работу выпускников профессионально-технических и ТУ: Утвержд. Приказом Госкомитета УССР по ПТО № 326, 30 октября 1981 г. // Приказы с №280 по №358 Председателя Госкомитета по основной деятельности. – ЦДАВОВ України, ф. 4609, оп. 1, спр. 1831, арк. 97-98.

Е. Микитенко

### **Организация производственной практики в технических училищах Украины (1954-1986 гг.)**

#### **Резюме**

В статье проанализированы особенности организации производственной практики в технических училищах Украины (на базе полного среднего образования) по подготовке квалифицированных рабочих для легкой промышленности (1954-1986 гг.); охарактеризованы основные тенденции в ее организации исследуемый период в процессе развития ПТО в СССР в целом и в Украине в частности.

Н. Mikitenko

### **From experience of the organization of an industrial practice in technical schools of Ukraine (1954-1986)**

#### **Summary**

The task of article is the analysis of the organization of an industrial practice in technical schools of Ukraine (on the basis of full secondary education) on preparation of qualified workers for light industry (1954-1986); revealing of the basic tendencies in its organization during development of vocational training in the USSR as a whole and in Ukraine in particular during the above-stated period.

**УДК 371.4(44)**

***Л. Зязюн, м. Київ***

### **Виховна система Франції: джерела, засоби, функції**

Виховання, центроване на особистості, набуло життєвості в освітній системі Франції як реакція проти освітньо-виховних систем, сконцентрованих навколо розвитку інтелекту засобами опанування змісту предметних програм великими групами студентів в університетському середовищі, учнями в колежах і ліцеях. Переважна більшість авторів, що звернулися до цієї проблеми, висловили опозиційну думку щодо панівної освітньо-виховної течії

у навчальних закладах. Ця опозиційна група вчених принципово наполягала зменшити глобальний тиск змісту предметів на свідомість студентів, що позбавляло їх свободи вибору і свободи поведінки у саморозвиткові свого інтелекту, своєї духовності. “Ми хочемо поставити у центр педагогічної турботи суб’єктивну динаміку кожного учня і кожного студента” [10]. Вчений використовує непопулярний у педагогічному середовищі вислів “будування вільної особистості”, що резюмував провідну ідею нового підходу до професійного розвитку людини в системі освіти.

Ливейє-Ріян чітко визначає особистісну позицію, назвавши її гуманістичною: “Говорити про гуманізм – означає воскрешати в пам’яті увесь потужний потік американської психолого-педагогічної думки, витoki якої у філософській екзистенціальній феноменології, що водоспадною лавиною з часів останньої світової війни приголомшила європейську професорську слухняність” [6].

В еволюції особистісних теорій виховання розрізняють три джерела: піонерів – основоположників руху, організаторів нових шкіл; функціонерів-дослідників, які в особистості вбачали функціональні засади поступу людини; колективістів, дослідників поведінки особистості в групі.

*Перше джерело:* піонери нових шкіл. Їх надихало натхнення творчої праці з вихованцями на початку ХХ століття. Одним із представників цих шкіл був О.С. Нілл, організатор і керівник знаменитої школи Summerhill (Літня гора) в Англії. Подібно до А.С. Макаренка, керівника комуни ім. Горького під Полтавою, він також працював з малолітніми правопорушниками. Цікавим є те, що незалежно один від одного, працюючи приблизно в один і той самий час, ці педагоги дійшли до подібних форм організаційного життя в своїх колективах, починаючи з ради командирів і закінчуючи земельним господарством для самозабезпечення харчуванням.

Олександр Нілл опублікував статтю в газеті “A Dominie’s Log” [13], в якій виклав основи своєї виховної теорії, що, певно, відповідала вимогам індустріального суспільства. Її ідеї так влучили в ціль, що автору запропонували негайно розпочати роботу над книгою, щоб пояснити межу свободи, яку слід давати дитині. Цю книгу Нілл опублікував у кінці свого життя у 1966 р. під назвою “Freedom, not License!” (“Свобода – не дозвіл!”) [12].

Слід зазначити, що цей виховний англійський напрям мав послідовників у інших країнах, таких як Франція, Німеччина, Італія. Марія Монтессорі, наприклад, послуговуючись ідеями італійського психіатра і антрополога Чезаре Ломброзо, прихильника педагогічних ідей Ж.Ж. Руссо, здійснила наближення сконцентрованості виховання до індивіда. Руссо, як відомо, намагався не обтяжувати своїх дітей ніякими обмеженнями, ніякими традиціями, а дати їм можливість розвиватися у повній свободі, згідно з природними нахилами, з їхніми природними здатностями.

*Друге джерело:* персоналістська психологія, персоналістичні теорії виховання особистісного розвитку індивіда. Їх поява є наслідком протидії детерміністській психології, що стверджувала наступне: особа завжди є під

контролем підсвідомості чи найближчого оточення. Багато психологів намагалися уникнути дихотомії між детермінантами підсвідомого та оточення, а потім спрямували свої зусилля на пошуки третього шляху. Вони поставили на перше місце взаємодіючу концепцію індивіда і кваліфікували це персоналістичною психологією. Маслоу, створивши чимало психологічних шкіл, визнав цей рух третьою силою. Психологія третьої сили, за Маслоу, відкидає фрейдівську концепцію особи. Вона відкидає також біхевіоризм, за яким людина є твариною з механічною реакцією на оточуючі подразники. Натомість Маслоу зі своїми однодумцями вимальовує нову картину людської істоти: той, хто володіє вродженою любов'ю завжди самореалізується, сіючи добро в суспільстві [8].

*Третє джерело:* теорії функціонування в групі. Найбільш повно описане у працях Курта Левіна [7], що мали переважаючий вплив у США, а після – в Європі завдяки досить динамічній системі розвитку особистості. Основний принцип: розвиток особистості базується на внутрішніх потребах, конкретизованих у цілях, утопічних фантазіях і визначається розширенням життєвого простору, як основною спонукою реалізації цілей. Автор визначає створення необхідних умов для формування об'єктивного бачення та оцінки реальної дійсності, що виявляється: в умінні подолати опір оточуючого світу своїй власній волі і досвідові: в умінні досягати цілей зі сприйманням світу як незалежної реальності від особистісних бажань.

Поведінка, за Роджерсом [18], залежно від умов перебування і спілкування, постійно зазнає змін. Змінити когось означає дозволити йому самозмінюватися. Потрібно завжди слідувати за його власною інтерпретацією свого почуттєвого досвіду і давати іншим можливість жити у їхній власній свободі власних почуттів.

У книзі “Розвиток особистості” [16], що є підсумком усієї його філософії втручання (інтервенції), він описує надзвичайно важливий принцип особистісного поступу, пов'язаний із своєрідним парадоксом: “Парадоксальним, але істинним є посилення, що в міру того, як кожен із нас сприймає себе самого таким, як є, кожен відкриває для себе важливу істину: не лише він сам змінюється на краще, але й інші особистості, з якими він спілкується, змінюються на краще також”.

*Самоучіння (експериментальне учіння).* Роджерс приділяє чимало уваги самоучінню, яке він називає експериментальним. Його основні характеристики:

- експериментальне учіння є важливим обов'язком кожного студента і особистість має повністю в нього включитися;
- учіння спирається на ініціативу студента;
- це учіння має досягти глибини і змінити поведінку, манери поводження, відношення до навчання, до інших особистостей;
- студент сам має оцінювати своє учіння;
- студент повинен розбудити свою природну здібність до учіння, особливо, якщо вона приспана шкільною системою освіти;

- самоучіння має місце тоді, коли студент відчуває успіх у досягненні навчальних показників;
- самоучіння, що змінює організацію самого себе чи перцепції протистоїть загрозам, зокрема й відчутним, що йдуть ззовні; якщо витoki й природа цих загроз пізнані, вони не приносять відчутної шкоди;
- коли загроза проти мого “Я” слабка, життєвий досвід мобілізується і сприяє продовженню успішного учіння;
- учіння завжди полегшується активною діяльністю особистості, особливо у випадках, коли учіння підтримується потребою, приносить радість, викликає позитивні почуття;
- учіння полегшується і у випадку, коли студент бере на себе повну чи бодай часткову відповідальність за здобування успіху. Воно максималізоване, коли студент ставить перед собою чіткі завдання, бере участь у формулюванні проблем, пошукові джерел, визначенні процедур і відчуває радість від процесу учіння та від результатів свого вибору;
- самодетерміноване учіння повністю заангажує особистість з її інтелектом і почуттями у здобуванні нових знань, що проникають у глибини підсвідомості й можуть залишитися в особистості впродовж життєвого циклу;
- студент досягає найбільшої свободи, найбільшої незалежності духу, найкращого вияву творчого потенціалу і найкращої довіри до себе, коли він є, передусім до себе, фундаментальним само оцінником і само критиком і позитивно оцінений у своїх діях та результатах іншими, передусім однолітками у групі (страті);
- така методика процесу учіння, що має місце у сучасних навчальних закладах, найбільш соціально корисна. Таке учіння є завжди відкритим для власного досвіду і для інтегрування самого себе у процесуальні зміни. Індивідууми, які набули позитивних змін в процесі учіння, оновлюють умови існування суспільства.

*Викладач у системі учіння.* Роджерс наголошує [16], що традиційна освіта зі своїми обов’язковими програмами, з магістерськими роботами та екзаменами абсолютно на полегшує запропонованого експериментального учіння. Лише воно здатне оживити учіння, зробити його засобом розвитку особистості. Студент повинен вільно самонавчатися. Що ж залишається для викладача?

Роджерс перераховує якості, необхідні викладачеві для того, щоб надати чи відновити студентові свободу в учінні. Якості, що полегшують студентові процес учіння і цілеспрямовують його до само учіння. У книзі “Свобода учіння” [17] він дає відповідь на поставлене самим собою питання: “Як я повинен себе змінити, щоб ще більше заохотити моїх студентів до учіння?” Його відповідь зводиться до таких логічних узагальнень:

- викладач (facilitateur) повинен виконувати функцію консультанта-помічника. Він має започаткувати у товаристві своїх учнів початковий клімат гуманного ставлення до них, прихилити їхню довіру до себе і посприяти встановленню міжособистісної довіри в групі;

- допомогти студентам визначити і конкретизувати їхні цілі та їхні наміри. Подібне зробити для студентського гурту. Йому необхідно прийняти до уваги важливу деталь: ці цілі й наміри можуть бути не лише різноманітними, але й суперечливими;

- викликати своїми завданнями бажання у кожного студента здійснювати проекти, які мають значення поки що для нього (викладача). Допомогти кожному студентові трансформувати своє (викладача) бажання у мотивовану енергію виконавства свого учня;

- зробити різними організаційними заходами доступність для кожного студента джерел учіння: письмових матеріалів, аудіовізуальних засобів, лабораторних приладів тощо;

- втілити у переконання кожного студента, що він є для них джерелом порад, експертом-оцінником їхньої учнівської дії, режисером і артистом педагогічної дії у навчальному закладі, від імені якого він виконує свою педагогічну функцію, і взагалі – другом і радником з будь-яких питань, до якого у будь-яку хвилину дня і ночі можна звернутися;

- переконати студентів, що в інтелектуальному відношенні, особливо у галузі професійного вибору студентів, він є для них зразком для наслідування. Також і в емоційно-почуттєвих, моральних позиціях йому немає рівних. А в умінні надавати значущості найрізноманітнішим аспектам виявлення творчої ініціативи кожним студентом в різних обставинах у нього можна повчитися;

- стати безпосереднім учасником колективного процесу учіння зі стабілізацією клімату творчості й доброзичливості в групі, стати рівноправним членом навчальної групи і висловлювати свою точку зору;

- виявляти ініціативу, бути частиною групи як почуттями, так і думками у такий спосіб, щоб нічого за це не вимагати, і щоб це ні до чого не зобов'язувало. Така ініціатива є нічим іншим, як віддачею частини себе на користь іншим, яку студенти можуть прийняти або відхилити;

- залишатися уважним упродовж навчання до вияву тих глибоких чи бурхливих почуттів, які створюють напругу в групі й знаходити засоби, що допоможуть її зняти;

- допомагати студентам полегшувати процес учіння і водночас розпізнавати і удосконалювати свої власні можливості. Давати студентам свободу у продовженні того ризику відповідальності за професійний успіх кожного студента і групи в цілому, який він, викладач, бере на себе. Звичайно, він повинен також виражати, якщо є обставини для цього, свою тривогу, гнів, страх.

*Педагогічні фази.* Цей метод учіння реалізується за допомогою педагогічної структуризації, попередньо визначеної та систематизованої. Перебіг процесу учіння визначається студентом, відтворюючи його потреби. Неогуманістична педагогіка Фотіної включає шість фаз:

1. *Фаза сирої практики (praxis brute)* – дослідницькі дії й розміркування, що включають етап уточнення якостей, потреб і особистісних мотивацій та

етап включення студентів в проєктивні освітні дії, виходячи із поставлених задач.

2. *Фаза* усвідомлення сирі практики – вивчення й аналіз, що включає етап уточнення поставлених завдань, педагогічних ситуацій і вибору значущої проблематики.

3. *Фаза* відкритого обміну думками на пленарному засіданні (презентація першої і другої фази).

4. *Фаза* свідомої практики (*praxis consciente*) – дія, роздуми, систематизація, що включають у себе етап пошуку інформації за допомогою читання, консультацій, спостереження. Етап уточнення завдань учіння у визначений період, набуття знань і етап здобуття особливого досвіду (наукова теорія, науковий фільм тощо).

5. *Фаза* оцінювання свідомої практики – вивчення, аналіз, систематизація-оцінювання учіння, тобто реальне оцінювання досягнутих якостей і створених можливостей.

6. *Фаза* відкритого обміну думками на пленарному засіданні (презентація четвертої та п'ятої фаз).

Підсумовуючи напрацьоване, студент перебуває в межах процесу самодетермінації, а педагогіка стає відкритим методом, оскільки вона пропонує і підтримує гуманістичну інтроспекцію. Ця підтримка відбувається такими засобами, як медитація і релаксація, що полегшують розвиток свого власного методу і своєї програми особистісного навчання кожного студента.

*Особистісний підхід.* Ця педагогіка, що набула поширення в університетській освіті, модифікувалася у процесі свого застосування для того, щоб домогтися у 1992 році більш структурованого наближення до студента як на зайнятих нею теоретичних позиціях, так і в практиці.

У С. Фотіної і Генрі [3] знаходимо проблематику, яку автори намагаються розвинути в дусі педагогіки Адлера:

1. Ким я є як особа і як викладач чи студент?
2. Як я дію як особа і як викладач чи студент?
3. Чому?
4. Чи я задоволений від того, ким я є і від того, що я роблю?
5. Як я можу вплинути на те, ким я є і на те, як я дію?
6. Що я роблю?

Відповіді студента на ці запитання слугуватимуть базою в його учінні, адже він вчиться розпізнавати свої почуття (любов, злість, заздрість і т.п.), свої роздуми, свої позитиви і негативи, свої тілесні відчуття. Він вчиться розуміти свою власну логіку, починаючи з віку, ним осмисленого. У такий спосіб студент, безсумнівно, матиме у своєму досвіді механізми захисту своїх численних завдань і цілей учіння. Ось які завдання йому пропонуються:

- дослідити особисті стани агресії;
- ідентифікувати почуття – роздуми – особисті дії в стані агресії;
- розвивати здібності та підтверджувати їх: здібності бути агресивним у своїх намірах досягнення цілі (а не компульсивним);

- знайти різні типи механізмів захисту власного іміджу, власного становища в групі (захистити себе самого);
- розпізнавати і впізнавати свій особистий профіль і статус у соціальному захисті.

*Викладач (facilitateur):* допомагає, полегшуючи опанування знань студентами. Відіграє роль того, хто полегшує процес учіння. Він вводить студента в освітній досвід, тим самим допомагає цьому досвідові увійти у внутрішній досвід особистості. Педагогічні техніки різноманітні й багатовимірні. Щоб здійснити цю працю, яку С.Фотіна і Генрі [2] називають ендоскопією (безкінечною глибиною особистості), необхідно використати всю різноманітність педагогічної техніки, педагогічної майстерності із залученням для розвитку совісті студента пасивних і активних релаксацій різних типів, медитації, енергетичної гімнастики, живого сну, Тай-ші-шуан, оригінальних танців, вільної тілесної експресії та імпровізації.

Потрібно зауважити, що ця педагогіка вимагає відповідного психологічного клімату, що не має нічого спільного з кліматом у звичайних студентських аудиторіях. Ось один із уривків презентації, що робить С. Фотіна [1] на початку свого курсу, презентації, що має завданням створити сприятливий клімат, необхідний для продуктивного розвитку особистості. “Я вас люблю. Я вас люблю, вас, хто є “моїми” студентами цього курсу. Вас, які сидять на землі на подушечках; вас, які сидять на стільцях і на столах, позаду; вас, які сидять спереду і обіч мене. Я маю потребу вас любити. Коли я люблю, я комусь належу. Ви є “моїми студентами”, тому що я належу вам. Коли я належу, є частиною чогось. Я функціуюю і відчуваю бажання творити. Я створюю мету і зміст життя. Я можу створювати лише з вами, тими, яких я люблю. Я творю і самостворююся. Я себе реалізую. Я стаюся і я себе розвиваю. Я маю потребу створювати, щоб саморозвиватися. Я маю потребу само розвиватися, щоб жити. Я вас люблю. Я вас люблю, тому що ви прийшли з метою існувати так, як ви хочете. В кожен момент ви будете тими, ким ви хочете бути. Це так прекрасно існувати, як ми хочемо. Це одне із найяскравіших чудес природи. Я маю потребу, щоб ви були в кожен момент в аудиторії тими, ким ви хочете бути, тут і зараз”.

Це вступне слово є надзвичайно яскравим і щирим у контексті запропонованої концепції виховання. Воно також показує, що така педагогіка нарешті одержує розвиток і підтримку. Частина системного наближення, де автори наполягали на техніках, віднині тяжіє до метафізичної педагогіки, де існує свій внутрішній клімат. І варто наголосити, що цей клімат найбільш особистісний.

### **Література:**

1. Fotinas C. Le Tao de l'йducation. – Montrйal: Libre Expression, 1990.
2. Fotinas C., Henri N. Vers une pйdagogie transpersonnelle a l'Universitй //L'йducation transpersonnelle. – Paris, 1993.
3. Fotinas C., Henri N. L'art de vivre en йducation. – Montrйal: Laboratoire de recherche Cafй-йcole, 1992.
4. Lapassade G. Groupes, Organisations et Institutions.–Paris: Gauthier-Villars,



1967.

1. Lapassade G. L'autogestion pédagogique. – Paris: Gauthier-Villars, 1971.
2. Лйвеиллй-Ryan I. “La mutualitй et la rйciprocitй du rapport йducateur-йduquйs dans une approche йcologique et humaniste en йducation crйatrice”. Dans APELE, Les modules en йducation. – Montrйal: Йditions Noir sur Blanc, 1990.
7. Levin K. A Dynamic Theory of Personality. – New York: McGraw-Hill, 1935.
8. Maslow A. The Psychology of Science. – Chicago, 1970.
9. Maslow A. The Farther Reaches of Human Nature. – New York, 1976.
10. Meirieu P. Le choix d'йduquer. – Paris: ESF, 1991.
11. Neill A.S. Libres enfants de Summerhill. – Paris: Масрйго. Traduction de Summerhill, 1960 (1970).
12. Neill A.S. La libertй pas l'anarchie. – Paris, Freedom, not License! – 1966 (1971).
13. Neill A.S. Journal d'un instituteur de campagne. – Paris, Payot. Traduction de A Dominie's Log, 1915 (1978).
14. Paquette C. Vers une pratique de la пйdagogie ouverte. –Laval: Йditions NHP, 1976.
15. Paquette C. Intervenir avec cohйrence. – Montrйal: Quйbec-Amйrique, 1985.
16. Rogers C. On Becoming a Person. – Boston: Houghton Mifflin, 1961. Traduction franзaise: Le дйveloppement de la personne. – Paris: Dunod, 1970.
17. Rogers C. Freedom to Learn. Traduction franзais: Libertй pour apprendre? – Paris: Dunod, 1976.
18. Rogers C. Carl Rogers on Encounter Groups. – New York. 1970. Traduction franзaise: Les groupes de rencontre. Paris: Dunod, 1973.

Л. Зязюн

### **Воспитательная система Франции: источники, средства, функции**

#### Резюме

В статье освещены особенности воспитательной системы Франции. Особое внимание уделено функциям, источникам и средствам французской воспитательной системы.

L. Zyazyun

### **Education System in France: sources, means, functions**

#### Resume

In the article the author reveals the main periods of evolution of personal theories of education, methodical aspects of self-education which have been investigated by the French scientists.

### Гуманістичні ідеї західноєвропейської психології та педагогіки ХХ століття

Гуманістична традиція в західній педагогіці виникла в глибоку давнину, з того часу, як з'явилася потреба в олюдненні суспільства. Вітчизняні й зарубіжні прогресивні мислителі намагалися пояснити багато вад суспільства недосконалістю виховання, недостатньою роботою різних типів навчальних закладів у підготовці людини до життя в нових умовах. Багато з них були глибоко переконані в тому, що із зміною характеру навчання і виховання можливо змінити саму сутність людини і характер людського суспільства.

Підхід у психології, який вбирає проблеми любові, внутрішньої включеності і спонтанності замість систематичного їх виключення, визначається як гуманістично спрямований. Прихильників гуманістичних теорій особистості насамперед цікавить те, як людина сприймає, розуміє й пояснює реальні події у своєму житті. Вони описують феноменологію особистості, а не шукають її пояснення. Описи особистості й подій у її житті тут в основному зосереджені на дійсному життєвому досвіді, а не на минулому або майбутньому, подаються в термінах типу “сенса життя”, “цінності”, “життєві цілі” тощо [6, 240].

Сучасні гуманістичні ідеї, що є основою гуманізації сучасної вищої освіти, розроблялися на заході у період посилення тенденцій дегуманізації, поширення антигуманістичних цінностей, переважання матеріальних атрибутів життя людини над духовними. Виникла проблема поєднання інформаційно-технологічного та гуманістичного підходів у галузі побудови системи освіти сучасного європейського суспільства. Пошук шляхів такої оптимізації освітнього простору триває у різних регіонах світу донині [2, 43].

Проблемі гуманізації освіти присвячені праці Г. Балла, Є. Барбіної, І. Беха, Л. Богомолова, А. Бойко, А. Бондар, Т. Буяльської, Е. Варламової, С. Гончаренка, Л. Даниленко, І. Зязюна, А. Капської, А. Касянова, Б. Коссова, Ю. Костенко, І. Кузнецової, Ю. Мальованого, З. Малькова, О. Мороза, Н. Ничкало, О. Рудницької, В. Семиченко, С. Степанова, О. Якубовської тощо.

Метою нашого дослідження є спроба аналізу педагогічних теорій гуманістичної спрямованості в західній психології та педагогіці ХХ століття.

Методологічною основою сучасних неогуманістичних педагогічних концепцій є персоналістичні філософські, соціологічні та психологічні ідеї, серед яких провідну роль відіграють соціально-критична франкфуртська школа, екзистенціалізм та гуманістична психологічна школа.

На думку представників соціально-критичної франкфуртської школи (Т. Адорно, Г. Маркузе), в сучасному технократичному суспільстві людина все більше відчужується, знеособлюється, втрачає своє “Я”, все більше усвідомлює, що все її життя спрямовується сторонніми для неї силами, знеособленими соціальними інститутами, як то засоби масової інформації, реклама тощо. Саме вони формують смаки людей, їх потреби, життєві цінності,

стосунки. В уніфікованому суспільстві виникає уніфікована, або одномірна”, за Г. Маркузе, людина.

Представники екзистенціалізму (Ж.-П. Сартр, К. Ясперс та ін.) вважають, що людина повинна творити себе сама, вірити в себе, у свої власні сили. Своєрідним гаслом стали для прихильників цієї філософської течії слова Ж.-П. Сартра “Людина є не що інше як те, якою вона творить себе”. Таке “творіння себе” відбувається у життєвих ситуаціях, коли їй доводиться робити вибір, приймати рішення, керуючись такими загальнолюдськими моральними категоріями як доброта, довіра, терпимість, любов, вдячність, допомога [5, 337].

Гуманістична психологія поруч із психоаналізом та біхевіоризмом виникла на початку 50-их років ХХ ст. у США. Наприкінці шістдесятих років ХХ ст. дійшла до Європи. Найвідомішими представниками гуманістичної психології є А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Перлс, В. Франкл, К. Голдштайн.

Один із провідних фундаторів гуманістичної психології А. Маслоу називав її психологією третьої сили як протиставлення біхевіоризму та фрейдизму, „...делающей упор на зависимость личности от ее прошлого, тогда как главное в ней, согласно гуманистической психологии, устремленность к будущему, к свободной реализации своих потенций, к укреплению веры в себя и возможность достижения “идеального Я” [4, 7-9].

Представники цього напряму зосереджували увагу на автономності, самоактуалізації, самовдосконаленні, свободі вибору, відповідальності, прагненні людини до вищих цінностей тощо. У центрі уваги гуманістичної психології – проблеми особистості, її розвиток. На противагу психоаналізу, представники гуманістичної психології акцентують увагу на ролі свідомості й самосвідомості в причинній зумовленості людини [3, 19].

Карл Роджерс, інший представник гуманістичного напряму, у творі “Щодо науки про особистість” пророкував значні зміни в людині завдяки реалізації нею постулатів гуманістичної теорії: людина буде розглядатись як суб’єктивно вільна, вільна у своєму виборі, самовідповідальна.

Принципи гуманістичної психології обґрунтовані через її “базові постулати та орієнтацію”:

1. Людина як людська істота є більш суттєвою, ніж сума її складових. Це означає, що хоча знання функцій складових людини являють собою важливі знання, однак особистість людини є своєрідною.

2. Людське існування відбувається у людському контексті, тобто завжди пов’язане із стосунками між людьми.

3. Людина живе свідомо: свідомість є суттєвою ознакою людини й основою розуміння людських переживань.

4. Людина здатна робити і приймати рішення. Людині не потрібно перебувати в стані пасивного спостерігача, шляхом активних дій вона здатна змінити свою життєву ситуацію.

5. Людина живе цілеспрямовано, чим і відрізняється від інших істот.

Аналіз основних принципів гуманістичної психології дозволяє виділити її орієнтовні напрями:

1. У центрі гуманістичної психології знаходиться людина. Гуманістична психологія наполягає на тому, що людина, яка досліджує, завжди повинна бути складовою дослідження про людину.

2. Гуманістична психологія надає більшого значення змісту і постановці проблем, ніж методам. Тобто при всій необхідності розвитку наукових методів, вона готова знехтувати методичними підходами, займаючись взаємозв'язками людського буття.

3. Гуманістична психологія при встановленні достовірності тверджень, положень спирається на людські критерії, тобто гуманістична психологія не заперечує можливість застосування статистичних методів і тестів, але вимагає підпорядкування цих методів критеріям людського досвіду.

4. Гуманістична психологія проголошує відносно значення всього пізнання, тобто вона пропонує використовувати всі безкінечні можливості нашого уявлення та творчості задля розширення нашого знання [13, 3-16].

“Батьком” гуманістичної психології вважають Курта Гольдштайна. Головним мотивом людського життя, на думку вченого, є самореалізація. Він відхиляє прийняття більшості стимулів за Фрейдом і підпорядковує їх всіх самореалізації. Курт Гольдштайн здійснює опис людини, яка постійно й неперервно спрямована на розкриття даних їй можливостей; цей головний мотив визначає напрям її розвитку (від безладного до упорядкованого), а також дозволяє чітко зрозуміти, що процес самореалізації є цілісним, властивим організму процесом.

Суттєвим елементом процесу самореалізації є зіткнення індивіда з оточуючим світом, що неминуче веде до “потрясінь” та “катастроф”; організм у співвідношенні з цим оточуючим світом виявляє себе як замкнута система, що постійно стикається на межах своєї системи з ним [13, 98-101].

Найвідомішим учнем Гольдштайна був Ф. Перлз, який розробив і обґрунтував техніку гештальттерапії. У межах гештальттерапії Ф. Перлза психологічне зростання особистості та її зрілість розглядаються як здатність перейти від опори на середовище й регуляцію середовища до опори на себе та саморегуляцію через рівновагу в собі та між собою й середовищем. Умовою досягнення цієї рівноваги є, на його думку, усвідомлення людиною потреб [3, 296].

Ф. Перлз пропонує відновити тілесно-духовну цілісність людської істоти зокрема шляхом усвідомлення різного роду опозицій, їхньої взаємозалежності, і це усвідомлення клієнт має відчувати як певну цілісність свого психічного життя, що і приводить до терапевтичного ефекту, зокрема до збалансованості потягів. Але головною умовою успіху гештальттерапії є переведення потягів до рангу свідомих утворень. Зрештою, йдеться про широку світоглядну позицію, в якій подолано всі суперечності [8, 565].

Гуманістична психологія збагачена діяльністю Ш. Бюлер, яка вважала, що увесь відрізок життя людини має бути центром психологічної уваги. Ш. Бюлер розробила теорію розвитку людини, за якою в основі людської природи лежить намір (інтенція). Іntenціональність виявляється протягом життя у здійснюваних виборах для досягнення мети, яку сама людина може і не

усвідомлювати. На думку цього автора, лише один раз у житті, наприкінці його, людина здатна усвідомити глибину, сутність своїх очікувань та оцінити, наскільки їх досягнуто. Бюлер закріпила біографічний метод дослідження в гуманістичній психології і зробила її світською [3, 300].

Лідером неогуманістичної психологічної школи є американський психолог А. Маслоу, який, власне й саму психологію розглядає як один із засобів, що сприяє соціальному й психічному благополуччю. Його погляди є близькими до екзистенціалістських концепцій “олюднення”. Вчений запровадив поняття самоактуалізації особистості: бажання людини стати тим, ким вона може стати. Людина, що досягла цього рівня, досягає повної реалізації своїх талантів, здібностей і потенціалу особистості [10, 256].

Ця концепція виходить із того, що освіту не можна зводити до навчання; вона має бути також “процесом виховання характеру, формування особистості” [7, 99]. Освіта має сприяти становленню такої людини, яка “перебуває в русі, є творчою, імпровізаційною, довіряє собі, виявляє мужність і самостійність” [7, 101]. Слід всіляко сприяти самоактуалізації особистості кожного вихованця, тому, щоб він досяг “повної людськості”, оволодів “найбільшою висотою, доступною для людського роду або для даного індивіда. Тобто, йдеться про те, щоб допомогти людині стати настільки хорошою, наскільки вона здатна” [7, 165].

Освіта має, не обмежуючись навчанням “умінь, навичок та інших інструментів”, “найкращою мірою прилучати того, кого навчають, до буттєвих цінностей” [7, 39] (таких, як добро, істина, краса, справедливість, досконалість, цілісність тощо).

Одним із представників зазначеного напрямку є А. Комбс. Головні причини тієї або іншої поведінки А. Комбс вбачає у переконаннях, цінностях, емоціях, стосунках, прагненнях людини, тобто у всьому тому, що складає внутрішнє життя особистості. Отже, ефективне виховання вимагає розуміння не тільки зовнішніх проявів особистості, а й внутрішнього її життя. Тому школа повинна орієнтуватися на “пріоритет внутрішнього життя учнів”. Навчальні заклади, на його думку, повинні перетворитися на “мікрокосми накопичення такого досвіду..., де педагоги прагнуть активно моделювати гарні людські стосунки”.

Однією з найбільш відомих неогуманістичних концепцій формування особистості є психотерапевтична концепція К. Роджерса, сформульована ним у працях “Центрована на клієнті психотерапія” (1951), “Становлення особистості” (1961), “Свобода навчатися” (1969), “Розвиток особистості” (1973).

У своїй теорії особистості вчений обґрунтував, що внутрішні труднощі клієнта – за умови відповідного втручання терапевтичного характеру – тяжіють до зовнішнього вираження. Людина виявляє здатність до розуміння власного стану і до зміни установок. Цю терапію називають розмовною. Особистісне зростання можливе і є центральним для структури організму – така основна ідея “терапії, центрованої на клієнті”.

К. Роджерс зумів довести, що справжня довіра терапевта власному організму і організму свого клієнта дає можливість для особистого зростання його учасників. К. Роджерс пропонує не лише в терапії, а й у вихованні ввійти

в душу іншого й уявити собі світ переживань іншого із середини. За цим переконанням, кожна окрема людина повинна і може знайти шлях свого життя врешті решт сама. Ніхто не може позбавити людину сприймати світ навколо неї і вирішувати, який шлях до самореалізації буде правильним. На відміну від Маслоу та Бюлер, для яких самореалізація є кінцевим станом, Роджерс завжди розглядає самореалізацію як процес, який підтримують і заохочують батьки, вчителі й терапевти, при цьому вони дійсно переконані, що винятковість індивідуума є основою людського існування. Вроджене прагнення до актуалізації з метою набуття сили та урізноманітнення свого життя К. Роджерс назвав основним мотивом поведінки кожного індивіда [13, 180-186].

Підхід до людини, визначений К. Роджерсом, ґрунтується на використанні ключового поняття інтенціональність – необхідність для нормального існування людини свободи, гуманності, вибору. За глибоким переконанням К. Роджерса, сутність кожної людини – конструктивна, реалістична і заслуговує довіри, і якщо в особистості є вибір, вона завжди обирає позитивний шлях розвитку [10, 533].

К. Роджерс виділяє три умови, які є сензитивними для особистісного зростання і можуть бути створені самою особистістю або з допомогою педагога: справедливість (щирість), безумовне сприйняття іншої людини й здатність до емпатійного розуміння іншого, співпереживання.

К. Роджерс наголошує, що особистість – це відкритість для переживання, чітка усвідомлюваність, безумовне самобачення, гармонійні стосунки з іншими [8, 533].

Серед течій сучасної психології гуманістичного спрямування виділяється екзистенціальний аналіз В. Франкла, професора Віденського університету. Найголовнішим прагненням особистості Франкл вважає знайти сенс свого існування. У концепції особистості В. Франкла домінує такий постулат: для людини важливо не те, що трапилось, а її ставлення до того, що трапилось. Психологічну роботу з людьми автор назвав логотерапією, розуміючи її як засіб аналізу ситуації і як метод психологічного консультування. Ідеться не про те, щоб дати людині конкретні вказівки, як і для чого їй жити, а про те, щоб допомогти їй віднайти свою власну мету, шлях, життєве призначення, відповідні їй індивідуальності, допомогти зрозуміти, що життя ніколи не буває безнадійним і безглуздим [11, 25-26].

В. Франкл наголошує: “Справжня юна людина ніколи не приймає смисл життя як наперед даний. Вона має сміливість засумніватись в ньому” [9, 317].

Наслідком цього є необхідність переспрямування діяльності системи освіти. Їй, на думку Франка, належить передусім „удосконалювати здатність людини знаходити ті унікальні смисли, які не зачеплені розпадом універсальних цінностей. Освіта повинна давати людині засоби для виявлення смислів” [9, 310].

Як втілення ідей гуманістичної філософії й психології наприкінці 50-х рр. ХХ століття у США виникла гуманістична педагогіка. У центрі уваги гуманістичної педагогіки – унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита для сприймання нового

досвіду, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Метою функціонування гуманістичної педагогіки є формування гуманістичного світогляду.

Якщо у першій половині ХХ століття у педагогіці реформування йшлося перш за все про подолання формальних, далеких від життя структур “старої школи” і про практичний розгляд структурами і вимогами нової суспільної дійсності, яку визначають індустрія і техніка, в емансипованій педагогіці з 1968 р. про відміну “класової школи”, про здійснення “освіти як громадянського права”, то починаючи з 90-х рр., на нашу думку, у новому підході гуманістичної педагогіки йдеться перш за все про інтеграційне навчання як усвідомлення й формування не відчужених і безкорисливих стосунків між людьми в цьому ОДНОМУ світі (глобальна вимога); між людиною і природним оточенням (екологічна вимога); в їхній поведінці між собою (вимога світу) [12, 182].

Одним із ключових понять гуманістичної педагогіки є “особистісно зорієнтоване навчання”. З ним пов’язані думки Й. Бюрманна щодо розрізнення 4 видів гештальтпедагогічної роботи: цілісне навчання; поєднання самопереживання і власне рефлексії на базі власного біографічного досвіду; питання актуального формування життя і надання змісту з погляду на теперішнє і майбутнє; поглиблене уявлення і рефлексія історичних і соціальних масштабів власного існування. Особистісно зорієнтоване навчання можна розуміти ще як самовідповідальну й ініціативну участь у власній діяльності.

На фоні теоретичних основ пізнання інтеграційної гуманістичної педагогіки і терапії можна сформулювати чотири основні питання педагогічної й терапевтичної роботи:

3. Що ми робимо? Як ми це робимо і за яким змістом, якого значення надаємо ми нашим діям?
4. Як ми можемо розширити наше розуміння всього, що ми робимо, у сенсі цілісного, “справжнього” переживання?
5. Як ми знаходимо творчий баланс між самореалізацією і самозабуттям, щоб краще зрозуміти відокремлені почуття, зразки наших переживань та дій, та інтегрувати їх у наше нинішнє і майбутнє життя?
6. В яких матеріальних, соціальних, історичних, культурних контекстах ми рухаємося? Як ми до них ставимось і який вплив вони справляють на нас, чи ми їх створюємо?

Ці запитання належать до пізнавально-теоретичних, антропологічних, суспільно-теоретичних величин інтеграційної гуманістичної педагогіки.

Деяко близькою до ідей К. Роджерса є концепція “запрошувального навчання” американського вченого У. Перкі, в якій підкреслюється особливе значення відкритого прояву з боку педагога почуття симпатії до вихованців.

Акцент на психотерапевтичній техніці вербального спілкування, розумінні почуттів інших є характеристиками дидактичної концепції американського педагога Х. Джинотта. Він стверджує, що викладання як професійна діяльність є несумісним із в’їдливістю, сарказмом, тобто усім тим, що підриває впевненість вихованців у свої сили, самоповагу, веде до так званих

“дидактогенних” неврозів. Уміння педагога користуватись психотерапевтичним підходом у викладанні підвищує його “особистісну значимість” у житті вихованців, сприяє їх стійкій ідентифікації з ним, що слугує важливим чинником внутрішньої мотивації до навчання.

Важливе місце у системі гуманістичних педагогічних концепцій займають ідеї американського педагога Р. Барта, одного з лідерів феноменологічного напрямку в дидактичній думці Заходу. Вчений виступає проти “жорстких формул” у роботі школи, відхиляючи систему єдиних вимог до знань учнів і вважає, що застосування певного стандарту як мінімально необхідного обсягу знань, умінь та навичок учнів породжує одноманітність і шаблони, в той час як ефективність навчання можуть забезпечити лише педагоги, здатні знайти альтернативні шляхи творчого підходу до кожної особистості.

Для багатьох положень сучасної неогуманістичної дидактики характерним є радикалізм (відсутність системного, наукового характеру змісту освіти, систематичних вимог до рівня знань учнів тощо), який на думку дослідників, ставить під сумнів можливості закладів освіти щодо успішної соціалізації молоді. Проте програма гуманістичної освіти містить і незаперечні психологічно обґрунтовані позиції.

Аналіз сучасних інноваційних концепцій навчання та освіти дає змогу визначити головні цілі навчального процесу: формування здібностей до освіти, до співробітництва та роботи в колективі, досконаліх навичок спілкування в різних життєвих ситуаціях; створення нових систем цінностей; формування здатності до творчого вирішення проблем, розв’язування двозначних, суперечливих, парадоксальних ситуацій, до вироблення та організації великої кількості інформації; розвиток майстерності; формування ефективної самооцінки, особистої прихильності до організаційних та глобальних цінностей. Усі концепції поєднані головною ідеєю – ідеєю гуманізації освіти [1, 72-74].

Ми згодні з думкою В. Тинного та В. Колечко, що для західноєвропейської педагогіки характерний акцент на філософії наявного, його закріпленості та охорони, що вважається основним благом особистості. Під таким кутом зору стають зрозумілими норми стосунків між людьми. У межах цього загального підходу трактуються права особистості на здобуття різних рівнів освіти, на самовизначення, творче самовираження. Вони умовно позначили такий підхід у західноєвропейській педагогіці гуманізму як підтримувальним. Це характеризує суть підходу, спрямованого на охорону прав та свобод особистості, їх підтримку та захист. Проте було б неправильним вбачати в західноєвропейській педагогіці гуманізму тільки підтримувальні, охоронні тенденції. Безсумнівно, в Європі давно вже є природними погляди на студента як на особистість, що розвивається, яка потребує особливих умов. Тому серед європейських педагогів багато таких, що розуміють велику роль власної активності молоді людини у справі здобуття знань у процесі навчання. Про це свідчать публікації, що періодично з’являються у педагогічній пресі. Так, французький педагог Ж. Де Веккі у монографії “Допомогти вчитися” (1992) прагне дослідити



проблему стимуляції активності студентів у процесі навчання. Він стверджує, що пряме передавання знань без залучення зусиль студента заважає останньому змоделювати власне бачення, пізнання, гальмує розвиток особистості, робить студента залежним від педагога [1, 75].

Для вітчизняних педагогів головні ідеї цієї роботи Ж. де Веккі становлять величезний інтерес, бо в ній ґрунтовно розроблено своєрідну систему заходів, спрямованих на впровадження гуманізації спілкування тих, хто навчає, і тих, кого навчають.

Яскравим прикладом реалізації педагогіки гуманізму є створення теорії “партнерського класу”, яка набула значного поширення за кордоном. Базова ідея цієї теорії — співробітництво між викладачем та студентом у навчальному процесі, що стимулює розвиток як особистості студента, так і особистості викладача.

Отже, характерними особливостями гуманістичних концепцій особистості ХХ століття є розуміння цього процесу як такого, що сприяє самоактуалізації, виявленню “Я-концепції”, самореалізації особистістю своїх потенцій і творчих здібностей, подоланню негативних впливів середовища, що заважають саморозвитку та самоствердженню. Вихованець виступає суб’єктом процесу як система, з якою відбувається самостановлення та саморозвиток, що є продуктом самовиховання. Гуманістичний напрям вивчення природи людини значно наблизив суспільство до розуміння самоцінності людської особистості, до необхідності наповнення реальним змістом того принципу, який був проголошений ще в античні часи Протагором – “людина – мірило всіх речей”, до важливості збереження загальнолюдських цінностей, які є “золотим фондом” справжнього гуманізму; доброти, справедливості, чесності, сумлінності, милосердя, великодушності, правдивості, людської гідності.

### **Література:**

1. Тинний В., Колечко В. Ідеї гуманізму в сучасній педагогіці // Вища школа: Науково-практичне видання. – 2002. – №2-3. – С. 70-75.
2. Вірковський А.П. Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у поза навчальній діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 2002.
3. Загальна психологія: Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огородійчук та ін. – К.: Либідь, 2005. – 464 с.
4. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д: Изд-во “Феникс”, 1999. – 512 с.
5. Левківський М.В. Історія педагогіки: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
6. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М., 1999.
8. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: Навч. посібник / Вст. ст. В.О. Татенка, Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 1998. – 565 с.

9. Франкл В. Человек в поисках смысла. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

10. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные понятия, исследования и применение) / Пер. с англ. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 608 с.

11. Ціхоцька О.А. Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі вивчення іноземної мови: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 2003. – С. 25-26.

12. Grundlagen humanistischer Pädagogik: integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik / Heinrich Dauber. – Bad Heilbrunn: Klinikhardt, 1997, 230 s.

13. Humanistische Psychologie: Psychologie, Philosophie, Organisationsentwicklung / von Helmut Quitmann. – 3., überarb. und erw. Aufl. – Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verl. Für Psychologie, 1996. – S. 314.

И. Тимчук

### **Гуманистические идеи западноевропейской психологии и педагогики XX столетия**

#### **Резюме**

В статье анализируются наиболее известные психологические и педагогические теории зарубежной психолого-педагогической мысли XX столетия, которые имеют гуманистическую направленность. Внимание акцентировано на персоналистических философских, социологических и психологических идеях, среди которых основное место отводится социально-критической франкфуртской школе, экзистенциализму и гуманистической психологической школе.

I. Tymchuk

### **Humanistic ideas of psychology and education in European countries in the XX century**

#### **Summary**

The most famous psychological and educational theories in foreign countries of XX century are analyzed in the article, especially those of them which have humanistic orientation. Special attention is paid to the personality-oriented philosophic, sociological and psychological ideas. Among them the main role belongs to the Frankfurt school college, existentialism and psycho-humanistic schools.

## АВТОРИ

- Алексєєва  
Світлана  
Володимирівна** Заступник директора Мистецького коледжу художнього моделювання та дизайну м. Києва.
- Андрощук Ірина  
Василівна** Викладач Хмельницького національного університету.
- Аніщенко Олена  
Валеріївна** Старший науковий співробітник лабораторії легкої промисловості та народних промислів Інституту професійно-технічної освіти АПН України, кандидат педагогічних наук, доцент.
- Вовк Мирослава  
Петрівна** Старший науковий співробітник відділу мистецької освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
- Горбенко Сергій  
Семенович** В.о. професора кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, завідувач кафедри мистецьких дисциплін Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Г.Сковороди, кандидат педагогічних наук.
- Джеджеря  
Клавдія  
Віталіївна** Старший викладач кафедри управління освітою Рівненського державного гуманітарного університету.
- Єременко Ольга  
Володимирівна** Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокального мистецтва Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка.
- Жигінас Тетяна  
Володимирівна** Старший викладач кафедри теорії та методики постановки голосу Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Зайцева Алла  
Віталіївна** Аспірантка Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Зінченко  
Світлана  
Володимирівна** Науковий співробітник відділу мистецької освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
- Зязюн Іван  
Андрійович** Директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, доктор філософських наук, професор, дійсний член АПН України.

<b><i>Зязюн Лариса Іванівна</i></b>	Доцент Київського національного університету імені Т. Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент.
<b><i>Іванова Євгенія Михайлівна</i></b>	Викладач кафедри теорії та методики постановки голосу Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
<b><i>Козир Алла Володимирівна</i></b>	Доцент Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук.
<b><i>Коновець Світлана Володимирівна</i></b>	Старший науковий співробітник, докторант відділу мистецької освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, кандидат педагогічних наук.
<b><i>Корницька Лариса Анатоліївна</i></b>	Старший викладач Хмельницького національного університету, аспірант інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
<b><i>Корнішева Тетяна Леонідівна</i></b>	Аспірант інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
<b><i>Котляревська Наталя Володимирівна</i></b>	Викладач Сімферопольського вищого професійного училища сервісу і дизайну.
<b><i>Куненко Людмила Олександрівна</i></b>	Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
<b><i>Лисакова Ірина Василівна</i></b>	Аспірант кафедри музичної педагогіки Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського.
<b><i>Микитенко Олена Степанівна</i></b>	Молодший науковий співробітник Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. Сухомлинського.
<b><i>Нечаєва Лариса Володимирівна</i></b>	Докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

<b><i>Носаченко Ірина Марківна</i></b>	Старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.
<b><i>Отич Олена Миколаївна</i></b>	Старший науковий співробітник, докторант відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, кандидат педагогічних наук
<b><i>Петрович Світлана Миколаївна</i></b>	Заступник директора ВПУ технологій та дизайну одягу м. Києва.
<b><i>Піддубна Оксана Михайлівна</i></b>	Вчитель-методист, аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.
<b><i>Плуток Олена Вікторівна</i></b>	Старший викладач кафедри загальнотехнічних дисциплін Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.
<b><i>Побережна Лариса Леонідівна</i></b>	Доцент кафедри педагогіки і психології Білоцерківського державного аграрного університету, кандидат педагогічних наук.
<b><i>Резніченко Зоя Володимирівна</i></b>	Старший викладач кафедри інструментального виконавства та теорії музики Херсонського державного університету.
<b><i>Радкевич Валентина Олександрівна</i></b>	Завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент АПН України.
<b><i>Смоляна Наталя Вікторівна</i></b>	Старший лаборант відділу Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України
<b><i>Сотська Галина Іванівна</i></b>	Старший науковий співробітник відділу мистецької освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
<b><i>Тимчук Інна Миколаївна</i></b>	Асистент кафедри педагогіки і психології Білоцерківського державного аграрного університету.

- Усатенко Галина  
Олегівна*** Кандидат філологічних наук, доцент Київського Національного університету імені Т.Г. Шевченка.
- Усатенко Тамара  
Пилипівна*** Старший науковий співробітник відділу виховних систем у педагогічній освіті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, кандидат філологічних наук.
- Цюлюпа Наталія  
Леонідівна*** Аспірант Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Шевченко Олена  
Миколаївна*** Аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.
- Щолокова Ольга  
Пилипівна*** Професор Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор.

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ I

#### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

Зязюн І. Інтегративна функція культури в інформаційному суспільстві .....	3
Щолокова О. Мистецька освіта у контексті сучасних наукових досліджень....	12
Горбенко С. Пріоритетні напрями розвитку сучасної музичної освіти.....	16
Лисакова І. Психологічні аспекти формування професіоналізму педагога-музиканта.....	23
Отич О. Розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва.....	29
Коновець С. Проблеми творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва.....	34
Усатенко Т., Усатенко Г. Образно-символічна система орнаменту як чинник професійної компетентності фахівця.....	42

### РОЗДІЛ II

#### ДИДАКТИКА ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

Радкевич В. Обґрунтування цілей професійно-художнього навчання фахівців художніх промислів і ремесел.....	54
Аніщенко О. Наукова організація праці учнів професійно-художніх навчальних закладів у контексті інтегративного підходу.....	64
Козир А. Структурні компоненти професійної майстерності викладачів мистецтвознавчих дисциплін.....	73
Єременко О. Специфіка підготовки магістрів у системі музично-педагогічної освіти.....	80
Корнішева Т. Проблеми підготовки бакалаврів мистецтва в умовах університетської освіти.....	88

Зінченко С. Особливості професійної підготовки майбутніх викладачів-дизайнерів.....	93
Плуток О. Зміст і структура проектно-художньої творчості майбутніх педагогів.....	97
Зайцева А. Компоненти творчої самореалізації майбутніх учителів музики.....	103
Шевченко О. Культурологічний підхід у розвитку майбутнього музиканта-педагога.....	108
Іванова Є. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики.....	113
Носаченко І. Економічний компонент у підготовці учнів ПТНЗ художнього профілю.....	118
Куненко Л. Музична освіта молодших школярів із зоровою недостатністю...	124

### **РОЗДІЛ III**

#### **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬО-ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Піддубна О. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народного мистецтва.....	131
Побережна Л. Формування естетичної свідомості студентської молоді засобами українського мистецтва.....	135
Андрощук І. Педагогічні умови формування естетичної культури майбутніх викладачів спеціальних дисциплін професійних навчальних закладів швейного профілю.....	140
Петрович С. Формування творчої активності учнів професійно-технічних навчальних закладів.....	147
Котляревська Н. Розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців швейного профілю.....	153
Алексеева С. Методика діагностування візуального мислення майбутніх дизайнерів.....	158



Смоляна Н. Формування композиційних умінь у майбутніх викладачів образотворчого мистецтва.....	164
Корницька Л. Формування навичок дослідницької етнографічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю.....	169
Сотська Г. Пленерна практика майбутніх учителів образотворчого мистецтва.....	176
Вовк М. Фольклорно-етнографічна компетентність особистості: критерії сформованості.....	180
Резніченко З. Використання декоративно-ужиткового мистецтва у соціалізації учнів з функціональними обмеженнями.....	186
Нечаєва Л. Активізація художнього мислення майбутніх учителів музики.....	191
Цюлюпа Н. Методична підготовка майбутнього вчителя музики.....	199
Жигінас Т. Методичні аспекти підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності.....	205
Джеджера К. Проблеми формування культури спілкування студентів вищих навчальних закладів.....	211

## РОЗДІЛ IV

### ІСТОРИЧНІ ТА ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

Микитенко О. Організація виробничої практики у технічних училищах України (1954-1986 рр.).....	218
Зязюн Л. Виховна система Франції: джерела, засоби, функції.....	224
Тимчук І. Гуманістичні ідеї західноєвропейської психології та педагогіки ХХ століття.....	232
Автори .....	241
Зміст.....	245

## Наукове видання

УДК 377:7

ББК

П

Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць / Редкол.: І.А. Зязюн (голова), В.О. Радкевич, Н.М. Чепурна (заступники голови) та ін. – Київ; Черкаси: видавництво „Черкаський ЦНТЕІ”, 2007. – Вип. IV. – \_\_\_\_\_ с.

### Статті збірника викладено в авторській редакції

Упорядники:  
Комп'ютерний набір  
Верстка

В.О. Радкевич, Н.М. Чепурна  
Ю.В. Яровенко, Н.В. Смоляна  
С.М. Мовчан

Підписано до друку \_\_\_\_\_. Формат 60x84/8. друк офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Умовних друкованих аркушів \_\_\_\_  
Наклад 300 прим. Зам. № \_\_\_\_\_

**Видавництво „Черкаський ЦНТЕІ”**  
18000, м. Черкаси, бульвар Шевченка, 205.  
Тел./факс: (0472) 47-26-04

**Друк – відділ термінової поліграфії**  
**Черкаського ЦНТЕІ.**  
Тел.: (0472) 45-28-13