

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Збірник наукових праць

Виходить два рази на рік

Заснований у червні 2011 року

Випуск 13

Київ – Полтава
2016

УДК: 37.013(111.852:17)

Засновники та видавці:

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Висвітлено результати наукових досліджень із проблем філософії і психології педагогічної дії, естетичних і етичних засад педагогічної майстерності, теорії, історії та методики мистецької освіти, інноваційних технологій мистецької і педагогічної освіти, а також вміщено інформацію про нові видання в галузі мистецької педагогіки та науково-педагогічні й мистецько-педагогічні заходи.

Для наукових працівників, докторантів, аспірантів, викладачів, учителів, студентів різних типів навчальних закладів.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол №2 від 29 лютого 2016 р.)

Головний редактор

Степаненко М. І., доктор філологічних наук, професор

Заступники головного редактора

Кравченко Л. М., доктор педагогічних наук, професор

Вовк М. П., доктор педагогічних наук

Відповідальний секретар

Лобач О. О., кандидат педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія

Ничкало Н. Г., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України

Бех І. Д., доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України

Філіпчук Г. Г., доктор педагогічних наук, дійсний член НАПН України

Радкевич В. О., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Балл Г. О., доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Отич О. М., доктор педагогічних наук, професор

Хомич Л. О., доктор педагогічних наук, професор

Рибалка В. В., доктор психологічних наук, професор

Власова О. І., доктор психологічних наук, професор

Деркач А. О., доктор психологічних наук, професор

Помиткін Е. О., доктор психологічних наук, професор

Дармодехін С. В., доктор соціологічних наук, професор

Соколова І. І., доктор педагогічних наук, професор

Федій О. А., доктор педагогічних наук, професор

Сєдих К. В., доктор психологічних наук, професор

Булах І. С. – доктор психологічних наук, професор

Хохліна О. П. – доктор психологічних наук, професор

Лавріненко О. А., доктор педагогічних наук, професор

Титаренко В. П., доктор педагогічних наук, професор

Суласва Н. В., доктор педагогічних наук, професор

Карпузова Н. Д., кандидат педагогічних наук, професор

Рецензенти

Аніщенко О. В., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Титаренко В. П., доктор педагогічних наук, професор

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №17866-6716 Р від 10.06.2011 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку фахових видань у галузі «Педагогічні науки»

(Наказ Міністерства освіти і науки України №793 від 04.07.2014 р.)

ISSN 2226-4051

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Institute of Pedagogical and Adult Education
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

AESTHETICS AND ETHICS OF PEDAGOGICAL ACTION

Collection of scientific papers

Edited twice a year

Founded in June 2011

Issue 13

Kyiv – Poltava
2016

Founders and editors:

Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

The results of researches on the problems of philosophy and psychology of pedagogical action, aesthetic and ethical principles of pedagogical skills, theory, history and methods of art education, innovative technologies of art and education are highlighted; information on new editions in the field of art pedagogy and scientific-pedagogical and artistic-educational activities is contained.

For researchers, doctoral students, postgraduate students, professors, teachers, students of various types of educational institutions.

Recommended for publication by the Academic Council of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Protocol №2 on 29th of February 2016)

Editor-in-chief

Stepanenko M.I., Doctor of Philology, Full Professor

Deputy Editors

Kravchenko L.M., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

Vovk M.P., Doctor of Pedagogical Sciences

Executive Secretary

Lobach O.O., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor

Editorial board

Nychkalo N.G., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Full Member of NAPS of Ukraine

Bekh I.D., Doctor of Psychology, Full Professor, Full Member of NAPS of Ukraine

Filipchuk G.G., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Member of NAPS of Ukraine

Rabrevuch V.O., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine

Ball G.O., Doctor of Psychology, Full Professor, Full Member of NAPS of Ukraine

Otych O.M., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

Homytch L.O., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

Rybalka V.V., Doctor of Psychology, Full Professor

Vlasova O.I., Doctor of Psychology, Full Professor

Derkatch O.A., Doctor of Psychology, Full Professor

Pomytkin E. O., Doctor of Psychology, Full Professor

Darmodiehin S.V., Doctor of Sociological Sciences, Full Professor

Sokolova I.I., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

Fedii O.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

Siedyh K.V., Doctor of Psychology, Full Professor

Bulah I. S., Doctor of Psychology, Full Professor

Hohlina O.P., Doctor of Psychology, Full Professor

Lavrinenko O.A., Doctor of Psychological Sciences, Full Professor

Tytarenko V. P. Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

Sulaieva N.V., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

Karatuzova N. D., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Full Professor

Reviewers

Anischenko O. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

Tytarenko V. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

Certificate of state registration of KV №17866-6716 on 10.06.2011

Specialized edition of Pedagogical Sciences

(Ministry of Education and Science of Ukraine №793 on 04.07.2014)

ЗМІСТ

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Георгій Філінчук Мистецтво свободи для освіти	9
Małgorzata Franc Inteligencja twórcza (ujęcie psychologiczne i socjologiczne)	19
Лейла Султанова Соціально-культурні передумови виникнення полікультурної освіти	37
Тетяна Стратан-Артишкова Психологічні основи композиторсько-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва	49
Ольга Рябова Музично-слухові уявлення як операнди музичного мислення особистості	60

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

Алла Растрігіна, Риманте Кондратєнє. Деякі аспекти концепції духовності виховання	69
Олександр Кучерявий Закономірності розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя під впливом професійної самоосвіти і самовиховання	81
Наталя Дівінська Педагогічна майстерність викладача як умова ефективної організації науково-дослідної роботи в університеті	92

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

Ольга Лобова Гене́за поняття «музична культура особистості» в контексті загальної музичної освіти	105
Євген Кулик Методологічні принципи дизайнерського підходу до проектування виробів	118
Євген Силко Органічна єдність людини і природи як полісистемна сутність сучасних напрямків дизайну	130
Алла Руденченко Індивідуально-диференційований підхід до творчого розвитку особистості студентів у процесі етнодизайнерської діяльності	140

Олена Власюк

Професійна підготовка майбутніх фахівців
декоративно-прикладного мистецтва 152

Анна Мащенко

Методи формування музично-естетичної компетентності учнів
основної школи у позашкільній освіті 163

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Людмила Дяченко

Форми і методи психолого-педагогічної підготовки вчителів
загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН 172

Станіслав Пономаревський

Навчально-виховні технології в закордонних українських школах 183

Ганна Коліжук

Теоретичні аспекти використання інформаційно-комунікаційних
технологій у процесі підвищення кваліфікації вчителя
початкової школи 199

РЕЦЕНЗІЇ

Мирослава Вовк

Літературознавча компетентність учителя-філолога у контексті векторів
реформування національної філологічної освіти (рецензія на монографію
Л. О. Базиль «Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх
учителів української мови і літератури» (К. : Видавництво
НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 574 с.)) 206

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

Іван Небесник

До 100-річчя від дня народження заслуженого вчителя України Золтана
Баконія (міжнародна науково-практична конференція «Золтан Баконій
і закарпатська школа живопису ХХ століття: мистецько-педагогічний
та загальнолюдський вимір», 28-29 січня 2016 р., м. Ужгород) 210

Відомості про авторів 213

CONTENT

PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY OF PEDAGOGICAL ACTION

<i>Georgii Filipchuk</i> Art for freedom of education	9
<i>Małgorzata Franc</i> Creative intelligence (A Psychological and Sociological Perspective)	19
<i>Leila Sultanova</i> Socio-cultural background of policultural education appearing	37
<i>Tetiana Stratan-Artyszkova</i> Psychological foundations of composition and performance of future teacher of music	49
<i>Olga Ryabova</i> Musikal-auditory notions as the main form of musical thinking of a person	60

EDUCATIONAL AESTHETICS AND ETHICS

<i>Alla Rastrygina, Rimantė Kondratene</i> Some aspects of the concept of spirituality of upbringing	69
<i>Olexandr Kucheriavyj</i> The regularity of the future teacher`s pedagogical mastership development under the influence of professional self-education and self-upbringing	81
<i>Natalia Divinska</i> Pedagogical trade as a condition of effective realization of teaching on basis of researches	92

ART EDUCATION: THEORY, HISTORY, METHODS

<i>Olga Lobova</i> Genesis of the concept «musical culture of the personality» in the context of the general music education	105
<i>Yevhen Kulyk</i> Methodological principles of design approach to the goods design	118
<i>Yevhen Silko</i> Organic unity of man and nature as polysystemic essence of modern design trends	130
<i>Alla Rudenchenko</i> Individually-differentiated approach to personal development students in the process of etnodyzaynerskoyi	140

Olena Vlasyuk
Professional preparation of future specialists decoratively applied arts 152

Anna Maschenko
Priority of using musical aesthetic competence forming
methods of pupils in extracurricular education 163

INNOVATIONS IN ARTS AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Liudmyla Diachenko
Technics and methods of psychological and pedagogical training
of school teachers in the universities of Germany..... 172

Stanislav Ponomarevskyi
Teaching and educating strategies in Ukrainian schooling abroad 183

Anna Kolizhuk
Theoretical aspects of informational-communicative technologies
using while upgrading of primary school teachers' qualification 199

REVIEWS

Myroslava Vovk
Literary competence of a teacher-philologist in the context of the reform
vectors of national philological education (review of the monograph
L. O. Basil' «The development of literary competence of future
teachers of Ukrainian language and literature» (Kyiv : Publisher NPU
M. P. Dragomanov, 2015. – 574 p.)) 206

INFORMATION ABOUT SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL, ART AND EDUCATIONAL ARRANGEMENTS

Ivan Nebesnyk
The 100th anniversary of Honoured Teacher of Ukraine Zoltan Bakoniy
(international scientific conference «Zoltan Bakoniy and Transcarpathian
school of art of the XXth century: the artistic and pedagogical and human
dimensions», 28-29 January 2016, Uzhgorod) 210

About the Authors 213

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 373.5.015.31:7

Георгій Філіпчук,
м. Київ

МИСТЕЦТВО СВОБОДИ ДЛЯ ОСВІТИ

З'ясовано, що культура і мистецтво в українській школі мають стати найвищими компонентами всебічної освіти, що забезпечує повний розвиток особистості. Мистецька освіта повинна бути тим засобом, який сприятиме розвитку людських ресурсів, культурного капіталу. Проаналізовано європейський досвід розвитку мистецької освіти, який доводить, що значна увага приділяється створенню культурно-освітнього єдиного простору та розвитку педагогічних функцій музеїв, культурних центрів, бібліотек, музичних інституцій. Для цього використовуються всі наявні ресурси для формальної і неформальної мистецької освіти. Доведено, що культурно-мистецька складова – обов'язковість для повноцінної освіти, починаючи з раннього віку. Автор стверджує, що культурно-освітню політику держави слід розглядати відповідно до тенденцій світового глобального розвитку, національної філософії і традиції, потреб громадянського суспільства, інтересів та мотивацій Людини. Кожна епоха, історичний період, кожен народ володіють своїми конкретними етичними, естетичними мірками в оцінках потреб і рівнів освіти, культури, мистецтва.

Ключові слова: мистецтво, мистецька освіта, націєтворчість народів, краса, істина, національна освіта.

Могутньою силою ставало мистецтво для народів, які прагнули свободи і боролися за неї. Слово, Музика, Поезія були сильнішими за зброю. Як філософічно й метафорично писала Ліна Костенко про значущість Музи:

«Кобзар співав в пустелі Кос-Аралу,
А пісня грати розбивала вщент...» [4, с. 208].

Згадаємо творіння двох великих українців – Д. Чубинського і М. Вербицького, розділені двома імперіями – Російською і Австро-Угорською. Вони, віддаючи данину шани і поваги до рідного народу, створили визначний твір, який пізніше стане

національним і державним Гімном України. Ідея Волі, найвищого устремління до єдності й перемоги була закладена в Слові, Музиці, Пісні. Таке ставлення до прекрасного було ціннісним національним і водночас загальнолюдським почуттям. Не важко уявити чим, якою вартісною річчю була Музика Шопена для поляків, яких після повстання 1830 р. доля порозкидала по світах. Його сучасник, культурний діяч О. Еловицький так описував мистецтво Шопена: «Ніхто не знає, чи більше в його музиці було поезії, чи поезії в музиці. Але при всьому цьому, як у справжнього поляка, у нього найбільше було національного почуття, переносячи думки поляка-слухача в Польщу, водячи його по батьківщині, допоки не приводив його в її серце – батьківську хату».

Німецький піаніст Вільгельм Ленц, характеризуючи його ідеальні твори, сказав: «Як багато вміщено в кількісно малому (всього 65 опусів!), і яка багатозначущість його мистецтва в сфері духу, Шопен – істинний Рафаель фортепіано» [3, с. 47]. І знову він наголошує на домінуючому національному творчому початку. Його музика була музикою свободи, символом Любові до Польщі і польського народу. Художник став пророком свого народу, натхненним виразником дум і мрій поляків. Разом із тим, це не завадило бути найбільш улюбленим композитором Людства, хоча об'єктом його творчості був саме польський народ.

Відомий польський поет, соратник Шопена Ципріан Норвід писав, що серцем він завжди був поляком. Він жив поза батьківщиною, але для батьківщини (!). Що засвідчують ці окремі замальовки про великого митця, якою вмотивованістю слід керуватися щодо озвучення цих життєвих фактів? Очевидно, наведені приклади спонукають в черговий раз самопереконаватися, що на вершині пізнаваності й непізнаваності світу знаходиться муза і музика, бо саме вона чи не найсильніше впливає на Людину, Народ, саме в ній міститься найбільший і найвпливовіший почуттєвий потенціал.

- Чому воїнів і армії під час великих звитяг і походів супроводжує Пісня і Музика?
- Чому на «Титаніку» найбільш запам'ятовуваним епізодом, за мить, коли він зникає у водах Атлантики, є Музика, оркестр?

- Чому в часи високого злету радості, любові чи скорботи Людська Душа потребує Оди Музики?

- Чому об'єднана Європа, куди 80 % українців так прагнуть, своїм символом єдності і прогресу вибрала не гучний Заклик чи мудру Фразу, не фетиш дуже матеріально вартісного Ідола, а Музику Бетховена, написану до Шиллерової оди «До радості» (1785 р.).

Отже, величезна Сила, Краса мистецтва є всеперемагаючою. І коли народи, у яких відібрали землю, свободу, державу, багатства, які не мали армій і озброєнь, але зберегли рідну Мову, Пісню, Музику, що є Душею народу, то такі виживали, перемагали і торжествували. Бо їм вдалося зберегти енергію власного «Я».

Німецький композитор Роберт Шуман надзвичайно філософічно, естетично й метафорично давав феномену мистецтва свою оцінку, підкреслюючи особливу роль музики у вихованні нації, її громадянськості й патріотичності. «Якби самодержавний північний монарх (російський цар) знав, – писав Шуман, – який небезпечний ворог криється у творах Шопена, у його мазурках, він заборонив би його у своїй державі: це пушки, закриті квітами» [3, с. 67].

В іншому вимірі музика, пісня, слово, як глибоко народна цінність, є оберегом нашої національної пам'яті, яку завжди першочергово сатрапи і диктатори намагалися винищити і знищити. І якщо російський цар не зміг зупинити Шопена, то гітлерівський губернатор Лайст у 1939 р. одразу ж знищив пам'ятник Шопену у Варшаві. Ще більш по-нелюдському «мудрішим» виявився диктатор Й. Сталін. Це за його вказівками нищилась українська пісенна і музична культура, фольклор і красне письменство, щоб музи не зрощували в українців настрої свободи, боротьби, незалежності. Апогеєм цього більшовицького капіталізму, жахливого злочину проти людства став розстріл 337 кобзарів разом із їхніми малолітніми поводитирями, яких нібито запросили на кобзарський з'їзд у Харкові. Р. Конквест (США) зазначав, описуючи цю трагедію, що відбулося знищення українських «Гомерів».

Через 9 років емігрант Шостакович у своїх лондонських спогадах напише, що було вбито живу історію, пісню, музику, поезію, мудрість України.

Але не тільки вороги і недруги, але передусім «ми», які несуть у собі етичну відповідальність за суцї і майбутні покоління українців мусять, зобов'язані знати, що саме мистецтво здатне народжувати й облагороджувати почуття, емоційно-вольову енергію, що повертає, утверджує національну пам'ять нашого роду і народу.

Нїщо інше, як мистецтво, не здатне повертати нас на дороги Правди. Здавалося б все по-злому довершено і втрачено. Сфальсифікована і написана завойовниками історія, витолочена національна пам'ять, знищені інституції державності, упокорена церква, а за нею і школа, піддано анафемі діяння великих українців, із покоління в покоління, як перекотиполе, передаючи Брехню і Зло. І саме тоді єдиним редутом і бастіоном Істини, який зберігав її в красоті почуттів, залишалося Мистецтво – Поезія, Музика, Живопис, Пісня.

Так було з Мазепою – великим оборонцем української ідеї. У серцях і головах багатьох поколінь українців імперською історією чи пушкінською «Полтавою» була встромена ідеологія мазепинського зрадництва. І лише високий злет у Поезії і Музиці уможливив спочатку виховання Серця, а трохи пізніше привів до Істини. Так сталося, що в студентські роки найправдивішим істориком стала для мене не тодішня наука, а поезія В. Сосюри «Мазепа». Саме він своєю лірикою робив мої почуття і моїх друзів україноцентричними. Це в його поемі «Мазепа» в ті страшні тоталітарні часи прозвучало:

«Красу душі його висот, –
Як не зовіть його бандитом, –
Вже оспівав давно народ...»
Ні! Не народ прокляв Мазепу,
А прокляли його попи.
Попи, що з правдою змагались
І продали царю язик».

Це В. Сосюра своїм патріотично-ліричним співом перевернув світогляд, свідомість і самопочуття українства, це він

містко і сильно заявив, що «за суверенність України / Боровся він і в цім був прав» [5, с. 92-93].

І помалу «мазепинство» з незаслуженої ганьби переросло у відзнаку, у символ, у політичний прапор нації завдяки також і Мистецтву.

Але заради об'єктивності мусимо визнати, що передусім завдяки європейській культурі й мистецтву світ у XVIII-XX століттях через Мазепу пізнавав Україну. Його романтизували і возвеличували, ним захоплювалися і закохувалися.

Відомий француз Вогюе так написав у своїй драматичній розвідці про Мазепу: «Історія не дала йому корони, але поезія обдарувала його гарнішим королівством, ніж ті, що дає їх політика... Противники ненавиділи його, зате жінки кохали... Церква прокляла його, але поети оспівали. І поки світ буде таким, все належатиме жінкам і поетам». Бо їх, як соняшник до сонця, інтуїтивно й незбагнено тягне до всього, що велике, міцне і сильне [2, с. 93-94].

У цьому була рація, бо видатні Байрон, Вольтер, Гюго зробили його страшенно популярним у європейській літературі. П'ятиактна драма німця Гошталя «Мазепа» (1865 р.) стала більш популярною, ніж «Робесп'єр» і «Марсельєза». Варто згадати і драму поляка Юліуша Словацького про Мазепу як один із визначних творів того періоду. І навіть необ'єктивний французький критик М. Воге визнає, що Мазепа є видатним діячем видатної доби. Тоді мало не кожний французький школяр, коли згадували Україну, вигукував: «А, так, Україна це край Мазепи!» [2, с. 86]. Унікально захоплюючі твори мистецтва Ф. Ліста, Ю. Словацького, чехів, шведів, поляків, німців, французів, англійців уможливили повернення в народну свідомість і національну пам'ять історичних істин про великих українців. Так само, як у радянські часи, С. Плачинда в «Неопалимій купині» повертав у нашу національну нішу історії славні імена М. Березовського, Д. Бортнянського, А. Веделя, Г. Гулевичівну, Роксолану. Важливо у XXI ст. не втрачати цю значиму цивілізаційну цінність культури, її діалогічність.

Культура і мистецтво в українській школі мають стати найвищими компонентами всебічної освіти, що забезпечує

повний розвиток особистості. А мистецька освіта мусить бути тим засобом, який сприятиме розвитку людських ресурсів, культурного капіталу (ЮНЕСКО 2006 р. Дорожня карта мистецької освіти), бо реально вона є сьогодні найбільш конвертованою в європейському світовому просторі. Тому дуже важливо в умовах нинішньої кризи зберегти для України 1465 мистецьких закладів (2013 р.), із них 266 у сільській місцевості. Бо й так ми страшно відстали від європейськості, адже початковою мистецькою освітою охоплено лише 8 % дітей шкільного віку! Зберегти багаторівневу мистецьку освіту; творчі педагогічні, наукові мистецькі школи; задовольнити потреби особистості; не втрачати кваліфіковані кадри – нагальні завдання у сфері освітньої політики. Естетичне виховання, мистецька освіченість із дитячого віку; престиж професії і соціальний захист; музичні інструменти і сучасні підручники й навчальні посібники – це ті наголоси професійної громадськості, якими не варто ігнорувати.

В ЄС, на відміну від України, відбувається динамічне становлення мистецької освіти. Світова концепція – культура, відкритість, партнерство, зусилля Митця і Вчителя. Наприклад, Литва визначила статус мистецької освіти як обов'язкового предмета в 1-12 класах (1997 р.). Складаються іспити з мистецьких предметів (за вибором), а культурні компетентності стають пріоритетними. «Більше культури в дитинстві», – такою є освітня парадигма в Угорщині. Значна увага приділяється створенню культурно-освітнього єдиного простору (початкова школа + бібліотеки + музеї) та розвитку педагогічних функцій музеїв, культурних центрів, бібліотек, музичних інституцій. Для цього використовуються всі наявні ресурси для формальної і неформальної мистецької освіти. Культурно-мистецька складова – обов'язковість для повноцінної освіти, починаючи з раннього віку. Причому слід зазначити, що обов'язковою дошкільною освітою охоплено 80 %, збільшується кількість навчального часу на мистецьку освіту, а в Британії мистецтво успішно інтегрується в навчальні дисципліни (мова, література, історія, ІТ, фізкультура). Надзвичайно ефективною і цікавою є культурно-освітня модель проекту двох міністерств у Норвегії «Культурний рюкзак», який передбачає опанування учнями

впродовж навчання всіх видів мистецтв (музика, живопис, театр, кінематограф, література, національна спадщина).

Отже, культурно-освітню політику держави слід розглядати відповідно до тенденцій світового глобального розвитку, національної філософії і традиції, потреб громадянського суспільства, інтересів і мотивацій Людини.

Кожна епоха, історичний період, кожен народ володіють своїми конкретними етичними, естетичними мірками в оцінках потреб і рівнів освіти, культури, мистецтва. Аналіз цивілізаційного поступу людства засвідчує, що всі – китайці й індуси, вавілоняни й єгиптяни, стародавні греки й римляни, інки й ірокези, сприймаючи Світ і власне «Я» суб'єктивно, згідно зі своїм природним смаком і почуванням, по-своєму торували шляхи до трьох великих цінностей – Істини, Краси, Свободи. Ці вартісні смисли і символи життя народів, націй і цивілізацій час від часу, залежно від зовнішніх впливів, внутрішніх реформацій і потрясінь, змінювали пріоритети, суспільну значущість, але ніколи не зникали, формуючи триєдину цілісність раціонального, почуттєвого й ірраціонального.

Саме така форма, модель пізнання, сприйняття, відчуття уможлиблювала перетворення навколишнього соціоприродного середовища, «самого себе». Відбувалися ці процеси не тільки завдяки опертю на логіку й прагматичну мотивацію, але й на писані та неписані закони Краси. Історія держав і народів пересипана повчальними благородними прикладами, коли свобода відкривала дорогу до Істини й Краси, а правда й почуття прекрасного надихало Людину до боротьби за волю. Це ті універсальні загальнолюдські надбання, що як скарб передавався поколіннями з рук у руки. Незважаючи на те, що емоційно-вольовий, інтелектуальний чи етичний стан того чи іншого народу далеко не завжди був на піднесенні і його переслідували то депресія, то агресія, проте, народ не мав права на один чин своєї душі – збайдужілість. Як тільки в душу націй і цивілізацій закрадається «Я-негативна» концепція до пізнання Правди про «Себе» і «Світ», до сприйняття й відчуття Прекрасного, що живить духовну культуру й освіченість, розкладаються, нищаться «іншими», зникають. І коли присипається

жага народу до свободи, краси, істини, коли він заблудився і забув про них, то вічний закон природи спрямовує його на дорогу небуття, розчиняючи в піні історії. Отож, чи не найбільш важливий урок, який мають засвоїти сучасні покоління – не будьмо байдужі до переданого нам ціннісного скарбу, володіючи яким можна наблизитися до відповіді на вічне питання – «як, заради чого і кого жити?». І якщо завдяки культурі, традиції, педагогіці ці смисложиттєві ідеали збережені й передані нам, то завдання цивілізації у XXI ст. – будувати на їх основі стратегію і суспільні практики сталого розвитку.

Хоча нові умови, інтереси, виклики й ризики, смаки й уподобання, світогляди й світопочування зумовлюють по-іншому реагувати на індивідуальне чи суспільне буття, але зазначене є непогамованим універсальним (загальнолюдським) ідеалом. Можливо, це і є тією внутрішньою енергетичною силою, яка утримує на цивілізаційній поверхні великі й малі народи.

У недавно прочитаній філософській поезії Григорія Тименка, який 24-річним за «невідомих» обставин безслідно зник (1968 р.), є такі слова: «Навіть мертві народи на кордон океанів вийшли / Байдужі до всього, але не байдужі до волі» [6, с. 79]. Справді, коли в нації не згасає вічне прагнення до Свободи, а отже до Гідності й самоповаги, то це та цінність, яка не повинна ніколи зникати ні у преріях часу, ні в людських душах. Безумовно, ці почуття, помисли, бажання, боротьба для кожного, хто бере участь у цьому історичному змагальному марафоні за своє «Я», вже самі по собі є важким випробуванням і безперервним плебісцитом, заставляючи жити натягнутою струною. Часто доля, талан «усміхається» не всім. Струна обривається і затихає музика як душа, що покидає народ, який не зумів, не зміг, не захотів достойно конкурувати в цьому жорстокому і водночас прекрасному світі, втрачаючи себе в національній культурі, історичній пам'яті, традиції предків, у вірі, мові, мистецтві, а отже, у політиці, економіці, духовності.

Отже, «хтось знайде, те, що не шукав ніколи, / А хтось загубить на чужих дорогах. / Немає меж...» [6, с. 81]. Проте, Людина, Нація, Держава не можуть бути лише об'єктами і споглядати, сприймати невідворотність долі (фатум). Боже люд-

ське створіння, людина мусить пам'ятати про високий моральний і духовний обов'язок – бути борцем, жнецем і творцем. Бо тільки за чином «згідно з своєю дорогою, – сказано в Біблії, – знайде людина заплату (Іов, 34:11)» [1, с. 532].

Зазначене дає підстави не тільки стверджувати: а) про сувору конкурентність глобального світу; б) про наявність непересічних універсальних цінностей людства для сталого розвитку; в) про необхідність боріння і творіння за самоствердження власного «Я», але й формувати обов'язок передусім етичного характеру відповідальності – «не втомлюватися, коли чинити добре» [1, с. 239] у ставленні до людини, родини, Батьківщини, рідної землі, культури, мови, віри і традиції. Бо саме такі якісні характеристики мають належати громадянину світу, адже великою ілюзією є сподівання утвердити цивілізаційний глобалізм, кинувши у «плавильний котел» націєтворчість народів.

Список використаної літератури

1. Біблія. Українське біблійне товариство. – 1993-50М-VO73 (н).
2. Донцов Д. Мазепа і мазепинство. Вибрані твори : у 10 т. Т. 2 / Д. Донцов. – Дрогобич ; Львів : Відродження, 2012. – 364 с.
3. Ежевская З. Фридерик Шопен / Зофья Ежевская. – Варшава : Интерпресс, 1981. – 98 с.
4. Костенко Л. Триста поезій. Вибрані вірші / Ліна Костенко. – К. : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2014. – 432 с.
5. Сосюра В. М. Мазепа. Поема. Лірика / В. М. Сосюра. – К. : Дніпро, 2001. – 221 с.
6. Тименко Г. На вулиці мертвого сонця : поезії / Григорій Тименко. – Чернівці : Букрек, 2015. – 178 с.

Георгій Филипчук

ИСКУССТВО СВОБОДЫ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Выяснено, что культура и искусство в украинской школе должны стать наивысшими компонентами всестороннего образования, обеспечивающего полное развитие личности. Художественное образование должно быть тем средством, которое будет содействовать развитию человеческих ресурсов, культурного капитала. Проанализирован европейский опыт развития художественного образования, доказывающий, что в нем значительное внимание уделяется созданию единого культурно-образовательного пространства, развитию педагогических функций музеев, культурных центров, библиотек, музыкальных институций. Для этого используются все имеющиеся ресурсы для формального и неформального художественного образования.

Доказано, что культурно-художественная составляющая обязательна для полноценного образования, начиная с раннего возраста. Автор утверждает, что культурно-образовательную политику государства следует рассматривать в соответствии с тенденциями мирового глобального развития, национальной

философии, потребностей гражданского общества, интересов и мотиваций Человека. Каждая эпоха, исторический период, каждый народ имеет свои конкретные этические, эстетические эталоны оценки потребностей и уровней образования, культуры, искусства.

Ключевые слова: искусство, художественное образование, нациетворение народов, красота, истина, национальное образование.

Georgii Filipchuk

ART FOR FREEDOM OF EDUCATION

It was found that culture and art school in Ukrainian should be the highest component of a comprehensive education that ensures the full development of the individual. Arts education should be the means which will promote the development of human resources, cultural capital. Analyzed the European experience of art education, which proves that much attention to the creation of cultural and educational common space (elementary school plus libraries plus Museum) and the development of educational functions of museums, cultural centers, libraries, music institutions. It uses all available resources for formal and informal art education. It is proved that cultural and artistic component is necessary for full education from an early age. The author argues that cultural and educational policy of the state should be treated in accordance with the global trends of global development, the national philosophy and tradition, civil society needs, interests and motivations of man. Every era, historical period, every people have their own specific ethical, aesthetic standards in the assessment of needs and levels of education, culture and art. The abovementioned gives rise not only to state: the harsh competitiveness of global world; the presence of outstanding universal values of humanity for sustainable development; the need for the creation and struggles for self own "I", but also the duty to form primarily ethical responsibility in relation to the individual, family, homeland, native land, culture, language, faith and traditions. Because it is such quality characteristics must belong to a citizen of the world, because the illusion is great hope to establish civilized globalism, leaving a "melting pot" of nation-making people.

Keywords: art, art education, nation-making, beauty, truth, national education.

References

1. *Bibliya* [Bible]. Ukrainske bibliine tovarystvo, 1993-50M-VO73 (n).
2. Dontsov, D. (2012), *Mazepa i mazepynstvo* [Mazepa i mazepynstvo]. In: *Vybrani tvory* [Selected works], Vol. 2, Drohobych, Lviv, Vidrodzhennya, 364 p. (in Ukrainian)
3. Ezhevskaja, Z. (1981), *Fryderyk Shopen* [Frederic Chopin], Varshava, Interpress, 98 p. (in Poland)
4. Kostenko, L. (2014), *Trysta poezii. Vybrani virshi* [Three hundred poems. Selected poems], Kyiv, A-BA-BA-GA-LA-MA-GA, 432 p. (in Ukrainian)
5. Sosiura, V. M. (2001), *Mazepa. Poema. Liryka* [Mazepa. Poem. Lyrics], Kyiv, Dnipro, 221 p. (in Ukrainian)
6. Tymenko, G. (2015), *Na vulytsi mertvogo sontsia: poeziii* [The street dead sun: poetry], Chernivci, Bukrek, 178 p. (in Ukrainian)

Одержано 22.01.2016 р.

УДК 37.015.31:316.342.2

Małgorzata Franc,
m. Łódź, Polska

INTELIGENCJA TWÓRCZA (ujęcie psychologiczne i socjologiczne)

Inteligencję definiowano na wiele sposobów, łącząc ją najczęściej ze szczególnego rodzaju sprawnością umysłową. Inteligencja współdziała ze zdolnościami z różnych sfer ludzkiej psychiki. Dlatego termin «inteligencja» stosuje się szerzej, a w związku z tym – wyróżnia się kilka jej typów: kognitywną (abstrakcyjną), werbalną, społeczną, emocjonalną, kulturową i twórczą. Miano inteligencji przysługuje również warstwie społecznej żyjącej z pracy umysłu. Obecnie, inteligencją określa się osoby zajmujące pozycje zawodowe wymagające wyższego wykształcenia. O inteligencji mówimy, iż zajmuje się twórczą pracą umysłową.

Słowa kluczowe: *inteligencja twórcza (ujęcie psychologiczne), inteligencja (ujęcie socjologiczne), innowacja społeczna.*

Wprowadzenie. Inteligencję definiowano na wiele sposobów, co jest dowodem, jak trudno ją jednoznacznie określić. Jednakże chętnie wyrażamy opinię, że inteligencja to rodzaj szczególnej sprawności umysłowej, która umożliwia jednostce: sprawne korzystanie z nabytej wiedzy oraz skuteczne zachowanie się wobec nowych zadań i sytuacji, aktywne przetwarzanie informacji, przekształcanie ich z jednej formy w inną poprzez operacje logiczne, na poziomie abstrakcyjnych idei, w celu lepszego przystosowania się do zmiennego środowiska. Często łączona jest ze zdolnościami: adaptacji do nowych warunków i wykonania nowych zadań (W. Stern), rozwiązywania problemów (J. Piaget), dostrzegania zależności, relacji (Ch. Spearman), uczenia się (G. Ferguson) czy zdolnością do twórczego, nie tylko mechanicznego, przetwarzania informacji, by tworzyć nowe pojęcia i ich nieoczekiwane połączenia. Inteligencja jest również określana jako właściwość psychiczna, która przejawia się we względnie stałej, charakterystycznej dla jednostki efektywności wykonywania zadań (B. M. Tiepłow).

Jeszcze w latach osiemdziesiątych XX wieku inteligencję sprowadzano do zdolności czysto intelektualnych. Obecnie uważa się inteligencję za zjawisko heteronomiczne, źródła inteligentnego

zachowania człowieka okazują się bowiem liczne i ulokowane w wielu miejscach struktury umysłu człowieka.

Inteligencja współdziała ze zdolnościami z różnych sfer ludzkiej psychiki. Dlatego termin «inteligencja» stosuje się szerzej, a w związku z tym – wyróżnia się kilka jej typów: kognitywną (abstrakcyjną), werbalną, społeczną, emocjonalną, kulturową i twórczą.

Miano inteligencji przysługuje również warstwie społecznej żyjącej z pracy umysłu, wykształconej ostatecznie w XIX wieku głównie ze zubożałej szlachty, ale również ze stanu mieszczańskiego, rzadziej bogatego chłopstwa i podupadłej arystokracji (Szymczak 1981, s. 797). Obecnie, inteligencją określa się osoby zajmujące pozycje zawodowe wymagające wyższego wykształcenia. O inteligencji mówimy, iż zajmuje się twórczą pracą umysłową.

Inteligencji przypada szczególna rola w społeczeństwie – stanowi ona wzór naukowy, kulturowy. Zadaniem najwyższej wagi inteligencji, odpowiadającym wymaganiom współczesności, zdają się być innowacje społeczne. Jak piszą E. Pol i S. Ville (2009), innowacja społeczna to termin, który prawie każdy lubi, ale nikt nie jest pewien, co to znaczy. *Niektórzy naukowcy chcieliby odrzucić to pojęcie, twierdząc, że nic nowego nie wnosi do tego, co wiemy o innowacjach, jest zbyt ogólne, aby mogło być użyteczne* (Jędrych 2013, s. 91). Innowacje społeczne często nazywane są reformami, a to dlatego, że odnoszą się do różnych problemów, które społeczeństwo, chcą przetrwać, powinno rozwiązywać (Encyklopedia socjologii, 1998).

Innowacjami społecznymi są wszystkie działania oparte na oryginalnym wykorzystaniu posiadanych zasobów, w tym materialnych, ludzkich czy dotyczących zaangażowania partnerów z różnych sektorów gospodarki czy dziedzin nauki w celu rozwiązania istotnych dla danej społeczności problemów. Może to dotyczyć wykorzystania sprawdzonych już rozwiązań w odniesieniu do nowych grup społecznych lub obszaru działalności, jak i wypracowania nowych, a nawet eksperymentalnych, rozwiązań do znanych problemów. Dopuszczalne jest krzyżowanie obydwu tych rozwiązań, ponieważ innowacyjność społeczna ma opierać się na nieskrępowanym opracowaniu nowych, idących na przekór utartym schematom rozwiązań (Social Innovation Europe, 2011).

CZĘŚĆ A – ujęcie psychologiczne

Inteligencja twórcza. Badania nad cechami indywidualnymi osób twórczych dowodzą, iż inteligencja «psychometryczna» słabo koreluje ze zdolnościami twórczymi, że zdolności twórcze zależne są od poziomu inteligencji: osoby o niskim ilorazie inteligencji są zwykle mało twórcze, natomiast osoby o podwyższonym ilorazie inteligencji mogą być twórcze lub nie. Korelacja twórczości z inteligencją słabnie w miarę starszych roczników dzieci oraz coraz to wyższego przeciętnego poziomu uzdolnień intelektualnych (Nęcka 2000, s. 802).

Warto w tym miejscu zastanowić się, czy słusznym jest określenie «inteligencja twórcza». Badania bowiem dowodzą, że do twórczego myślenia i działania inteligencja może i jest konieczna, ale nie jest składnikiem wystarczającym. Nadto, gdyby określić inteligencję twórczą jako zdolność lub grupę zdolności wytwarzania nowych informacji, rozwiązywania problemów, okazałoby się, że opisujemy inteligencję, zwłaszcza kognitywną, lub dajemy dowód istnienia szczególnego zbioru zdolności w ramach inteligencji. Czy zatem termin «inteligencja twórcza» ma rację bytu, czy nie jest czasem mnożeniem «bytów»?

Będę wyrazić opinię, iż słusznym jest formułowanie nowego określenia «inteligencja twórcza» i wprowadzanie go w obieg. Rozpatrzenie umiejętności twórczych, ich analiza w kontekście poziomów twórczości może okazać się dowodem wystarczającym i utwierdzającym w słuszności używania tego terminu.

Umiejętności inteligencji twórczej. Wśród wielu umiejętności twórczych, niejednokrotnie wymienianych przez licznych badaczy formułujących indeksy zdolności, umiejętności, dyspozycji twórczych, należy wskazać te, które wymieniane są najczęściej przez autorów i mają szeroki zakres, a mianowicie: spostrzegawczość, ciekawość poznawcza, wrażliwość na problemy, motywacja immanentna, wyobraźnia, wycucie sytuacji i dostosowanie się do nowych sytuacji, wykorzystanie okazji i wykorzystanie zasobów oraz przedsiębiorczość.

Spostrzegawczość. Spostrzegawczością nazywamy zdolność dokładnego i wiernego odzwierciedlenia rzeczywistości, zauważania szczegółów, różnic i podobieństw itp. Spostrzegawczość osobowości

twórczej przejawia się w dostrzeganiu problemów wymagających rozwiązania – bliska jest więc wrażliwości na problemy, nietolerancji wobec wszelkich braków i niedociągnięć rzeczywistości.

Można by zastanowić się, czy oto wynalazcy są bardziej spostrzegawczy niż przeciętni ludzie? Na to pytanie nie ma jednak jednoznacznej odpowiedzi. Z jednej strony – nie ma wątpliwości – spostrzeganie niesprawności i błędów czy prawidłowości i harmonii decyduje o zrozumieniu sensu problemu i stanowi dlatego początek pracy twórczej. Dla człowieka o małej spostrzegawczości nie istnieje wiele problemów, jako że nie zauważa on specyfiki danej sytuacji, różniącej ją od innych sytuacji typowych. Życie takiego człowieka jest spokojniejsze, bo mniej w nim sytuacji zastanawiających i zaskakujących, które niepokoją i pobudzają do myślenia człowieka o silnie rozwiniętej zdolności spostrzegania (Dobrołowicz 1984, s. 93). Z drugiej zaś strony o wybitnych twórcach opowiadane są różne anegdoty, świadczące o ich roztargnieniu, czyli niezauważaniu rzeczy, dostępnych każdemu laikowi.

Globalnie ujmując można stwierdzić, że spostrzegawczość człowieka zależy od dwóch czynników: 1) od posiadanej wiedzy i doświadczenia oraz 2) od zdolności psychicznych. Z jednej strony bogate doświadczenie i wiedza operacyjna sprzyjają trafnej obserwacji, gdyż – jak stwierdza W. J. B. Beveridge – jedynie znajomość tego, co normalne, umożliwia nam dostrzeganie rzeczy odbiegających od normy i niewyjaśnionych. Z drugiej strony (...) sama wiedza i doświadczenie nie gwarantują dostrzegania problemów (...), a nawet można mówić o ograniczającym wpływie doświadczeń osobistych oraz wiedzy, gdyż pod ich wpływem większość ludzi w procesie spostrzegania skupia swoją uwagę tylko na tym, czego z góry oczekują (...), nie zauważają istotnych dla procesu twórczego momentów (tamże, s. 94).

Ciekawość poznawcza. Ciekawość określa się jako reakcję emocjonalną na bodźce nowe, zmienne i konfliktogenne, wywołujące konflikty poznawcze, czyli problemy (Tokarz 1989b). Dzięki «czystej», pozornie niczemu nie służącej ciekawości, możliwe jest podjęcie działań ekspolaracyjnych w różnych dziedzinach twórczości, zwłaszcza w twórczości naukowej (Nęcka 2001, s. 92).

Osoby o nasilonej ciekawości poznawczej częściej podejmują problemy, dłużej i intensywniej nad nimi pracują i nie zadowolają się odpowiedzią powierzchowną lub pozorną. W rezultacie częściej wpadają na dobre pomysły. Przede wszystkim jednak częściej dostrzegają problemy do rozwiązania lub możliwe do osiągnięcia cele twórczego działania. A operacja dostrzegania i wynajdywania problemów uchodzi za krytycznie ważną fazę procesu twórczego” (...). Związki ciekawości poznawczej z twórczością wynikają z faktu, że zaciekawienie motywuje nas do stawiania pytań i uporczywego poszukiwania odpowiedzi (tamże, s. 92-93).

Z ciekawością związanych jest wiele emocji pozytywnych: zdziwienie, zdumienie, zaskoczenie, fascynacja, pasja. J. Dewey scharakteryzował je jako odczucie trudności. Mówi się również o pewnym niepokoju wewnętrznym, zachwianiu równowagi emocjonalnej, niepewności lub rozdrażnieniu.

Wrażliwość na problemy. Wrażliwość na problemy jest ważnym czynnikiem myślenia dywergencyjnego (Guilford 1978). Wrażliwość na problemy opisana jest jako wykrywanie braków i niedostatków w rzeczach, zjawiskach, sytuacjach. Kojarzona jest z dostrzeganiem trafnych i odkrywczych następstw i konsekwencji działań. Osoba wykazująca się wysokim poziomem wrażliwości na problemy:

- przejawia ciekawość i zainteresowanie światem, dostrzega różnorodność świata, interesuje się wielością spraw, zwłaszcza złożonych;

- jest dociekliwa, chętnie zadaje pytania, nie zadawała się odpowiedziami oczywistymi;

- *lubi spekulacje myślowe i antycypowanie zdarzeń, często zastanawia się, «co by było, gdyby...», i dochodzi do interesujących przypuszczeń. Jej pytania nierzadko nie dotyczą tylko faktów (co, kto, jak), ale wybiegają w przyszłość (co będzie, jeśli...), stając się pretekstem do snucia oryginalnych wyobrażeń i spekulacji myślowych (Szmidt 2013, s. 307);*

- definiuje nowe problemy, redefiniuje problemy znane, dostrzegając nowe ich sensy.

Wrażliwość na problemy to wyraz poszukiwań poznawczych.

Motywacja immanentna (intrinsic motivation), nazywana także motywacją autonomiczną lub wewnętrzną, polega na czerpaniu

satysfakcji z samej czynności tworzenia, w samą czynność tworzenia wpisana jest nagroda (Amabile 1996; Nęcka 2000). W przypadku autonomicznej motywacji poznawczej aktywność twórcza jest spontaniczna, wynika z czystej ciekawości poznawczej, powstaje w wyniku żywego zainteresowania przedmiotem działania twórczego w warunkach swobody wyboru tematu, jak i kierunku poszukiwań (Tokarz 1989a; 1989b). Zaciekawienie powstaje bez nacisków społecznych i presji zaspokojenia potrzeb, ma więc wartość dodatnią i jest dla twórcy przyjemne. Składnikami motywacji autonomicznej według T. Amabile (1996) są: zamiłowanie, a nawet obsesja, będąca kombinacją wysiłku, samodyscypliny i wytrwałości, oraz połączenie pracy z zabawą.

Wyobraźnia. Wyobraźnię ujmuje się jako zdolność człowieka, proces lub stan psychiczny. W znaczeniu węższym określa się ją jako zdolność umysłu do tworzenia obrazów mentalnych opartych na aktualnych lub wcześniejszych doświadczeniach zmysłowych, a także jako zdolność do tworzenia nowych wrażeń i idei dzięki danym bezpośrednim lub przechowywanym w pamięci (Limont 1996, s. 9-10). Panuje powszechna zgodność, co do podziału wyobraźni na odtwórczą i wytwórczą (twórczą). Wyobraźnię odtwórczą określa się jako aktualizację psychiczną przedmiotów, zdarzeń, sytuacji wcześniej spostrzeganych (Szewczuk 1979) – ma więc bierny charakter. Wyobraźnia odtwórcza łączy się ze standardowym funkcjonowaniem każdej jednostki.

Wyobraźnia twórcza ma zaś czynny charakter. Przez dynamiczny charakter wyobraźni twórczej rozumie się zmienność i ruchliwość obrazów, umożliwiającą ujęcie doświadczenia w różnorodnych, stale zmieniających się formach (Dobrołowicz 1989). Wynikiem twórczego procesu wyobrażeniowego jest wytwór mający cechy nowości. Wyobrażenia twórcze są nowymi obrazami, powstałymi z nałożenia się różnych spostrzeżeń lub w procesie świadomego łączenia różnych wyobrażeniowych odpowiedników minionych spostrzeżeń (Szewczuk 1979).

Wyobraźnia ma ścisły związek z pamięcią. Wyobrażenia może charakteryzować różny stopień dokładności, a ewentualna ich deformacja związana jest z procesami przechowywania informacji. Wyobrażenia twórcze w tym sensie łączą się z pamięcią, że

wykorzystują dane wcześniej zmagazynowane. *Niekiedy w wyobrażeniach twórczych napotykaemy obiekty stanowiące kombinację cech innych obiektów: przykładem może być Sfinks lub Pegaz. Istnieją również wyobrażenia oderwane od rzeczywistości bardziej aniżeli wspomniane wcześniej «składanki»* (Zdankiewicz-Ścigała, Matuszewski 2000, s. 187). Proces ten określa się jako fantazjowanie lub fantazja, czyli proces, w którym materiał wyobrazeniowy ulega znacznemu przetworzeniu.

Ważnym mechanizmem wyobraźni twórczej jest *czерpanie informacji znajdujących się poza sferą świadomości człowieka. Korzystanie z podświadomości lub nieświadomości przez wyobraźnię twórczą powoduje, iż efekty jej działania przybierają często formę znaków, symboli, które dopiero w trakcie świadomego opracowania interpretowane są w taki a nie inny sposób* (Limont 1996, s. 29), tzn. zyskują na znaczeniu, stają się czytelne i jasne. Twórczy proces wyobrażania cechuje «pozalogiczność» (Dobrołowicz 1989). Według autora procesowi temu towarzyszy ograniczone wnioskowanie logiczne, zwłaszcza procesowi odkrycia naukowego.

Wyobraźnię twórczą charakteryzuje wielokierunkowość, rozbieżność – można mówić o dywergencyjnym charakterze wyobraźni twórczej. Z tego wynika również hipoteza na temat ścisłego związku wyobraźni z myśleniem dywergencyjnym. *Jest ona zatem strukturalno-funkcjonalnym elementem zdolności twórczych człowieka* (Limont 1996, s. 29).

Proces tworzenia owych wyobrażeń i myśli na podstawie wcześniejszych doświadczeń i wiedzy – proces dynamiczny, dywergencyjny, często nieświadomy i pozalogiczny wyobraźni twórczej opiera się na jednym z dwóch mechanizmów. *W jednym przypadku wyobraźnię twórczą uważa się za właściwość związaną z szerokim i nietypowym kojarzeniem informacji, w drugim natomiast z przekształcaniem informacji. Kojarzenie i transformacje, według wielu badaczy, odbywają się przy wykorzystaniu analogii i metafory* (tamże, s. 29). Operacje wykonywane przy tworzeniu wyobrażeń twórczych mają charakter transmorficzny, tzn. występują w nich przejścia między różnymi modalnościami zmysłowymi. W przypadku, gdy wyobrażenia twórcze ograniczają się do jednej modalności, wtedy dotyczą one przypisywania elementom obrazu nowych własności.

Przykładem tego może być animacja czy inwersja barwna (Zdankiewicz-Ścigała, Matuszewski 2000). Cechami, które przypisuje się wyobrażeniom twórczym, są także obrazowość określona jako obrazy umysłowe bądź wizualno-przestrzenne oraz metaforyczność myślenia (Limont 1996). Wyobrażenia twórcze są efektem intencjonalnych zabiegów podmiotu. Istotne znaczenie dla funkcjonowania wyobraźni twórczej mają więc procesy emocjonalno-motywacyjne. Emocje mogą stanowić komponent wspomagający funkcjonowanie wyobraźni twórczej. H. Selye wspomina o uczuciu miłości lub przynajmniej pożądania, które wspomaga w początkowym etapie proces twórczy, W. Gordon zaś twierdzi, iż to uczucie przyjemności poprzedza znalezienie oryginalnej idei (Dobrołowicz 1989). Emocje mogą też stanowić tło dla procesów wyobrażeniowych – wtedy wyobraźnia twórcza rozumiana jest jako głębokie zaangażowanie w rozwiązywanie problemu (Limont 1996).

Wyczucie sytuacji, dostosowanie się do nowych sytuacji. Wyczucie sytuacji można opisać słowami A. Góralskiego (1996) jako zdolność do eksplorowania nieświadomości, do zgłaszania idei i pomysłów, nawet wówczas, gdy wydadzą się one niejasne i słabo uzasadnione. To także umiejętność posługiwania się drugą – obok intelektu – władzą poznawczą, tj. intuicją.

Dostosowanie się do nowych sytuacji zawiera *umiejętność «próbowania inaczej», wybierania nieoczekiwanych i trudnych do spostrzeżenia możliwości, dostosowanie się do zadania, odnajdywanie tego, co może w danym przypadku prowadzić do rozwiązania oraz umiejętność osvajania inności, osvajania obcości, czynienia «swoim» – także dla innych, nie tylko dla twórcy – tego, co jest w dokonaniu twórczym zasadniczo nowe, nowe, a więc nieznanne (...), wymagające wysiłku przyswojenia, uczynienia zwyczajnym, własnym, bliskim* (Góralski 1996, s. 15).

Wykorzystanie okazji, wykorzystanie zasobów. Zapewne określenia te mogą być ujęte wielorako – tu przyjęta zostanie jedna z możliwych perspektyw: zasoby jako kwalifikacje i kompetencje człowieka. Kwalifikacje to zdobyte wykształcenie i wykszolenie, kompetencje zaś to udowodnione zdolności do stosowania w praktyce posiadanych kwalifikacji oraz właściwego i zgodnego z etyką

zawodową wykorzystywania cech osobowych i umiejętności nabytych w trakcie praktyki zawodowej.

Kwalifikacje zawodowe obejmują umiejętności, wiadomości i cechy psychofizyczne niezbędne do wykonywania danego zawodu (Kwiatkowski, Sepkowska 2000, s. 9). Kwalifikacje zawodowe są zawsze potwierdzone określonym certyfikatem. Można przyjąć za T. Oleksynem, że kwalifikacje zawodowe obejmują wykształcenie, wiedzę zawodową, umiejętności zawodowe i cechy psychofizyczne (Oleksyn 2000, s. 61). Zgodnie z literaturą przedmiotu wyodrębnia się cztery rodzaje kwalifikacji zawodowych:

1) kwalifikacje ponadzawodowe, które stanowią podstawowe wymagania potrzebne w każdej pracy, zarówno zawodowej, jak i w pracach pozazawodowych (np. społecznych) i wyrażają się w pozytywnych nastawieniach i pozytywnym stanie fizycznym oraz są wyrazem ukształtowania podstawowych umiejętności działania praktycznego i umysłowego; kwalifikacje te nie są ukierunkowane i nie uprawniają do wykonywania żadnego konkretnego zawodu;

2) kwalifikacje ogólnozawodowe – charakterystyczne dla pewnego obszaru zawodowego, na które składa się zwykle grupa zawodów;

3) kwalifikacje podstawowe dla zawodu – przyporządkowane do konkretnego zawodu i zawierające główne umiejętności potrzebne do efektywnego wykonywania zadań;

4) kwalifikacje specjalistyczne – stanowiące o umiejętnościach dodatkowych, specyficznych dla danego zawodu, które należy utożsamiać ze specjalizacjami zawodowymi lub specjalnymi zakresami pracy.

Kompetencje zawodowe to zdolność wykonywania czynności w zawodzie dobrze lub skutecznie, zgodnie ze standardami wymaganymi na stanowisku pracy, wspierana określonymi zakresami umiejętności, wiadomości i cechami psychofizycznymi, jakie powinien posiadać pracownik (Kwiatkowski, Sepkowska 2000, s. 13). Przywołując definicję T. Oleksyna możemy powiedzieć, iż kompetencje to te czynniki leżące po stronie pracownika, które zapewniają zdolność do skutecznego działania (Oleksyn 2000, s. 61-62).

Kompetencje zawodowe to pojęcie szersze, obejmujące zarówno potrzebne do wykonywania zawodu kwalifikacje, jak i zdolność

przystosowania się do nowych sytuacji, wymagających wiele własnej inicjatywy i zaangażowania, prowadzących do skutecznego działania. «Skuteczność» to domena kompetencji odróżniająca je od kwalifikacji (Konecki 2002). Zatem kompetencje to zdolność skutecznej realizacji określonych zadań związanych z pracą lub osiągnięcia pożądaných wyników.

«Kompetencje związane z wiedzą» to przygotowanie do wykonywania konkretnych zadań w ramach zawodu, specjalizacji, stanowiska czy organizacji. W tej kategorii mieszczą się kompetencje, które opisują to, czego pracownik nauczył się do tej pory i co może zastosować w odpowiedniej sytuacji. Wiedza może dotyczyć faktów, wydarzeń, procedur, teorii.

«Kompetencje związane z umiejętnościami i zdolnościami» dotyczą czynników niezbędnych dla odniesienia sukcesu w konkretnym zadaniu w pracy. Należą tu dobrze znane od dawna kompetencje komunikacyjne, umysłowe, interpersonalne, organizacyjne, techniczne, biznesowe, przywódcze, samozarządzania itp.

«Kompetencje związane z uzdolnieniami» odnoszą się do potencjału pracownika, możliwości jego rozwoju, wykorzystania uzdolnień w celu zdobycia nowych kompetencji. Ich znaczenie jest tym większe im bardziej przedsiębiorstwo nastawione jest na zmiany i konieczność rozwoju «nowych kompetencji».

«Kompetencje związane ze stylami działania» opisują cechy osobowe, które determinują np. orientację społeczną, zorientowanie na współpracę, sposoby realizacji celów.

«Kompetencje związane z zasadami i wartościami» dotyczą zasad, wartości, wierzeń, pozwalają na określenie motywów działania. Odnoszą się do tego, czego poszukuje się w pracy oraz do ról życiowych, które wpływają na dokonywane wybory.

«Kompetencje związane z zainteresowaniami» oznaczają preferencje dotyczące zadań i rodzaju pracy oraz środowiska pracy. Mają wpływ na efektywność, zwłaszcza wtedy, kiedy rodzaj pracy jest w pełni zgodny z rodzajem zainteresowań pozazawodowych.

«Kompetencje fizyczne» odnoszą się do dyspozycji związanych z fizycznymi wymaganiami stanowiska pracy.

Przedsiębiorczość. Natura przedsiębiorczości (Tyszka 2000, s. 350-378) nakazuje uznać ją jako rodzaj aktywności, działania.

Aktywność ta wyraża się w tworzeniu czego nowego, a zarazem mającego określoną wartość. Przedsiębiorczość wymaga nakładu czasu i wysiłku, a także podejmowania ryzyka psychicznego lub społecznego, nie rzadko finansowego. Owe nakłady podejmowane są po to, by uzyskać nagrodę w postaci zysku materialnego i osobistej satysfakcji. Tak rozumiana przedsiębiorczość może być realizowana w dowolnej niemal dziedzinie: gospodarce, nauce, wychowaniu, polityce.

Przedsiębiorczość może być także rozumiana jako cecha określonych osób. Osoba przedsiębiorcza ma skłonność i zdolność do inicjowania oraz realizowania nowych, odważnych działań. Wyróżnia się specyficznym systemem wartości: potrzebuje niezależności, gdyż niechętnie podporządkowuje się innym, oraz przykłada większą wagę do własnego przedsięwzięcia niż do życia rodzinnego. Osobą przedsiębiorczą kieruje motywacja osiągnięć, motywacja do ciągłego poprawiania własnego wykonania – jest więc silnie skoncentrowana na swoich obowiązkach, dąży do najlepszego wykonania zadań, realistycznie podchodzi do wyznaczania celów.

Podejmowanie ryzyka wymienia się jako główny wyróżnik osób przedsiębiorczych. Brak jednak dowodów empirycznych potwierdzających tezę, że osoby przedsiębiorcze są bardziej skłonne do ryzyka. Kłopot polega na tym, że pojęcie ryzyka jest niejednoznaczne. Gdy badano biznesmenów, okazało się, że mogą oni przejawiać skłonność do ryzyka w biznesie, a unikać ryzyka osobistego – stąd twierdzenia, że skłonność do ryzyka nie jest jedną prostą cechą osoby.

Przedsiębiorczość nie jest zależna od wykształcenia – są przedsiębiorcy z wykształceniem wyższym niż przeciętne, a i bez wykształcenia. Wynik badań sugeruje, że osiągnięcia w tej dziedzinie wymagają zdolności, które nie są specjalnie rozwijane w trakcie zdobywania formalnego wykształcenia. Nie oznacza to jednak jakoby wiedza osobista i doświadczenie nie były ważne dla przedsiębiorczości. Jednakże większe znaczenie zdaje się mieć wychowanie i postawa rodziców – dziecko wychowywane przez rodziców przedsiębiorczych ma okazję uczyć się tego typu działalności.

Krótko zasygnalizowane umiejętności twórcze są szeroko zakresowe: każda z umiejętności z osobna łączy się bowiem z innymi umiejętnościami, zdolnościami, dyspozycjami oraz z cechami osobowości twórczej. Interesujący tu nas termin «inteligencja twórcza» wymaga przeanalizowania umiejętności twórczych (choćby tych powyżej opisanych) w kontekście poziomów twórczości. E. Nęcka (2001) twórczości wyznacza cztery poziomy; mamy więc twórczość: płynną, skryształizowaną, dojrzałą i wybitną.

Twórczość płynna to raczej potencjał twórczy jednostki, zawarty w elementarnych procesach poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych, decydujących o możliwościach jednostki w zakresie wytwarzania pomysłów; stanowi jednak niezbędny składnik rozwoju innych rodzajów twórczości. Twórczość tego poziomu charakteryzują: zadziwienie światem, zadawanie pytań, wyobrażenia, myślenie dywergencyjne, otwartość, optymizm, zabawa, radość przygody.

Twórczość skryształizowaną autor opisał jako *wykorzystanie potencjalnych zdolności ideacyjnych w dążeniu do obranego celu lub w procesie rozwiązywania problemu* (Nęcka 2001, s. 217). Dla twórczości skryształizowanej istotne wydają się więc: wiedza i doświadczenie w określonej dziedzinie, wiedza i umiejętności rozwiązywania problemów, w tym wiedza i umiejętności stosowania metod i technik twórczego rozwiązywania problemów, stawianie pytań, redefiniowanie problemów, realistyczne stawianie celów, motywacja zadaniowa, (chęć rozwiązania problemu), dobrze rozwinięte procesy poznawcze, (biegłość operacyjna przetwarzania informacji), generatywność (skłonność do spontanicznej emisji zachowań oraz tendencja do wypróbowywania nowych schematów myślenia i działania), poszukiwanie przyczynowości (nastawienie na wykrywanie związków przyczynowo-skutkowych między zjawiskami, zwłaszcza związków między własnym zachowaniem a możliwymi następstwami), intuicja, przeświadczenie o dobrze wybranej drodze.

Twórczość dojrzała związana jest z podejmowaniem ważkich celów lub problemów, wypracowaniem rozwiązań mających status dzieł twórczych. Tak opisanej twórczości dojrzałej można przyporządkować (prócz powyższych umiejętności) kolejne: selektywność wyboru problemów do rozwiązania (jasne, zdecydowane wartościowanie, ukierunkowana uwaga tylko na pewne

aspekty otoczenia, selektywny odbiór i przetwarzanie informacji), gruntowną wiedzę ekspercką w danej dziedzinie, znajomość dorobku poprzedników w danej dziedzinie, myślenie krytyczne, motywację osiągnięć, a i motywację immanentną, panowanie nad emocjami, kierowanie emocjami, wiarę w sukces, wiarę we własne siły, zaufanie do siebie, niezależność, odporność na nacisk społeczny, wytrwałość, cierpliwość, solidność pracy, pilność i zaangażowanie oraz świadomość wzbogacania dorobku kulturowego.

Twórczość wybitna to *szczególny rodzaj twórczości dojrzałej* (tamże, s. 218), bo prowadzący do dzieł zmieniających dziedzinę życia i twórczości. Twórczość wybitną charakteryzuje (ponad to, co powyżej): spolegliwość, odpowiedzialność, znoszenie ryzyka, koherentność (organizowanie w harmonijną całość myśli, uczuć i spostrzeżeń). I. A. Taylor (1975) wskazuje odmienne poziomy twórczości, jako że podstawą wyznaczenia poziomów jest kryterium celów. Wedle autora mamy twórczość: ekspresyjną (spontaniczno-ekspresyjną), zawodową (techniczną), wynalazczą (inwencyjną), innowacyjną i wyjątkową (wybijającą się).

Twórczość ekspresyjna to twórczość charakterystyczna dla dzieci, związana raczej z samym działaniem. Niezbyt istotne wydają się konkretne umiejętności czy w ogóle istnienie namacalnego wytworu. Ponieważ na tym poziomie nie jest wymagana ani oryginalność, ani wysoka jakość wytworu twórczość ekspresyjną charakteryzować będzie: spontaniczność, zadziwienie światem, zadawanie pytań, wyobrażenia, myślenie dywergencyjne, otwartość, optymizm, zabawa, radość przygody. Twórczość ekspresyjna I. A. Taylora ma znamiona twórczości płynnej E. Nęcki.

Twórczość zawodowa (techniczna) typowa jest dla pracy zawodowej, najczęściej na tym poziomie znajdują się twórcy profesjonalni. Celem jest generowanie rzeczy oryginalnych choć profesjonalizm ich twórczości nie musi oznaczać bardzo wysokiego poziomu wytworów. W wielu przypadkach na tym poziomie mamy do czynienia raczej z odtwarzaniem niż tworzeniem (Stróżewski 1983). Wymagane są jednak wiedza, doświadczenie, wprawa i nieprzeciętne umiejętności: rozwiązywania problemów, realistycznego stawianie celów, a także: motywacja zadaniowa, biegłość operacyjna przetwarzania informacji, generatywność, poszukiwanie

przyczynowości, intuicja. Twórczość zawodowa I. A. Taylora zdaje się być bliska twórczości skryzalizowanej E. Nęcki.

Twórczość wynalazcza oznacza wykorzystanie dostępnej jednostce wiedzy w nowy sposób, dopatrywania się nowych możliwości w zastosowaniu podejść znanych wcześniej. Kojarzona jest z pomysłowością, co oznacza, że konieczne stają się (prócz wiedzy i doświadczenia w określonej dziedzinie) umiejętności: stawiania pytań, redefiniowania problemów, realistycznego określania celów, selektywnego wyboru problemów do rozwiązania, myślenia krytycznego, panowania nad emocjami, kierowania nimi. Niezbędna jest wiara we własne siły, zaufanie do siebie oraz wytrwałość, cierpliwość, solidność pracy, pilność i zaangażowanie. Zdaje się także ważną umiejętności znoszenia ryzyka.

Twórczość wynalazcza I. A. Taylora wymaga więc umiejętności i dyspozycji twórczości dojrzałej E. Nęcki. Twórczość innowacyjna nie różni się jakościowo od twórczości inwencyjnej, polega ona bowiem na dostosowaniu istniejących rozwiązań do aktualnych potrzeb otoczenia, na udoskonalaniu, rozwijaniu. Charakteryzuje ją więc szeroka gama umiejętności twórczości dojrzałej, nadto wzmożona aktywność intelektualna i związana z nią motywacja, a także niezależność i autonomia jednostki przełamująca bariery konformizmu.

Twórczość wyjątkowa to twórczość niosąca jakościową zmianę w uprawianej dziedzinie twórczości. Twórczość wyjątkową I. A. Taylora można opisać przymiotami twórczości wybitnej E. Nęcki.

CZĘŚĆ B – ujęcie socjologiczne

Inteligencja – prócz psychologicznego znaczenia – ma również i to socjologiczne, a mianowicie, że odnosi się do warstwy społecznej obejmującej pracowników umysłowych. Tradycyjnie, inteligencja obejmowała m.in. nauczycieli, lekarzy, prawników, artystów, inżynierów, czasem też urzędników. Obecnie, inteligencją określa się osoby zajmujące pozycje zawodowe wymagające wyższego wykształcenia. Zależnie od swego wykształcenia, kwalifikacji intelektualnych i umiejętności pełnią w społeczeństwie funkcje naukowe, kulturowe, ideologiczne. Inteligencja nie jest żadną odrębną klasą społeczną. Nie jest również synonimem intelektualisty, choć

niejednokrotnie inteligent – osoba należąca do warstwy inteligencji – jest intelektualistą.

Intelektualistą jest bowiem osoba, którą cechuje rozwinięta inteligencja (jako zdolności umysłowe) i bogata wiedza (mówimy: «człowiek o dużej kulturze umysłowej i osobistej»). Intelektualista zasoby te wykorzystuje w zawodzie (mówimy: «zajmuje się twórczą pracą umysłową»), kieruje się w życiu raczej intelektem niż emocjami. Intelektualista to – pozwalając sobie na pewne uproszczenie – erudyta, naukowiec (Szymczak 1981, s. 797).

Korzystając z powyższych ustaleń (z części A) można stwierdzić, iż inteligencję jako warstwę społeczną tworzą ludzie wykształceni, zajmujący się twórczą pracą umysłową. Charakteryzują ich wybitne zdolności inteligencji twórczej (poziom twórczości: skryzalizowanej, dojrzałej, wybitnej według E. Nęcki; poziom twórczości: zawodowej, wynalazczej, innowacyjnej, wyjątkowej według I. A. Taylora).

Zadania inteligencji twórczej. Współczesny świat stawia przed inteligencją szereg wyzwań. Permanentny wręcz, zdaje się, kryzys światowy ujawnił załamanie wartości, niedobór zasobów naturalnych, słabości systemu gospodarczego. Poczucie zagrożenia o jutro płynie z ekspansji naukowo-technicznej, dominującego charakteru technologii informatycznych, przepływu migracyjnego, starzenia się społeczeństw, rutynizacji, standaryzacji i algorytmizacji pracy, niepewności zatrudnienia i bezrobocia, klimatu rywalizacji...

Zadania inteligencji – inteligencji twórczej, jakie jawią się na tym tle, są wyjątkowo ważne, poważne, doniosłe. Nie idzie więc już tylko o innowacje produktowe i procesowe, technologiczne, marketingowe, organizacyjne, a nawet finansowe (Jędrych 2013, s. 48-49), a głównie o innowacje społeczne. Inteligencja twórcza obdarzona zostaje wyjątkowym zadaniem: kreowania innowacji społecznych i podnoszenia jakości życia.

Innowacje społeczne określane są jako «innowacje najbliższe człowiekowi», «innowacje z ludzką twarzą», są nowymi pomysłami wychodzącymi naprzeciw niespełnionym potrzebom istniejącym wokół nas. To dzięki nim *nasze codzienne życie może być łatwiejsze, efektywniejsze, zdrowsze* (tamże, s. 86). Bliższy opis innowacji

społecznych nakazuje uwzględnić różne podejścia i zakresy znaczeniowe.

Innowacje społeczne rozumiane są jako znaczące, oszczędne i trwałe zmiany w sposobie rozwiązywania problemów społecznych (Nilsson 2003), są nowymi, trwalszymi, efektywniejszymi, bardziej «zrównoważonymi» niż istniejące rozwiązania problemów społecznych. Nowe rozwiązania tworzą wartość raczej dla całego społeczeństwa niż dla pojedynczych jednostek.

Innowacjami społecznymi nazwano generowanie i wdrażanie w życie nowych idei dotyczących tego, jak ludzie powinni zorganizować działania lub interpersonalne relacje w celu zrealizowania zadań. Są to nowe pomysły dotyczące systemów i interakcji społecznych o dużym wpływie na ludzkie życie. Istotnymi dla innowacji społecznych są cztery główne wymiary:

- zaspokojenie ludzkich potrzeb (zawartość innowacji),
- zmiany w stosunkach pracy (proces),
- wzrost potencjału ludzkiego (kapitał społeczny),
- dostęp do zasobów (*empowerment*) (za: Jędrych 2013, s. 91).

Innowacje społeczne odnoszą się do nowych pomysłów, które zaspokajają istniejące społeczne, kulturowe, ekonomiczne i środowiskowe potrzeby dla dobra ludzi i planety. Prawdziwe innowacje społeczne trwale zmieniają percepcję, zachowanie, struktury, które były przedmiotem wyzwań. Centrum Innowacji Społecznych (Kanada, Toronto) określa innowacje społeczne jako ideę działającą dla dobra publicznego.

Innowacje społeczne oznaczają pewne zmagania przeciwko interesom, zwyczajom oraz «zaraźliwą odwagę», która zachęca do zmian. Cechuje je to, że: *są zazwyczaj nowymi kombinacjami lub hybrydami istniejących rozwiązań, elementów niż całkowicie nowymi rozwiązaniami; ich wdrożenie często wymaga przekroczenia granic organizacyjnych wewnątrz organizacji, sektora, dyscypliny nauki; w przeciwieństwie do innowacji technologicznych wymagają nowych społecznych związków (relacji) między ludźmi dotąd niewspółdziałających ze sobą, i za pomocą których otwierają się drogi do dalszych innowacji* (tamże, s. 86).

Misją inteligencji twórczej winien być wzrost kulturowy, zmiany światopoglądowe, wizją – innowacje społeczne.

Bibliografia

1. Amabile T. M. (1996), *Creativity in Context. Update to the social psychology of creativity*. Boulder, Westview Press.
2. Dobrołowicz W. (1982), *Psychologia twórczości*. Kielce, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
3. Dobrołowicz W. (1984), *Elementy psychologii twórczości technicznej*. Kielce, Związek Nauczycielstwa Polskiego. Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych.
4. Dobrołowicz W. (1989), *Problemy wyobraźni w twórczości naukowej i technicznej*. (w:) Wybrane zagadnienia kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. (red.) S. Popek. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
5. *Encyklopedia Socjologii* (1998), Warszawa, Oficyna naukowa, t. I.
6. Góralski A. (1996), *Reguły treningu twórczości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
7. Guilford J. P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa, PWN.
8. Jędrych E. (2013), *Inwestowanie w innowacje społeczne w organizacjach gospodarczych*. Warszawa, PWN.
9. Karwowski M. (2008), *Spory wokół pojęcia kreatywności w pedagogice twórczości*. Ruch Pedagogiczny nr 5-6, s. 5-18.
10. Konecki K. (2002), *Pozyskiwanie pracowników o strategicznych kompetencjach*. (w:) Szkice z zarządzania zasobami ludzkimi. (red.) H. Król. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego.
11. Kwiatkowski S. M., Sepkowska Z. (2000), *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*. Warszawa-Radom, Biblioteka Pedagogiki Pracy.
12. Limont W. (1996), *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*. Toruń, UMK.
13. Nęcka E. (2000), *Twórczość*. (w:) Psychologia, (red.) J. Strelau. Gdańsk, GWP, s.781-807.
14. Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*. Gdańsk, GWP.
15. Nilsson W. O. (2003), *Social innovation: An exploration of the literature* (www.sig.uwaterloo.ca/documents/SocialInnovation.pdf).
16. Oleksyn T. (2000), *Zarządzanie kompetencjami w organizacji*. (w:) Szkolenie i rozwój pracowników a sukces firmy. (red.) A. Ludwicyński. Warszawa: Polska Fundacja Promocji Kadr.
17. Pol E., Ville S. (2009), *Social innovation: Buzz word or enduring term?* Journal of Socio-Economics, nr 38(6).
18. Słownik języka polskiego, (red.) M. Szymczak, (1981), Warszawa, PWN, t. I: A-K.
19. Stróżewski W. (1983), *Dialektyka twórczości*. Kraków, Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
20. Szewczuk Wł. (1979), (red.), *Słownik Psychologiczny*. Warszawa, PWN.
21. Szmidt K. J. (2013), *Pedagogika twórczości*. Sopot, GWP.
22. Taylor I. A. (1975), *An emerging view of creative actions*. (w:) Perspectives in Creativity, (red.) I. A. Taylor, J. W. Getzels. Chicago, Aldine.
23. Tokarz A. (1989a), *O wzbudzaniu ciekawości*. Cz. I. Charakterystyka zjawiska, „Przegląd Psychologiczny” nr 3.

24. Tokarz A. (1989b), *O wzbudzaniu ciekawości*. Cz. II. Stymulatory ciekawości i motywacji poznawczej. „Przegląd Psychologiczny” nr 4.
25. Trzebiński J. (1978), *Z badań nad uwarunkowaniami oryginalności myślenia*. Wrocław, Ossolineum.
26. Tyszka T. (2000), *Psychologia ekonomiczna*. (w:) Psychologia. (red.) J. Strelau. Gdańsk, GWP.
27. Zdankiewicz-Ścigała E., Matuszewski T., (2000), *Wyobrażenia jako pierwsza forma doświadczenia generowanego przez jednostkę*. (w:) Psychologia, (red.) J. Strelau. Gdańsk, GWP.

Малгожата Франс

ТВОРЧА ІНТЕЛІГЕНТНІСТЬ (психологічне і соціологічне трактування)

Інтелігентність має багато визначень, але найчастіше її пов'язують із пізнавальною діяльністю. Інтелігентність взаємодіє зі здібностями з різних сфер людської психіки. Термін «інтелігентність» застосовується широко, тому вирізняють кілька її типів: когнітивну (абстрактну), вербальну, суспільну, емоційну, культурну і творчу. Інтелігенцією називають також суспільну групу, яка живе за рахунок роботи розуму. В сучасному розумінні інтелігентними є особи, які займають посади, що вимагають вищої освіти. Про інтелігентність ми говоримо, коли маємо на увазі людей, які займаються творчою розумовою працею.

Ключові слова: *творча інтелігентність (психологічне трактування), інтелігентність (соціологічне трактування), соціальна інновація.*

Malgorzata France

CREATIVE INTELLIGENCE (A Psychological and Sociological Perspective)

Intelligence has been defined in many ways but most often it was consociated with a cognitive capability of a special kind. Intelligence cooperates with the abilities of various spheres of the human psychic. Therefore, the term “intelligence” is broad in its range, and on that account different types of intelligence are being distinguished: cognitive (abstract), verbal, social, emotional, cultural, and creative. The name of intelligentsia is also used to denote a social class which members support themselves by engaging in mental labour. Nowadays, the name “intelligentsia” is used to denote people working on positions requiring higher education. We use the word to describe people who occupy themselves with creative mental labour.

Key words: *creative intelligence (psychological perspective), intelligence (sociological perspective), social innovation.*

Одержано 12.12.2015 р.

УДК 378.126: 316.7

*Лейла Султанова,
м. Київ*

СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті охарактеризовано соціально-культурні передумови виникнення полікультурної освіти. З'ясовано, що соціально-економічні та політичні трансформації пов'язані з процесами глобалізації. Розглянуто ознаки полікультурного суспільства, основною з яких є соціокультурна єдність. Представлено типи полікультурних суспільств за Г. Терборном. Дано визначення мультикультуралізму в значенні державної політики. Проаналізовано сутність полікультурної освіти.

Ключові слова: *глобалізація, полікультурне суспільство, політика мультикультуралізму, полікультурна освіта.*

Постановка проблеми. Для визначення сутності полікультурної освіти необхідно мати уявлення про соціальні процеси, які відбуваються в сучасному суспільстві та призвели до її появи. Так, для сучасного суспільства характерними є складні соціально-економічні й політичні трансформації планетарного масштабу, пов'язані з процесами глобалізації. Феномен глобалізації є однією з найбільш актуальних і дискусійних проблем сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Характеризуючи соціально-культурні передумови виникнення полікультурної освіти, ми використовували праці вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, досліджуючи питання сучасного суспільства, ми орієнтувались на праці соціологів Г. І. Козирєва, І. О. Мальковської, Г. Терборна та ін. [1; 3; 6]. Здійснюючи аналіз понять «мультикультуралізм» і «полікультурна освіта», ми опрацювали публікації С. Драгоєвича, С. Л. Новолодської, О. Томаса, а також Міжнародний словник освіти, виданий у Лондоні в 1977 році, Міжнародну енциклопедію освіти (Оксфорд, 1994 р.) та інші джерела [4; 8; 9; 10].

Мета статті полягає у визначенні та характеристиці соціально-культурних передумов, що сприяли виникненню полікультурної освіти.

Виклад основного матеріалу. Дискусії про розширення міжкультурних зв'язків і поглиблення взаємодії культур набули актуальності, починаючи з другої половини ХХ століття. Це спричинено тим, що глобалізація слугує розширенню міжкультурних зв'язків, зближенню людей у всьому світі через обмін товарами, інформацією та досягненнями науки й техніки. У такий спосіб відбувається універсализація, зокрема культури, покликаної сприяти подоланню конфліктів і розвитку інтеграції. Водночас глобалізація дала поштовх тенденції автономії і спричинила відродження культурної ідентичності. Так, поступово ідея єдності й універсализації, яка спочатку асоціювалася з процесами глобалізації, стала поступатися місцем принципу універсальності різноманіття.

Таким чином, виокремилися дві основні тенденції, що визначають сучасну соціокультурну ситуацію: одна з них – єднання людства й формування загальнолюдської культури, інша – відокремлення або партикуляризація (від лат. *particularis* – окремий, частковий) культурних світів [2]. Так чи інакше процес глобалізації є очевидним фактом і, як каже П. Ю. Саух, «...ми приречені в майбутньому жити в «єдиному домі», заклавши потужний фундамент міжкультурного співіснування» [5, с. 36].

Оскільки в сучасній науковій літературі з даної проблеми зустрічаються різні поняття (мультикультуралізм, полікультуралізм, інтеркультуралізм, транскulturалізм тощо та похідні від них) і єдності у їх тлумаченні немає, зазначимо, що в нашому дослідженні використовуватимуться поняття «полікультурне суспільство», «політика мультикультуралізму» та «полікультурна освіта», які ми охарактеризуємо нижче.

Визначаючи сутність поняття «полікультурне суспільство», ми виходили із загальноприйнятого визначення суспільства з тою різницею, що наша увага акцентується на різноманітності культур.

У зв'язку з наявністю різних значень поняття «суспільство», зумовлених відсутністю єдиного погляду науковців щодо його змісту, важко конкретизувати дану дефініцію. У ракурсі нашого дослідження йдеться про суспільство, яке має географічні межі (кордон), спільну законодавчу систему й певну соціокультурну

єдність, яка є відображенням цілісності існування різноманітних культурних спільнот (у тому числі етнічних) у складі нації.

Науковці виокремлюють такі основні ознаки суспільства, як *територія, соціальна структура, автономність і самодостатність, соціокультурна єдність* [1, с. 19-22]. Їх наявність характерна і для полікультурного суспільства. Розглянемо кожну з ознак.

Територія – це певний простір, у якому складаються і розвиваються зв'язки, відношення і взаємодія між індивідами й соціальними спільнотами. У даному випадку територія розглядається як географічна межа (наприклад, Україна з її державними кордонами).

Соціальна структура (від лат. *structura* – будова) – сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих соціальних спільнот і інститутів. Соціальна спільнота – соціальна група із загальними соціальними ознаками. Кожна соціальна спільнота займає своє місце в соціальній структурі, має певний соціальний статус і виконує в суспільстві властиві їй функції. Відношення між соціальними спільнотами регулюються соціальними інститутами. Соціальний інститут (наприклад, інститут освіти, інститут культури) – історично сформовані стійкі норми, правила, способи організації спільної діяльності в певній сфері суспільства. Взаємодіючи між собою, соціальні інститути створюють єдину багатофункціональну систему.

Автономність і самодостатність означає наявність власної території, історії та системи управління. Також це здатність суспільства створювати в межах своєї функціональної системи відносно міцні соціальні зв'язки і відносини, що інтегрують усі наявні в ньому соціальні спільноти. Самодостатність – здатність суспільства до саморегуляції, тобто забезпечення функціонування всіх життєво важливих сфер без втручання ззовні.

Соціокультурна єдність властива складним соціальним системам, що складаються з різних етнічних, конфесійних та інших спільнот. Вона передбачає наявність спільних для всього суспільства соціальних відносин і інтеграцію різноманітних культурних спільнот у єдине співтовариство. Основними факторами соціокультурної єдності можуть бути: спільні соціальні інститути (держави, освіти, сім'ї тощо); мова; цінності тощо.

Разом із поняттям «полікультурне суспільство» використовуються поняття «багатокультурне суспільство» та «мультикультурне суспільство». В наукових публікаціях розрізняють дані поняття [3]. Зокрема, різницю вбачають у тому, що поняття «мультикультурне суспільство» на відміну від «полікультурного суспільства» підкреслює не множинність існуючих культур, а багаторазовість повторення, обміну, квотування, тиражування культурних відмінностей. Мультикультурне суспільство – результат регульованого обміну відмінностями.

Проте, ми вважатимемо їх синонімами, адже перша частина цих слів означає одне й те ж саме – «багато», але має різне походження: «багато» – слово українського походження, використовується як частина складного слова; «полі» (polý) – префікс грецького походження; «мульти» (multum) – латинського походження, використовується як частина складного слова.

Історично склались чотири типи полікультурних суспільств, у кожного з яких своє походження і своя динаміка. Г. Терборн детально їх описує, використовуючи поняття «мультикультурне суспільство» [6]. В даному контексті, як ми зазначали вище, ці два поняття є синонімами.

Отже, Г. Терборн виокремлює такі типи полікультурних суспільств:

1. Імперії, що існували до епохи сучасності (*Східна і Центрально-Східна Європа в межах Польсько-Литовської унії, імперій Габсбургів і Романових тощо*).

2. Поселення Нового Світу (*Північна і Південна Америка, Австралія*).

3. Колоніальні й бувші колоніальні суспільства (*територія від Західної Африки через Індійський субконтинент і архіпелаг Південно-Східної Азії до того, що зараз називається Папуа-Нова Гвінея*).

4. Постнаціональне полікультурне суспільство (*сучасна Північна Америка, Океанія і Західна Європа, більша частина якої до недавнього часу характеризувалась специфічною культурною одноманітністю*).

Сучасний тип українського полікультурного суспільства відноситься саме до четвертого типу.

Постнаціональне полікультурне суспільство виникло вже після успішного створення націй і розгорталось у межах національних держав. Виникненню постнаціонального полікультурного суспільства сприяли дві обставини.

Перша мала місце в Новому Світі, насамперед і найбільш потужно в Північній Америці та Австралії, а інша – в Західній Європі, насамперед у Північно-Західній Європі. В обох випадках під питанням була єдність нації. Дана обставина пов'язана з культурною політикою ідентичності в США, початок якої покладено студентським і молодіжним рухом другої половини 1960-х років. Після тривалого періоду пригнічення й маргіналізації нащадки рабів і корінного населення знайшли сили й союзників серед переселенців, щоб відстояти свою ідентичність. Цей процес поширився на весь Новий Світ. Суть його полягала не тільки в тому, щоб досягти рівності, але й права на таку відмінність, яка не спричинює дискримінації або маргіналізації.

Спочатку політика ідентичності мала антирасистський характер. Згодом її ідеї щодо інституційної рівності, при якій те, що відрізняється, утверджується як рівнодостойне, підтримали й почали відстоювати й інші співтовариства (феміністки, афро-американці, латино-американці та інші етнічні групи). У зв'язку з появою останніх, представники політики мультикультуралізму дійшли висновку про необхідність включати в полікультурне суспільство в якості «культур» також угруповання та співтовариства, об'єднані певним стилем життя. Зауважимо, що така ідея була, свого роду, викликом панівним у Америці цінностям (домінування чоловіків, європоцентризм, гетеросексуальність тощо) та мала нетерористичний, ненасильницький характер.

Другою обставиною є міграція і культурна історія Західної Європи впродовж 1960-1970-х років. Будівництво європейських націй у сучасну епоху відбувалося в термінах етнолінгвістичної уніфікації, яка вважалася більш важливою, ніж попередня уніфікація за релігійною ознакою. В результаті деколонізації й досягнення після Другої світової війни високого рівня життя Європа на початку 1960-х років перетворилася з континенту, звідки емігрували, у континент, охоплений мережею імміграції.

Цей процес триває і сьогодні. Так, за досить короткий час Західна Європа стала такою ж, як і поліетнічний Новий Світ.

Поняття «мультикультуралізм» ми використовуємо в його найбільш уживаному значенні – у значенні державної політики.

Мультикультуралізм став третьою після моделі асиміляції (*повне розчинення меншин у домінуючій культурній і етнічній спільноті*) та інтегрованої моделі (*передбачає збереження кожною етнокультурною спільнотою своєї ідентичності з чітким розмежуванням суспільно-політичної і приватної сфер*) впливовою моделлю вирішення складної проблеми, пов'язаної з культурною, етнічною, расовою та релігійною різноманітністю держав.

Термін «мультикультуралізм» виник у Канаді в 1960-х роках у процесі пошуку шляхів вирішення конфліктної ситуації між квебекським націоналізмом і англійською Канадою, а також управління бікультурною на той час (англо-французькою) країною.

Дві країни, Канада і Австралія, піднесли мультикультуралізм до рангу офіційної політики в 70-х роках. Акцентувалося на збереженні культурної спадщини меншин, покращенні й вирішенні міжгрупових стосунків за допомогою заходів, спрямованих проти расизму та інших форм дискримінації, а також на підтримку рівних можливостей. Лозунг цієї політики – «Одна нація, дві мови, багато народів і культур» [6, с. 60-61].

На першому етапі становлення мультикультуралізму його основним завданням було створення таких правових і політичних умов у межах відповідних національних держав, які б забезпечували рівний статус меншин і розвиток їх культур. Підкреслюючи процесуальний характер етнокультурних параметрів національних суспільств, мультикультуралізм дозволив по-новому поставити проблеми етнічної ідентичності, сформулювати перспективні підходи до вивчення нації й націоналізму, просторової мобільності населення, а також перевести дослідження цих феноменів у транснаціональний контекст. У цьому плані, зазначає С. Л. Новолодська, мультикультуралізм виступив не тільки як форма нової саморефлексії суспільства, не тільки як відображення етнокультурних і етносоціальних явищ, але, перш за все, як конкретна ідеологія і політика, спрямована на

реалізацію найбільш продуктивних правових і політичних механізмів стабілізації суспільства, розвитку його етнокультурного різноманіття й соціальної інтеграції на основі оптимального балансу інтересів і рівності прав національної більшості й етнічних меншин [4].

Офіційне політичне визнання мультикультуралізм отримав у 1971 році. В європейський політичний і академічний лексикон «мультикультуралізм» увійшов у середині 80-х років, проте, він не був вираженням офіційної політики.

Мультикультуралізм як державна політика, за С. Драгоевичем, «означає, що державні освітні й культурні органи мають визначати політику, конкретні заходи та ініціативи, які б надавали можливість різним культурам розвиватися поруч у межах однієї країни» [8, с. 133].

У 1990-х роках мультикультуралізм опинився у фокусі ідеологічних і політичних протиріч, адже політика мультикультуралізму передбачає визнання прав співтовариств, що породжує певне напруження з відповідними концептами по відношенню до індивідуальності.

Таким чином, з одного боку, спостерігаємо загальну світову тенденцію до поширення політики мультикультуралізму, а з іншого, – політика мультикультуралізму викликає посилення зворотної реакції зі сторони фундаменталістського монокультуралізму.

Проблема міжкультурної взаємодії перебуває сьогодні в центрі уваги не лише політиків, філософів, культурологів і соціологів, але й педагогічної спільноти, адже тенденції розвитку сучасного суспільства спричинили необхідність спрямування державної політики на розвиток освітньої галузі, яка би базувалась на принципах універсалізації. У зв'язку з цим у багатьох країнах світу полікультурна освіта стала провідною стратегією розвитку полікультурного суспільства.

Полікультурна освіта виникла в період руху за громадянські права в 1960-1970-ті роки. Як ми зазначали вище, у цей час США переживали період глибоких соціальних змін. Етнічні групи стали вимагати представлення власної культури в програмах шкіл, коледжів і університетів. Як наслідок, виникла необхідність

перегляду культурної спадщини США для задоволення освітніх потреб свого суспільства, яке позбулося монокультурності та являло собою об'єднання багатьох культур.

Уперше визначення «Multicultural education», яке ми перекладаємо як «полікультурна освіта», було представлено в Міжнародному словнику освіти, виданому в Лондоні в 1977 році, і трактувалось як ситуація взаємодії тих, хто навчається, з незнайомими елементами культури та інокультурними реаліями або, іншими словами, як відображення ідеалів культурного плюралізму у сфері освіти [9, с. 273]. Проте, більш уживаним є визначення з Міжнародної енциклопедії освіти, де поняття «полікультурна освіта» розглядається як «...педагогічний процес, у якому репрезентуються дві або більше культур, що вирізняються мовною, етнічною, національною та расовою ознаками» [10, с. 3963].

Варто зазначити, що полікультурна освіта започатковувалась для вирішення проблем освіти національних меншин. Саме в такому контексті полікультурна освіта представлена в більшості наукових праць. Проте, зараз у наукових публікаціях все частіше можна зустріти тлумачення полікультурної освіти в більш широкому значенні, адже міжкультурна взаємодія має місце не лише між національними меншинами, але й між різними соціокультурними спільнотами в межах однієї нації.

У даних визначеннях увага акцентується не на окремій особистості, а на групі. Тому опоненти полікультурної освіти часто характеризують її як ще один прояв попиту на групові права, що може сприяти розвитку сепаратистських поглядів і поведінки. Безумовно, такі твердження можливі, проте, навряд чи міжкультурна взаємодія, яка апріорі має позитивний відтінок, спонукає до сепаратизму. Підтвердженням цього є й думка відомого американського автора публікацій із питань політики і практики освіти Лінди Дарлінг-Хеммонд, яка зазначає: «...визнання різноманітного досвіду створює нові асоціації, які допомагають нам у кінцевому підсумку, побудувати спільний фундамент, який буде опорою для більш змістовного і потужного освітнього співтовариства» [7, с. 3].

У своєму дослідженні ми, не зменшуючи значення групи, основну увагу зосереджуємо на особистості, зокрема особистості викладача вищого педагогічного навчального закладу. Враховуючи сказане, нам імпонує визначення полікультурної освіти, запропоноване німецьким професором з проблем міжкультурної психології Олександром Томасом, який говорить про те, що полікультурна освіта має місце тоді, коли певна особистість прагне у спілкуванні з людьми іншої культури зрозуміти їх специфічну систему цінностей і вчинків, їхнє сприйняття, пізнання, мислення, а також інтегрувати новий досвід у власну культурну систему і застосувати по відношенню до інокультурного поля. Полікультурна освіта поряд із розумінням інокультурної системи цінностей передбачає рефлексію власної культурної системи. Полікультурна освіта є успішною у разі досягнення синтезу між культуродивергентною (несхожою) системою цінностей, що дозволяє успішно співдіяти у власній і чужій культурі [11, с. 83]. Таке тлумачення полікультурної освіти розкриває багатоаспектність даного явища і характеризується високим ступенем міждисциплінарності.

Незважаючи на те, що проблема полікультурної освіти в Україні знаходиться у процесі становлення (для України це порівняно нове явище), сьогодні не виникає сумніву щодо актуальності полікультурної освіти для національної системи освіти, її значення в теорії та практиці підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.

Висновки. Отже, полікультурна освіта виникла в період складних соціально-культурних перетворень у сучасному суспільстві з метою міжкультурної взаємодії з представниками інших культур. Полікультурна освіта стала одним із засобів реалізації міжкультурної взаємодії. Вона характерна для полікультурних суспільств, основною ознакою яких є соціокультурна єдність. Більшість сучасних суспільств піднесли мультикультуралізм до рангу політики, що сприяло успішному вирішенню питань міжкультурної взаємодії.

Список використаної літератури

1. Козырев Г. И. Основы социологии и политологии : учебник / Г. И. Козырев. – М. : ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2007. – 240 с.
2. Леонтьева Е. И. Универсализация культуры как проблема философско-теоретической мысли : автореф. дис. ... канд. филос. наук: спец. 09.00.13 «Религиоведение, философская антропология и философия культуры» / Е. И. Леонтьева ; Санкт-Петербургский гос. ун-т. – СПб., 2006. – 27 с.
3. Мальковская И. А. Глобализация и транскультурный вызов незападного мира / И. А. Мальковская // Социологические исследования. – 2005. – № 12. – С. 3-13.
4. Новолодская С. Л. Дефиниция понятий «поликультурный» и «мультикультурный» / С. Л. Новолодская // Вектор науки ТГУ. – № 1 (8). – 2012. – С. 234-237.
5. Саух П. Ю. Модель полікультурної освіти як соціальної інновації в контексті реальних процесів міжкультурної взаємодії / П. Ю. Саух // Креативна педагогіка. – 2011. – № 4. – С. 35-43.
6. Терборн Г. Мультикультурные общества / Г. Терборн // Социологическое обозрение. – Т. 1. – № 1. – 2001. – С. 50-67.
7. Darling-Hammond L. Learning to teach for social justice / L. Darling-Hammond // Darling-Hammond L., French J., & Garcia-Lopez S.P. (Eds.). Learning to teach for social justice New York. – MA : Teachers College Press. – 2002. – P. 1-7.
8. Dragojevic S. Culture of Peace and Management of Cultural Diversity: Conceptual Clarifications / S. Dragojevic // CultureLink. – 1999. – Vol. 10. – № 29. – P. 131-137.
9. International Dictionary of Education. Kogan Page. – London, 1977. – P. 273.
10. The International Encyclopedia of Education. Vol. 7. – Oxford: Pergamon Press, 1994. – P. 3963.
11. Thomas A. (Hrsg.) Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch / A. Thomas. – Saarbrücken u. Fort Lauderdale (Breitenbach), 1988. – 265 p.

Лейла Султанова

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье охарактеризованы социально-культурные предпосылки возникновения поликультурного образования. Установлено, что социально-экономические и политические трансформации связаны с процессами глобализации. Рассмотрены признаки поликультурного общества, основным из которых является социокультурное единство. Представлены типы поликультурных обществ по Г. Терборну. Дано определение мультикультурализма как государственной политики. Проанализирована сущность поликультурного образования.

Ключевые слова: *глобализация, поликультурное общество, политика мультикультурализма, поликультурное образование.*

Leila Sultanova

SOCIO-CULTURAL BACKGROUND OF POLICULTURAL EDUCATION APPEARING

In modern society a certain social processes occur. That is, the complicated socio-economic and political transformation of global scale is associated with the processes of globalization. Unity of mankind and the formation of human culture became a reason of appearing of the phenomenon of multicultural education.

In modern scientific literature on this issue a different meanings (multiculturalism poly-culturalizm, inter-culturalizm, transculturalizm, etc.) are found. There is no unity in their interpretation.

In our research the terms «policultural society», «the policy of multiculturalism» and «policultural education» will be used. We are distinguishing and defining them as it follows.

Defining the essence of the concept of «policultural society» we based on the generally definition concept of «society». But attention in definition was focused on the diversity of cultures.

In aspects of our research, we analyze the society that has geographic boundaries (border), a common legislative system and a certain socio-cultural unity. Unity is a reflection of the integrity of the existence of various cultural communities (including ethnic) in the nation.

Multicultural society is characterized by such basic features as territory, social structure, autonomy and self-sufficiency, social and cultural unity – typical of the multicultural society.

The concept of «multiculturalism» we use in it most common sense, that is – in the meaning of public policy.

The concept «multiculturalism» appeared in Canada in 1960, in the process of searching the ways to solve the conflict between Quebec nationalism and English Canada. Multiculturalism was officially politically accepted in 1971. In the European political and academic vocabulary «multiculturalism» came in the middle of 80-s, but it was not an expression of official policy.

The problem of intercultural interaction is now in the focus of not only politicians, philosophers, sociologists and culturologists, but also educational community. The trends of developing of modern society have created the necessity of direction of national policies on the development of the educational sector, which would be based on the principles of universalization. In this regard, in many countries of the world, the multicultural education has become the leading development strategy of multicultural society.

Keywords: *globalization, multicultural society, the policy of multiculturalism, multicultural education.*

References

1. Kozyrev, G. I. (2007) *Osnovy sotsiologii i politologii: uchebnik* [Fundamentals of sociology and political science: textbook], M., ID «FORUM»: INFRA-M, 240 p. (in Russian).
2. Leonteva, E. I. (2006) *Universalizatsiya kultury kak problema filosofsko-teoreticheskoy mysli : avtoref. diss. ... kand. filos. nauk* [The universalization of culture as a problem of philosophical and theoretical thought. synopsis,– St-Peterburg, St-Peterburgskiy gosudarstvenniy un-t, 27 p. (in Russian).
3. Malkovskaya, I. A. (2005) *Globalizatsiya i transkulturnyi vyizov nezapadnogo mira* [Globalization and transcultural challenge to the non-Western world]. In: *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological studies], Vol 12, pp. 3-13 (in Russian).
4. Novolodskaya, S. L. (2012) *Definitsiya ponyatiy «polikulturniy» i «multikulturniy»* [The definition of the concepts of «multicultural» and «poly-cultural»]. In: *Vektor nauki TGU* [Vector Science TSU], Vol. 1 (8), pp. 234-237 (in Russian).
5. Sauh, P. Yu. (2011) *Model polikulturnoi osvity yak socialnoi innovacii v konteksti realnyh procesiv mizhkulturnoi vzayemodii* [The model of multicultural education as a social innovation in the context of real processes of intercultural interaction]. In: *Kreativna pedagogika* [creativity pedagogy], Vol. 4, pp. 35-43. (in Ukrainian).
6. Terborn, G. (2001) *Multikulturnye obschestva* [Multicultural society]. In: *Sotsiologicheskoe obozrenie* [Sociological Review], Vol. 1, №1, pp. 50-67 (in Russian).
7. Darling-Hammond, L. (2002) *Learning to teach for social justice*. In: Darling-Hammond L., French J., & Garcia-Lopez S.P. (Eds.). *Learning to teach for social justice*, New York, MA, Teachers College Press, pp. 1-7. (in USA).
8. Dragojevic, S. (1999) *Culture of Peace and Management of Cultural Diversity: Conceptual Clarifications*. In: *CultureLink*, Vol. 10, № 29, pp. 131-137 (in Canada).
9. *International Dictionary of Education*. (1977) Kogan Page, London, p. 273. (in English).
10. *The International Encyclopedia of Education*. (1994), Vol. 7, Oxford, Pergamon Press, p. 3963 (in English).
11. Thomas, A. (Hrsg.) (1998) *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*, Saarbrücken u. Fort Lauderdale (Breitenbach), 265 p. (in German).

Одержано 27.01.2016 p.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОМПОЗИТОРСЬКО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті схарактеризовано компонентну структуру композиторсько-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, у якій виявляється унікальність і цілісність особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, визначено поняття «авторська спроможність» як системоутворювальний чинник композиторсько-виконавської діяльності майбутнього вчителя і професійно значущої особистісної якості, що констатує найвищий рівень творчого розвитку особистості, її сутнісних сил, художнього мислення й підкреслює значущість особистості майбутнього фахівця-музиканта як цілісності.

Ключові слова: *композиторсько-виконавська діяльність, художнє мислення, емпатія, рефлексія, авторська спроможність, особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва.*

На сучасному етапі глобалізації у прискореному темпоритмі науково-технічного прогресу особливої значущості набуває проблема творчої особистості і творчої діяльності. Суспільство все більш потребує вільних, творчих, креативних спеціалістів-особистостей, самостійних у прийнятті рішень та їх реалізації, здатних до самоперебудови й саморозвитку, практичної і результативної спрямованості, а не просто сумлінних виконавців. А головне, здатних спрямувати свій творчий потенціал у педагогічне русло, на розвиток творчих можливостей учнів, їх реакцію на новизну, сприяння переживанню емоцій, настроїв, творчому піднесенню, динамізму, гнучкості мислення, сенсорної «відкритості».

Постановка проблеми. У процесі творчо-виконавської діяльності реалізується особистісна креативність студента, яка, з одного боку, як суб'єктивна детермінанта творчості є її мотиваційною основою, а з іншого, – як об'єктивна детермінанта творчості розвивається й формується відповідно до особливостей та умов здійснення цієї діяльності, поступово досягаючи власної

духовної вершини майбутнім учителем музичного мистецтва. Тому важливо знайти способи розкриття творчого потенціалу майбутнього вчителя, «розбудити» потребу і знайти способи реалізації цієї потреби в самовираженні. Здійснити це цілком можливо на основі пошуку музично-творчих рішень і їх матеріалізації в «композиторстві» як ключовому виді діяльності у творчій самореалізації і самовираженні. Така спрямованість на композиторсько-виконавську діяльність змінює позицію майбутнього вчителя не тільки як виконавця (інструменталіста, вокаліста, диригента), а й посилює його роль як учителя-композитора, вчителя-творця, розвиває потенційно-творче мислення, сприяє його прагненню до самовдосконалення, розвитку професійних якостей, бажанню виконати й оприлюднити власні твори.

Мета статті – розкрити психологічні аспекти композиторсько-виконавської діяльності, що уможливить проектування подальшої програми з формування потрібних якостей у майбутніх фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій. Психологи твердять, що художня творчість, а отже, і композиторсько-виконавська, – це й досі незвідане, «психологічно таємниче явище» [2, с. 26]. Складну композиторсько-виконавську творчість супроводжують індивідуально-особистісні характеристики митця, який «бачить світ інакше, розкриває приховану сутність речей, рефлексує явища, яких не помічають інші люди, ... проникає в глибини своєї душі, щоб відкрити людям свої думки і переживання» [2, с. 26].

У праці Є. Ільїна «Психологія творчості, креативності, обдарованості» творчі особистості визначаються як рушійна сила людства [5, с. 7]. Вияв таких особистостей є важливим завданням філософії, психології, педагогіки.

Творчий процес, зазначає К. Роджерс, є нашою життєвою енергією, сенсом існування. Перекрити цей процес – «означає викликати хворобу як на рівні окремого індивіда, так і на рівні культури загалом» [5, с. 10]. Творчий вияв заперечує догму або форму, підготовлену заздалегідь. «Творчість» – це трансформувальна сила, що спричиняє позитивну самооцінку й забезпечує саморух індивіда у своєму розвитку. Творчість – це процес, який приводить до створення певного продукту. Таким продуктом

може бути вірш, малюнок, музичний твір, танець, а також взаємини між людьми. Тому, говорить Є. Ільїн, творчість – це процес, який нагадує «джерело, що хлюпотить». Творчість – це частина всього нашого єства, нашого тіла, нашого розуму, емоцій і духу [5, с. 165].

Виклад основного матеріалу. Аналіз досліджуваного феномена в теорії та практиці музичної освіти минулого (Б. Асаф'єв, З. Кодаї, М. Леонтович, К. Стеценко, Б. Яворський та ін.), сучасного (О. Костюк, Г. Падалка, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.), розкриття окремих напрямів композиторсько-виконавської творчості в різних видах музичної діяльності (Т. Бондаренко, С. Горбенко, Е. Брилін, А. Душний та ін.), розуміння композиторсько-виконавської діяльності як педагогічної проблеми, вивчення художньої інтерпретації як особливої духовно-практичної діяльності (О. Бодіна, Л. Виготський, Є. Гуренко, С. Фейнберг, Н. Корихалова, В. Медушевський, Є. Назайкінський, С. Раппопорт, С. Рубінштейн, А. Сохор, Б. Теплов, Н. Яранцева та ін.) спричинило необхідність розкриття її компонентів, психолого-педагогічних особливостей і структурування в єдності таких блоків: ціннісно-орієнтаційного, інтеграційно-операційного, рефлексивно-оцінного. Спираючись на систему художньо-інтерпретаційного процесу, запропоновану Є. Гуренко [4, с. 85], зауважимо, що виокремлення цих блоків є умовним, оскільки процес композиторсько-виконавської діяльності є складним, інтегративним, у ньому діалектично взаємодіють інтелектуально-розумові, емоційно-почуттєві реакції, аналітико-синтетична й індивідуально-образна діяльність свідомості. Автор, використовуючи єдину об'єктивну основу – навколишній світ, життя в усій його складності та багатогранності, пізнаючи об'єктивну реальність, не обмежений у пошуках життєвого матеріалу, вільний у виборі тем майбутнього твору, індивідуально планує процес творення, добирає такий тематичний матеріал, що найбільш розкриває його внутрішній світ і світоглядну позицію.

Схильність до мотивованої композиторсько-виконавської діяльності зумовлена наявністю індивідуальних здібностей, здатностей і властивостей особистості, котрі розкривають специфіку і зміст цієї діяльності більш повно й глибоко, а отже, й

особистість автора. Інтерес, захоплення і схильність, що виникли, є потребою самовираження особистості в цій діяльності й складають перший блок композиторсько-виконавського процесу – ціннісно-орієнтаційний.

Основною спонукою до творчості є внутрішня потреба автора (композитора) надати реального життя художнім образам, що живуть в уяві та утримуються пам'яттю. Потреба зосереджує на собі, породжує творчу наснагу. Тому метою формувального процесу в композиторсько-виконавській діяльності є закріплення цієї потреби, ставлення у їх найбільш повному, цілісному, художньо-переконливому виявленні. Внутрішня правда художніх образів, що живуть у свідомості автора, дає можливість поглиблювати, вдосконалювати, наповнювати їх новими рисами життєвості, внутрішньої досконалості й завершеності, є джерелом творчої наснаги, спонукає на подальшу творчо-виконавську діяльність.

Другий блок композиторсько-виконавської діяльності – інтеграційно-операційний – містить творчі дії та активну участь особистості як суб'єкта творчості в композиторсько-виконавській діяльності, передбачає практичне втілення художнього задуму. Повноцінне творення відбувається тоді, коли композитор-виконавець розкриває не тільки загальні риси образного змісту і форми, а й своєрідне, неповторно індивідуальне авторське втілення, вступає в діалог із самим собою. Такий складний процес творення й осягнення змістової форми передбачає мобілізацію різноманітних знань (загальнохудожніх, музично-теоретичних, музично-історичних тощо) і вмінь (художньо-інтерпретаційних), які уможливають вияви власних почуттів і переживань, що є «надпредметним» результатом композиторсько-виконавської діяльності. Цей процес передбачає оригінальні вияви особистісних художніх вражень, емоційне забарвлення, індивідуально-неповторні, суб'єктивно-асоціативні уявлення.

Провідними компонентами композиторсько-виконавської діяльності є пізнання, логічне мислення, переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів, уява, душевно-емоційна і практично-діяльнісна сфери особистості, що «завжди детерміно-

вані її внутрішнім духовним світом, діалогом із самим собою, актуалізацією світоглядних цінностей» [8, с. 119].

Художнє пізнання – це розуміння смисло-образів, які підносяться і над звичайними образами, і над поняттями в осягненні різних аспектів буття і спів-буття з іншими, це шлях до духовних вимірів у злагоді розуму, волі й почуттів.

У сфері мистецької освіти пізнання інтерпретується як узагальнення, як процес і результат усвідомлення значень, притаманних мистецтву, як феномен образного відображення дійсності, взаємодія суб'єкта (учня) і об'єкта (художнього твору), спрямована на усвідомлення змісту і форм художніх образів, на досягнення нового знання щодо мистецтва [8, с. 88].

Мислення є основою композиторсько-виконавського процесу і спирається на пізнання й розуміння «інтонаційного словника» епохи, її художньо-стильових особливостей, що не може відбуватися без пізнання й розуміння навколишньої дійсності.

Аналітико-синтетична діяльність свідомості автора зумовлює виникнення емоцій, що завжди супроводжують творчу дію, впливають і стимулюють продуктивність когнітивно-розумового процесу, поступово набувають осмисленості й концентрованості, містять значні інтелектуальні потенції й виконують пізнавальні функції, є «глибокодумними» (Б. Теплов) і «розумними» (Л. Виготський). Саме емоції істотно доповнюють інтелект людини при творчому розв'язанні проблеми. Без емоційної напруги неможливе осяяння ідеєю (еврика) розв'язання проблеми й неможливий спад творчої напруги учня та одержання ним задоволення у вигляді катарсису. Вказуючи значення емоцій і почуттів у процесі художньої творчості, Л. Виготський у відомій науковій праці «Психологія мистецтва» зазначає, що всіляке почуття, всіляка емоція прагне втілитись у певні образи, що відповідають цьому почуттю [3].

Раціонально-інтелектуальні й емоційно-мисленнєві процеси передбачають проектувальні підходи, постановку мети, її інтелектуальне обґрунтування, осмислення творчого завдання й активізують процес творчості. Внаслідок такої складної творчої взаємодії емоційно-інтелектуальних процесів, асоціативно-образного мислення, вмінь знаходити різні зв'язки в цілісному худож-

ньому об'єкті стає можливим процес співпереживання, проникнення, інтеріоризація художнього змісту, повноцінне художньо-діалогове спілкування як у процесі безпосередньої художньої комунікації, так і на посткомунікативному етапі, що передбачає внутрішній діалог автора зі своїм внутрішнім «Я» (М. Каган) [6].

Процес власного творення, сприймання і розуміння художніх творів учені тлумачать як «діалог», адже автор, як взаємодійна сторона художнього діалогу, постає у свідомості інтерпретатора зі своєю художньо-смісловою позицією, що спричиняє внутрішній діалог інтерпретатора (діалог між внутрішнім світом особистості й духовним «Я» музичного твору, образно-художньою моделлю). Чужі свідомості, зазначає М. Бахтін, не можна спостерігати, аналізувати, визначати як об'єкт, як предмети. З ними можна тільки діалогічно спілкуватися. Думати про них – означає говорити з ними.

У працях «Світ спілкування», «Мистецтво спілкування» М. Каган виокремлює таку форму художнього діалогу у процесі спілкування з музичними творами, як творча імпровізація (автор та співавтор-інтерпретатор, діалог яких спричиняється програмою музичного твору, «спільною темою»); взаємодія окремих партій в ансамблі, діалог виконавця і слухача [6].

Здатність вступати в художній діалог трансформує ціннісні орієнтації особистості, її інтереси, мотиви, смаки, розвиває потребу в художньому спілкуванні, обговоренні, оцінці, судженні, співпереживанні, що позитивно позначається на формуванні ціннісно-мотиваційної, емоційно-інтелектуальної і творчо-діяльній сфер особистості. Отже, зрозуміла відповідальність автора (студента) за «справжність» власного твору, його змістовність, відкритість, доступність, емоційність, комунікативність, надання можливості реципієнту вступити і здійснити діалог, зрозуміти й відтворити художній образ так, як його «бачить» і розуміє сам автор (студент).

В інтегративній духовно-практичній діяльності автора-інтерпретатора діалектично взаємодіють інтелектуальні та емоційні реакції, співпереживання, ідентифікація і співтворчість, що відзеркалюють динаміку емоційних реакцій від безпосередньо-чуттєвих виявів до вищих емоцій художньої насолоди. Саме в

такому творчому процесі здійснюється художньо-образне трактування музичного твору, стає можливим процес співпереживання, проникнення і «вживання» в художній образ, інтеріоризація художнього змісту, повноцінного діалогового спілкування. У процесі власного творення розвивається творче, художнє мислення, оскільки це перш за все створення нової реальності, адже художній твір народжується в уяві митця (композитора, художника, архітектора, драматурга, хореографа, режисера тощо) й водночас спрямовується до художньо-творчих обдаровань особистості, без яких неможливий процес композиторсько-виконавської творчості.

У композиторсько-виконавському процесі значна роль надається інтуїції як здатності усвідомлювати істину шляхом прямого її з'ясування, швидко і безпосередньо, поза доказами, минаючи обґрунтування. Виступаючи своєрідним процесом, що відрізняється від логічного мислення швидкістю, особливим «прорахунком», відсутністю зусиль і легкістю, інтуїція сприяє якісно новому наповненню процесу мисленнєвого і чуттєвого пізнання, впевненістю у доборі засобів музичної виразності, визначеності темпоритму, відчуття жанрово-стильових особливостей твору тощо. Видатний французький філософ А. Бергсон вважав, що пізнавальні можливості інтуїції невичерпні. Інтуїція – це безмежний творчий акт, у процесі якого вона (інтуїція) може «піднятися над інтелектом», але гармонії, злиття інтелектуальних та інтуїтивних можливостей людство ще не досягло [1, с. 30-31].

Провідну роль у процесі композиторсько-виконавської діяльності відіграють розвинуті уява та фантазія автора, що ґрунтуються на емоційно-почуттєвих процесах. Досліджуючи проблеми сутності уяви, психологи одним із механізмів її виникнення називають емпатію як своєрідний різновид уяви, оскільки в процесі емпатії людина «переносить» себе до думок, почуттів і дій іншого та структурує власне сприймання за цим зразком.

Емпатія як інтегральна характеристика особистості, зазначає О. Рудницька, тісно взаємодіє з креативністю суб'єкта художнього спілкування – його здатністю до творчого спілкування з мистецькими творами, до глибокого індивідуального бачення художнього світу, яке не вкладається в стереотипні рамки вже відомого й загальноприйнятого [9]. Емоційно-емпатійне співпе-

реживання автора-виконавця є показником володіння ним почуттєвою проникливістю, багатством асоціативно-образних уявлень, вміннями художньо мислити, розуміти організацію музичного матеріалу, виразний сенс інтонації.

Третій блок – рефлексивно-оцінний. Рефлексія – це осмислення й переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, у контексті способу існування. Під рефлексією розуміють самоаналіз, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей, світоглядних установок тощо. До того ж її визначають як осмислення людиною себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність; як самоспостереження, котре спрямовує свідомість на відтворення в мовленні почуттів, що визначають ставлення особистості до себе.

Мистецька рефлексія, зазначає Г. Падалка, – це усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні з переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення у власні почуття у зв'язку зі змістом мистецького твору, у порівнянні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя. Слушною є теза вченої про те, що «догматичні сентенції мають поступитись місцем критичному осмисленню, впровадженню багатогранних вимірів оцінювання естетичних закономірностей у процес навчання» [7, с. 39], адже саме у процесі рефлексії відбувається зіставлення цінностей особистісного світу майбутніх фахівців із світоглядними установками, відтвореними в мистецтві.

Духовно-творча рефлексія, що виявляється у процесі композиторсько-виконавської діяльності майбутнього фахівця як його внутрішня психічна діяльність, спрямована на самопізнання й осмислення майбутнім учителем свого духовного світу, власних дій і станів, ролі й місця в педагогічній праці.

Кінцевою метою композиторсько-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва є не просто усвідомлення власного внутрішнього механізму виконання тих або інших дій, розуміння іншого, а й наповнення процесу рефлексії ціннісно-особистісним змістом. Важливе значення має емоційний аспект рефлексивної

діяльності, оскільки він запускає в дію мотиваційні механізми, інтелектуальний потенціал, залучає інтуїтивні процеси тощо. Ці сутнісні особливості творчо-рефлексивного ставлення знаходять конкретне вираження у створенні цілісної емоційно-художньої драматургії художнього образу, пошуку й реалізації шляхів і засобів художньо-діалогового спілкування, здатності до емоційно-естетичної ідентифікації власного «Я» з художнім образом.

Психолого-педагогічний аналіз процесу художньої творчості, внутрішніх механізмів сприйняття-інтерпретації, творення дає змогу констатувати, що у процесі композиторсько-виконавської діяльності формуються універсальні особистісні професійно значущі якості (логічне мислення, творча уява, асоціативність, креативність, здатність до емпатії і рефлексії, ціннісні орієнтації) та употужнюється духовно-творчий потенціал особистості.

Висновки. Отже, у процесі композиторсько-виконавської діяльності передбачається «вивести» майбутнього вчителя музичного мистецтва на такий рівень самосвідомості, де творче самовдосконалення в різних видах «композиторства» і творчо-виконавській діяльності стане природним у майбутнього фахівця. Це, у свою чергу, стимулює творчу активність, опосередковує формування внутрішніх мотивів і цінностей щодо своєї професії, творчості й значущості самого себе у цій діяльності, формує якісно нову професійно вагому якість майбутнього вчителя музичного мистецтва – авторську спроможність.

Список використаної літератури

1. Бергсон А. Творческая революция. Материя и память / А. Бергсон. – Минск : Харверст, 1999. – 408 с.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посібн. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 345 с.
4. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации : философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.
5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
6. Каган М. С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Изд. Полит. лит., 1988. – 317 с.
7. Мильштейн Я. И. Мастерство музыканта-исполнителя / Я. И. Мильштейн. – М. : Сов. композитор, 1972. – 348 с.

8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика мистецьких дисциплін : [навч. посіб.] / Падалка Галина Микитівна. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібн. / Оксана Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 358 с.

Татьяна Стратан-Артышкова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПОЗИТОРСКО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье охарактеризована компонентная структура композиторско-исполнительской деятельности будущего учителя музыкального искусства, в которой проявляется уникальность и целостность личности будущего учителя музыкального искусства, определено понятие «авторская состоятельность» как системнообразующий фактор композиторско-исполнительской деятельности будущего учителя и профессионально значимого личностного качества, что констатирует наивысший уровень творческого развития личности, ее сущностных сил, художественного мышления и подчеркивает значимость личности будущего специалиста-музыканта как целостности.

Ключевые слова: *композиторско-исполнительская деятельность, художественное мышление, эмпатия, рефлексия, авторская состоятельность, личность будущего учителя музыкального искусства.*

Tetiana Stratan-Artyshkova

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF COMPOSITION AND PERFORMANCE OF FUTURE TEACHER OF MUSIC

The article characterizes the component structure of music and performance practice of a musical art would-be-teacher, determines the notion of “author’s ability” as a system-making cause of music and performance practice of a future teacher and professionally meaningful personal feature, which denotes the highest level of a personal artistic development, its core power, artistic intellection and emphasizes the meaningful of a would-be-teacher personality of a musician as continuity. The psychological analysis of music and performance process, its entire mechanisms states that the interrelation of the highest intellectual value and meaningful power of personality realizes in process of its activity, personal features are reviling, making current, developing, the artistic mind, emotionality, artistic vision, empathy, creativity, freedom, self-analysis is mastering, artistic and interpretational abilities are improving. The structure and functional analysis of entire components of music and performance work states that the involving of a music art would-be-teachers in their own mature work defines entirety, uniqueness of a future teacher personality, emphasizes that music and performance activity of musical art future teachers states on a higher level availability of complex integral personal professionally meaningful features, which reflect subjectivity of a future teacher, his ideology positions and value orientations, personal and professional focus, formation of a positive self-concept, ability to act, create, to be independent and responsible in action, it means, that the entity of music and performance work of a future professional consists not in

absolutization of obtaining process of academic knowledge and learning artistic and interpretational abilities, but in focusing the content of this action on development personal and artistic features of a future teacher personality as a subject of action, his ability to be performative, original and unique in his own creativity.

Keywords: *music and performance practice, artistic mind, empathy, reflection, author ability, personality of a musical art would-be-teacher.*

References

1. Bergson A. (1999) *Tvorcheskaya revolyutsiya. Materiya i pamyat* [Creative Evolution. Matter and Memory], Minsk, Harverst, 1408 p. (in Russian).
2. Beh I. D. (2012) *Osobystist v prostori duhovnogo rozvytku* [Personality in the area of spiritual development], Kiev, Akademydav., 256 p. (in Ukrainian).
3. Vygotskij, L. S. (1987) *Psihologija iskusstva* [Psychology of Art (Eds. M. Jaroshevskyj)], Moscow, Pedagogika, 344 p. (in Russian).
4. Gurenko E. G. (1982) *Problemy hudozhestvennoy interpretatsii: filosofskiy analiz* [Problems of artistic interpretation: philosophical analysis], Novosibirsk, Nauka, 256 p. (in Russian).
5. Ilin E. P. (2009) *Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti* [Psychology of creativity, creativity, talent], St. Petersburg, Piter, 448 p. (in Russian).
6. Kagan M. S. (1988) *Mir obshcheniya: problemy mezhsobektnykh otnosheniy* [The world of communication: the problem of intersubjective relations], Moscow, Izdatelstvo politliteratury, 317 p. (in Russian).
7. Milshteyn Ya. I. (1972) *Masterstvo muzikanta-ispolnitelya* [The skill of the musician-performer], Moscow, Sov. kompozitor, 348 p. (in Russian).
8. Padalka G. M. (2008) *Pedagogika mystetstva: teoriia i metodyka mystetskykh dystsiplin* [Art Pedagogy: theory and methodology of artistic disciplines], Kyiv, Osvita Ukrainy, 274 p. (in Ukrainian).
9. Rudnytska, O. P. (2005) *Pedahohika: zahalna ta mystetska* [Pedagogy: general and art], Ternopil, Navch. knyha – Bohdan, 358 p. (in Ukrainian)

Одержано 23.11.2015 р.

МУЗИЧНО-СЛУХОВІ УЯВЛЕННЯ ЯК ОПЕРАНДИ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлюються особливості музично-слухових уявлень як складного комплексу образів пам'яті, що утворюється у процесі активної музичної діяльності особистості. Спираючись на дослідження Б. Асаф'єва, М. Арановського, Б. Теплова, Ю. Цагареллі та ін., автор розглядає музично-слухові уявлення як основні форми музичного мислення особистості й виявляє їх інтонаційну сутність у соціокультурному контексті історичного розвитку музичного мистецтва.

Ключові слова: мислення, музичне мислення, уявлення, музично-слухові уявлення, інтонація, звуковий образ, музична діяльність.

Постановка проблеми. Сучасна музична педагогіка приділяє велику увагу розвитку здібностей школярів, формуванню вмінь і навичок учнів, вихованню артистизму юних виконавців, але ще малодослідженою залишається проблема функціонування музичного мислення у виконавській творчості юних музикантів. Розглядаючи музичне мислення в контексті історичного розвитку музики, мистецтвознавці неодноразово підкреслювали важливу роль музично-слухових уявлень у цілісному сприйманні, усвідомленні та відтворенні явищ музичного мистецтва в діяльності митців. Як єдність чуттєвого і раціонального, результат взаємодії логічного й образного музично-слухові уявлення стають підґрунтям для музичної творчості особистості в певних соціокультурних умовах.

У музичному навчанні цілеспрямоване формування музично-слухових уявлень є наріжним каменем розвитку музичного мислення юних виконавців і необхідною умовою ефективності музичної діяльності особистості. Але для успішного впровадження методів психологічного та педагогічного впливу на функціонування музично-слухових уявлень у виконавській діяльності необхідно усвідомити їх специфічну природу та характерні особливості, що відображають як когнітивні, так і емоційно-образні складові музичного мислення учнів різного віку.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми музичного мислення займають центральне положення серед досліджень музикознавців і розглядаються в них у контексті художнього мислення відповідно до загальних законів психології, але з урахуванням специфічних властивостей музичного мистецтва. З таких позицій висвітлюють музичне мислення у своїх концепціях Б. Асаф'єв і Б. Яворський, основні положення яких стали підґрунтям для подальших досліджень Л. Виготського (свідоме і несвідоме в мистецтві), Л. Мазеля, О. Костюка, Б. Теплової, Ю. Тюліна, С. Скребкова [4, с. 50-51] та ін. Висновки їх теорій знайшли своє відображення у працях Ю. Цагареллі, який визначив музичне мислення як «процес відображення музики, що складає найвищий ступінь її пізнання» [8, с. 106] і оперує ідеальними формами цього відображення у свідомості людини у вигляді музичних образів [8, с. 107].

З точки зору психології, мислення – це «узагальнене та опосередковане пізнання світу в процесі практичної і теоретичної діяльності індивіда, ... шляхом якої людина здобуває нові, абстраговані від чуттєвих даних, знання, будує узагальнений образ світу, створює власну філософію, зрештою, здійснює акти творчості» [6, с. 299]. За результатами наукових досліджень, цей процес відбувається завдяки операціям порівняння, аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення [6, с. 306] на основі чуттєвого пізнавального досвіду людини, який служить критерієм істинності пізнання. Отже, у мисленні поєднуються раціональна та емпірична складові досвіду індивіда, що забезпечує успішне протікання його діяльності, яка здійснюється за допомогою певних дій та операцій, а також супроводжується мовленням. Як зазначають науковці, мислення завжди є сходженням від одиничного через особливе до загального, і цей процес узагальнення виражається в опосередкованій навчанні діяльності, спрямованої на оволодіння історичним надбанням у вигляді понять і загальних уявлень, що закріплені у слові та науковому терміні. Як зазначає М. Арановський, мислення може спиратися на будь-який матеріал життєвого досвіду людини поза слів-понять [1], і тому «музика – інтелектуальний процес, у якому емоції тісно переплетені з мислительними операціями, а чуттєве начало

помножене на раціональне» [1, с. 129]. На думку вченого, «операнди музичного мислення представляють собою діалектичну єдність матерії, що звучить, і паралельного ряду відповідних слухових уявлень» [1, с. 105].

Мета статті – спираючись на дослідження музикознавців, ми розглянемо особливості музично-слухових уявлень як основних форм музичного мислення та визначити їх сутність у соціокультурному контексті історичного розвитку музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що характерною властивістю музичного мислення є його звукова природа, яка організовується композитором за правилами і нормами музичної мови для кодування художньої інформації в певній системі символів, притаманній тій чи іншій культурі. За визначенням М. Арановського, «матеріалом, що утворює систему музичної мови, є історично сформовані і практикою відібрані зв'язки між музичними звуками... Зв'язок поступово перетворюється в стереотип» [2, с. 105], який є результатом абстрагування, що характеризує музичну мову як систему можливостей, «які в кожному конкретному контексті отримують індивідуальну реалізацію» [2, с. 105], тобто стають мовленням. На нашу думку, саме у феномені музичного мовлення виявляється сутність музики як процесу мислення одиницями звукового матеріалу, тобто звуко-образами, які шляхом звукомислення утворюють цілісні звуко-уявлення, що складають основу музичної діяльності індивіда.

Формою, у якій протікають операції музичного мислення, є музичні уявлення, тобто «слухові уявлення, які виникають у процесі музичної діяльності і представляють собою цілковито визначену переробку слухових вражень» [7, с. 243]. За даними психологічних досліджень, уявлення – це образ предмета, що діяв у минулому на органи чуття, але на даний момент не діє, тобто це вторинний образ, який виділяється із сприймання як засіб збереження інформації, необхідної для подальшого використання в майбутній діяльності та в інших ситуаціях, які потребують відтворення відсутніх предметів або явищ. Уявлення відрізняються від відповідних образів відчуття і сприймання більшою узагальненістю, але меншою деталізацією та яскравістю, а також

«вони зазнають впливу з боку інших уявлень, процесів збереження і забування, а тому характеризуються як мінливі образи реальності» [6, с. 286]. Таким чином, уявлення – це вторинні образи пам'яті, які виникають в результаті когнітивної обробки образів сприймання, і служать підґрунтям для формування пізнавального досвіду людини у процесі діяльності індивіда. На думку вчених, у результаті операцій аналізу, синтезу, перегрупування, виділення інформативних ознак, повторення, створюється ідеальний образ предмету, його модель, тобто мнемічний образ – уявлення [6, с. 280]. Як результат взаємодії суб'єкта з об'єктом уявлення відображають не лише предмети, але й ставлення до них індивіда, що зумовлює суб'єктивний вплив на формування цих мнемічних образів і глибоко індивідуальну природу їх застосування в житті людини.

Отже, уявлення – це складні психічні утворення, які є результатом попереднього досвіду індивіда, що формуються у процесі діяльності і зберігаються у вигляді різноманітних за модальністю вторинних образів, які виникають у процесі когнітивного кодування як образи пам'яті, досягаючи рівня узагальнень самого широкого значення. Як результат сенсорного та перцептивного досвіду людини уявлення відображають суб'єктивне ставлення індивіда до об'єктів пізнання і стають підґрунтям для творчої пізнавальної діяльності особистості.

У мистецькій діяльності особистості уявлення служать найважливішою ланкою, що поєднує зовнішній світ, який впливає на почуттєвий і мисленнєвий стан людини, і твори мистецтва, що віддзеркалюють у притаманній ним специфічній формі життя людського духу в певний часовий період. Відтак, уявлення пов'язують в одне ціле процес сприймання, мислення і безпосередньо діяльність, наслідком якої виступає творчість особистості, яка в рамках музичного мистецтва виражається як у актах творення музики, так і в процесі її відтворення, тобто виконання.

Специфіка музичного мистецтва як художнього мислення звуковими образами зумовлює особливості музичних уявлень, які мають, передусім, слухову природу, адже «слух стає мірою речей у музиці» [3, с. 207], і є слуховими образами музики, «котрі в даний момент не сприймаються, але котрі були сприйняті

раніше» [8, с. 91]. Як зазначає Б. Теплов, музичні уявлення – це «слухові уявлення, які виникають у процесі музичної діяльності і являють собою цілком визначену переробку слухових вражень» [7, с. 243]. Учений доводить, що основою музично-слухових уявлень, у першу чергу, є «уявлення звуковисотних і ритмічних співвідношень між звуками, адже саме ця сторона музичної тканини виступає в музиці як основний «носій смислу» [7, с. 237]. Також Б. Теплов наголошує на тісному зв'язку слухових уявлень із руховими моментами, які впливають на створення звукових образів більше, ніж зорові уявлення, а моторний компонент відіграє значну роль у функціонуванні музичного мистецтва як мистецтва «руху, що виявляється в інтонації» [3, с. 204].

Слід зазначити, що основою музично-слухових уявлень є інтонація (від лат. *intono* – голосно вимовляю) – «важливіша естетична та музично-теоретична категорія, якою визначають: по-перше, характер (манера, стиль, тонус) висловлювання; по-друге, осмислена висотна організація якості звуковираження у словесному та музичному мовленні (в останньому випадку – висотне співвідношення і зв'язок музичних тонів у єдності з їх ритмічною організацією); по-третє, семантична одиниця в музиці, що виступає як змістовний осередок формотворення і має відносно самостійне виразне значення [5, с. 9]. У своєму ґрунтовному дослідженні «Музична форма як процес» Б. Асаф'єв вперше довів, що «музика передусім мистецтво інтонації» [3, с. 275], у якому «зміст злитий із інтонацією як звукообразний зміст» [3, с. 275], адже «звуковий образ – інтонація, що отримала значення зримого образу або конкретного відчуття» і «викликає супутні йому уявлення» [3, с. 207]. Отже, інтонація тісно пов'язана з уявленнями як із формою музичного мислення, адже «думка, щоб стати звуково вираженою, стає інтонацією, інтонується» [3, с. 211] і «без інтонування музики немає» [3, с. 198]. На думку Б. Асаф'єва, процес інтонування можна назвати «музичним мовленням» [3, с. 212], тобто усвідомленням звучань, що складають «систему точно зафіксованих пам'яттю звуковідношень: тонів і тональностей» [3, с. 198], які виражають

сутність музики «як руху, що звучить в інтонаційно-ритмічному становленні сил, що його організують» [3, с. 198].

Як зазначає О. Маркова, процес становлення та відбору інтонацій здійснюється в соціокультурному просторі певного історичного періоду, який «висуває нові смислові якості», що наповнюються естетико-гармонічними особливостями, і «народжують за допомогою жанру і стилю естетичну цінність художнього твору» [5, с. 23]. У свою чергу Б. Асаф'єв стверджує, що «народ, культура, епоха в їх історичному житті визначають стадії інтонації, а через інтонацію визначаються і засоби вираження музики» [3, с. 217], і кожний талановитий композитор відчуває «зміни в інтонаційному строї свого часу – в тому, як висловлюють свої помисли та почуття люди» [3, с. 259]. Відтак, якщо музика є інтонаційним мистецтвом, то виконавство, яке служить провідником композиторських ідей у широку аудиторію музичних шанувальників, стає мистецтвом інтонування.

Інтонація є підґрунтям для створення звукових образів, що складають сутність музичного твору, і невід'ємною складовою музично-слухових уявлень, які базуються на її слуховому сприйманні та усвідомленні у процесі музичної діяльності. Важливо зазначити, що інтонація «ніколи не втрачає зв'язку ані зі словом, ані з танцем, ані з мімікою (пантомімою) тіла людського, але «переосмислює» закономірності їх форм і складових елементів форми у свої музичні засоби вираження» [3, с. 212], які відображаються у музично-слухових уявленнях. Отже, сприймання виразної інтонації, як і її відтворення, пов'язано з цілим комплексом дій зорового, пластичного, емоційного характеру, які впливають на слухові образи пам'яті при створенні цілісних художніх образів. Слід зазначити, що усвідомлене інтонування як виразне вимовляння музичних тонів, яке складає сутність виконавської діяльності музиканта, служить основою для формування художньо-образної сфери музичного мислення особистості. Як зазначає О. Бурська, у процесі усвідомленого музичного виконання «внутрішнє інтонування є не тільки фоном для виникнення симультанних образів у дії музичного мислення, а й опорою, матеріалом та показником протікання музичного мислення

як сукцесивного (плинного, континкального) процесу, адекватного виконавському розгортанню музичної тканини» [4, с. 112].

Висновки. Отже, музично-слухові уявлення – це складний комплекс слухо-моторо-зорових образів, що утворюється на основі чуттєвого і когнітивного досвіду особистості у процесі музичної діяльності, яка здійснюється у певних історичних і соціокультурних умовах. Сутність музично-слухових уявлень виявляється в інтонації, яка є смисловим центром художньо-образного змісту музичних творів і відображає розвиток колективної свідомості певних соціокультурних спільнот. Узагальнюючи дослідження музично-слухових уявлень як основних форм мисленнєвої діяльності особистості, ми можемо визначити їх як інтонаційний процес, що виявляє специфічні риси музичного мислення в контексті історичного розвитку музичного мистецтва.

Аналізуючи музично-слухові уявлення як основну форму музичного мислення, ми виявили складну природу цих психічних утворень і їхні характерні особливості з точки зору музичної діяльності особистості. Розглядаючи музично-слухові уявлення як результат цієї діяльності, ми підкреслюємо їх важливість у становленні музиканта-виконавця і наголошуємо на актуальності досліджень проблеми їх функціонування, яку неможливо повністю розкрити в межах даної статті.

Численні праці науковців переконують нас у необхідності подальшого глибокого вивчення питань мисленнєвої діяльності особистості в рамках музичного мистецтва та спонукають до активного пошуку надійних способів педагогічного впливу на формування музично-слухових уявлень учнів різного віку.

Список використаної літератури

1. Арановский М. Г. Музыка. Мышление. Жизнь. Статьи, интервью, воспоминания / ред.-сост. Н. А. Рыжкова / М. Г. Арановский. – М. : Государственный институт искусствознания, 2012. – 440 с.
2. Арановский М. Г. Мышление, язык, семантика / М. Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления / сост. М. Г. Арановский. – М. : Музыка, 1974. – С. 90-128.
3. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс : Кн. 1, 2 / [ред., вступ. ст. Е. М. Орловой]. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
4. Гринчук І. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу : навч.-метод. посібник / Ірина Гринчук, Олена Бурська. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 224 с.

5. Маркова Е. Н. Интонационность музыкального искусства: Науч. обоснование и пробл. педагогики / Е. Н. Маркова. – К. : Муз. Україна, 1990. – 183 с.
6. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посіб. / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 1998. – 479 с.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва-Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 334 с.
8. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учебн. пособ. / Ю. А. Цагарелли. – СПб. : Композитор, 2008. – 368 с.

Ольга Рябова

МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КАК ОПЕРАНДЫ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье освещаются особенности музыкально-слуховых представлений как сложного комплекса образов памяти, который образуется в процессе активной музыкальной деятельности личности. Опираясь на исследования Б. Асафьева, М. Арановского, Б. Теплова, Ю. Цагарелли и других, автор рассматривает музыкально-слуховые представления как основные формы музыкального мышления личности и выявляет их интонационную сущность в социокультурном контексте исторического развития музыкального искусства.

Ключевые слова: мышление, музыкальное мышление, представления, музыкально-слуховые представления, интонация, звуковой образ, музыкальная деятельность.

Olga Ryabova

MUSIKAL-AUDITORY NOTIONS AS THE MAIN FORM OF MUSICAL THINKING OF A PERSON

The article deals with some peculiarities of musical-auditory notions as the main form of musical thinking and observes their intonational essence in the context of intensive musical activity of a person. The author emphasizes the great importance of the musical thinking studies of B. Asafyev, M. Aranovsky, B. Teplov, Y. Zagarely and others, takes into consideration general laws of psychology as well, in accordance with the above-mentioned researchers' works: musical thinking is an artistic thinking within the framework of the art of music. The form of musical thinking is the musical-auditory notions that are formed in the process of musical activity as a result of interpretation of acoustic impressions.

The author points out that the sound nature of music art causes the peculiarities of music impressions, being formed on the ground of the personal music-listening experience. Sound images are produced by the music previously perceived. The essence of these images is music inflection that, in the course of comprehension of music phenomena, becomes the base for the musical-auditory notions emergence.

The author states that the musical-auditory notions formation, motive and visual images appear on the ground of personal sensory perceptions and cognitive experience in the course of music activity. Based on the musicological works the author defines the substance of the musical-auditory notions as intonational process that reflects the features of musical thinking in the sociocultural context of the historical development of musical art.

Keywords: thinking, musical thinking, notions, musical-auditory notions, intonation, sound image, musical activity.

References

1. Aranowsky, M. G. (2012) *Muzyka. Myishlenie. Zhyzn. Statyi, intervyyu, wospominaniya*. [Music. Thinking. Life. Articles, interviews, memoirs]. Ed.-Collect. by Ryzkova N. A., Moscow, State Institute of Fine Arts, 440 p. (in Russian).
2. Aranovsky, M. G. (1974) *Myishlenie, yazyk, semantika* [Thinking, Language, Semantics]. In: *Problemy muzykalnogo myshleniya: sb. st.* [Issues of Musical Thinking: Compilation of Articles], Moscow, Musica, pp. 90-128. (in Russian)
3. Asafyev, B. V. (1971) *Muzyikalnaya forma kak protsess* [Music form as a process], Vol. 2, Leningrad, Musica, 376 p. (in Russian).
4. Grynychuk, I., Burska, O. (2008) *Problemy muzychnoho myslennya: teoriya i metodyka rozvytku. Dialektyka muzychnoho lohosu ta eydosu* [Issues of Musical Thinking: theory and methods of development. Dialectics of Musical Logos and Eidos], Ternopil, Pidruchnyky i posibnyky, 224 p. (in Ukrainian).
5. Markova, E. N. (1990) *Intonatsionnost muzykalnogo iskusstva: nauchoe obosnovanie i problemy pedagogiki* [Intoning of Music Art. Scientific Justification and pedagogical issues], Kyev, Musychna Ukraina, 183 p. (in Russian).
6. Myasoid, P. A. (1998) *Zahalna Psykholohiia: navch. pos.* [General Psychology: textbook], Kyev, Vyshcha Shkola, 479 p. (in Ukrainian).
7. Teplov, B. M. (1947) *Psihologiya muzykalnyih sposobnostey* [The Psychology of Faculty for Music], Moscow, Leningrad, izdatel'stvo APN RSFSR, 334 p. (in Russian).
8. Tsagarelli, Yu. A. (2008) *Psihologiya muzykalno-ispolnitelskoy deyatel'nosti* [The Psychology of Music-Performing Activity], St. Petersburg, Kompozitor, 368 p. (in Russian).

Одержано 12.10.2015 p.

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

УДК 37.017:130.22

*Алла Растригіна, м. Кіровоград;
Риманте Кондратенє, м. Вільнюс*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ КОНЦЕПЦІЇ ДУХОВНОСТІ ВИХОВАННЯ

У статті, з огляду на дослідження вчених у рамках міжнародного наукового проекту, розглянуто концептуальні засади феномена духовності виховання як явища, що виникає в демократичному суспільстві в процесі освіти й виховання та стає підґрунтям для розкриття його призначення й ролі в сучасній педагогічній реальності. Представлено характеристику таких основопокладаючих понять, як духовність виховання, що є духовністю своєрідного, пов'язаного із галуззю освіти й виховання середовища, виокремлено явища, властиві саме такому середовищу: загальна духовність виховання, прояв духовності виховання та простір духовності виховання, які охоплюють також і контекст духовності виховання.

Ключові слова: *духовність, духовність виховання, виховання духовності, прояв духовності, духовність середовища, педагогічна реальність, контекст духовності виховання.*

Постановка проблеми. Загальновідомо, що якісний вимір середовища існування людини суттєво залежить від великої кількості передумов, факторів, сьогоденних викликів, що, безумовно, впливає на характер міжособистісних стосунків серед людей, а відтак, і на прогрес суспільства та інтенсивність розвитку його культури.

Характерною ознакою розвитку будь-якого суспільства й демократичного зокрема, є прагнення осягнути сенс існування людини у його духовному й матеріальному прояві та поглибити теоретичні й емпіричні уявлення щодо середовища, що зумовлює як розвиток особистості, так і зміни у суспільстві в залежності від його основопокладаючих принципів. Тож, для педагогічної науки актуальним є перегляд й удосконалення засадничих ідей сучас-

ного виховання, уточнення його сутності й призначення, змісту й орієнтирів у демократичному суспільстві.

Аналіз досліджень і публікацій. Відправною позицією у наукових розвідках міжнародної групи вчених (із Литви, Латвії, України, Білорусі, Австрії, Італії, Туреччини та інших країн) щодо феномена духовності виховання та теоретичного визначення його концептуальних засад стало положення про те, що сутнісні основи виховання криються у сфері духовності, пов'язані із природженою духовністю особистості й визначаються культурою суспільства. В такому контексті протягом десяти років здійснювалось широкомасштабне дослідження щодо прояву духовності у соціальному середовищі й у педагогічній реальності, результати якого було представлено у колективних монографіях «Духовність у світі людини» [2], «Духовність виховання» [8], «Контекст духовності виховання» [9].

Послідовна розробка концепції духовності виховання у вищезазначених колективних монографіях, підґрунтям якої стала концептуальна ідея професора Й. Кевішаса щодо духовності виховання як властивості педагогічної реальності та феномена, що з'являється у процесі одуховнення суб'єктами створюваної ними педагогічної дійсності та є простором прояву особистості [8, с. 29], набула широкого розголосу серед провідних науковців академічного співтовариства та освітніх інституцій. Згадана ідея була представлена окремими статтями у наукових виданнях України та Литви, вичерпними рецензіями в наукових журналах *Soter* [10], *Inter-studia humanitatis* [6] та публікаціями в різних наукових журналах [1; 3; 4]. Перша колективна монографія «Духовність у світі людини» [2] була відмічена в Австрії нагородним сертифікатом і видана повторно (2011). Все це є свідченням величезної уваги до проблеми духовності виховання, підтверджує її актуальність і своєчасність та зумовлює необхідність продовження досліджень у цьому напрямку.

У зв'язку з тим, що центром міжнародного проекту щодо духовності виховання стала Литва й зазначені колективні монографії видавались литовською мовою, вважаємо за необхідне хоча б у стислій формі представити основні концептуальні засади досліджуваної проблеми саме українською з метою

створення можливостей більш глибокого її розуміння вітчизняною педагогічною громадою. Це стало можливим завдяки тісній співдружності та взаєморозумінню авторів монографій України та Литви.

Отже, метою статті є розкриття й характеристика деяких аспектів концепції духовності виховання, що обговорювались і презентувались авторським колективом вищеназваних монографій.

Виклад основного матеріалу. В науковій літературі існує велика кількість спроб дати визначення феноменові духовності й саме таке різноманіття свідчить про все ще недостатню глибину його вивчення. У наших наукових розвідках ми свідомо обмежуємо вектор пошуку й зупиняємось на дослідженні лише усвідомлюваного людиною середовища й побудованому на цьому тлі уявленню про духовність.

Зупинимось на характеристиці деяких *аспектів*, що, на наш погляд, дозволяють більш глибоко усвідомити сутність феномену «духовність виховання». Перш за все, це власне *поняття духовності та її вираження*. Загальновідомо, який величезний вплив мало християнство на становлення й розвиток світової й особливо Європейської культури. Й саме християнські заповіді, традиції, цінності є віддзеркаленням свідомості людини та вираженням її духовної приналежності до цієї культури. Власне прояв духовності відбувається через самовираження (творчість) особистості, яка одуховнює створюване нею середовище. Тобто, за допомогою творчості людини відкривається її духовний світ, а визначені її особистісним сенсом результати творчості одуховнюють навколишнє середовище. Відтак, перетворення вже кимось створеного середовища, або ж його одухотворення власне особистістю, відкриває приналежність людини до цього процесу й дозволяє нам говорити про *духовність* (одухотвореність) середовища.

Зрозуміло, що творчість людини й одухотворення нею середовища відбувається у просторі, який створено протягом всієї історії розвитку людства. Людина ж, навіть не усвідомлюючи цей факт, вибудовує свій спосіб існування, свою поведінку на тлі

історичної спадщини. А отже, особливо у разі усвідомленого розуміння цього процесу, людині необхідні певні орієнтири.

У монографіях авторами виокремлено такі орієнтири духовної сфери, як *загальну* духовність, що закріплена в культурі й властива усім членам суспільства; *прояв* духовності як дію людини у навколишньому середовищі, що оточує її тут і зараз; а також особистісний *простір* духовності людини. Саме такі орієнтири сприяють усвідомленню людиною сенсу навколишнього середовища й конкретизують спрямованість впливу на його духовність. Розглянуте таким чином духовне середовище узагальнено можна представити як динамічний, існуючий в якості процесу феномен – *духовність* середовища.

Звертаючись безпосередньо до феномену *духовності виховання* як духовності своєрідного, пов'язаного із галуззю освіти й виховання середовища, ми виокремили явища, властиві саме такому середовищу. Зокрема, *загальна* духовність виховання, *прояв* духовності виховання та *простір* духовності виховання, які охоплюють також і *контекст* духовності виховання [9].

Таким чином, у процесі розгляду поняття духовності та її вираження в соціальному середовищі (одухотворення середовища) з'являється можливість дослідити феномен духовності виховання: конкретизувати його витoki, процес існування та концептуальні засади.

Другим аспектом, що наближує до розуміння феномену духовності виховання, є співвідношення *свободи особистості та духовності середовища*.

Соціальна сторона духовності середовища є узагальненим відображенням загальної, властивої усім членам суспільства духовності. Але будь-яка людина цю загальність завжди сприймає через особистісну призму. Саме в цьому криється сутність співвідношення особистісної свободи та духовності оточуючого людину середовища. Тож, при спробі відкрити духовність середовища, у тому числі й педагогічного, необхідно аналізувати обидві зазначені його складові: особистісну й соціальну.

Як акцентувалося вище, у розкритті феномену духовності особливе місце займає визначуваний свободою особистості й загальним духовним контекстом (духовністю суспільства) прос-

тір, а якщо точніше – простір свободи особистості в контексті духовності суспільства.

У демократичному суспільстві особливості духовного простору багато в чому залежать від духовної зрілості особистості. У монографіях обговорюється поняття духовної зрілості молодої людини, яка є віддзеркаленням особистісного простору прояву духовності людини й цілеспрямованості цього прояву. Такий простір і спрямованість його змін коректує сама людина з огляду на духовність оточуючого середовища як цілісного комплексу можливостей і обставин для особистісного прояву.

Наразі суспільство акцентує увагу на соціальній значущості індивіда, його статусі, матеріальному благополуччі тощо, а питання духовності найчастіше залишаються на розсуд самої молодої людині, з огляду на його власний скромний досвід та особистісні потреби залежно від вікової категорії. На жаль, у такому розумінні свобода й вибір юнацтва значно відрізняється від досвіду, накопиченого в духовній спадщині народу (нації), від закладеного в ньому розуміння значення і сенсу життя. Зрозуміло, що в такому випадку простір прояву особистості залишається обмеженим щодо інтеграції в загальну духовність середовища, зникає (або не з'являється) цілеспрямованість на включення в духовну культуру суспільства, а відтак – зникає установка й тим самим велика кількість можливостей на занурення в сенс і сутність одухотворення середовища [8, с. 10].

У дослідженнях науковців, результати яких представлено у вищезгаданих монографіях, наголошується, що коригувати обмежений простір прояву духовності молодою людиною та прояв особистісної зрілості в соціальному середовищі загалом необхідно з урахуванням спрямованості на загальну духовність культурної спадщини, а не тільки на потреби індивіда.

Простір загальної духовності визначається закріпленими в культурі нації духовними цінностями. В залежності від визначених останніми рамок особистісної свободи, у людини, й зокрема у школяра, з'являється можливість виокремити простір, у якому він міг би окреслити духовність виховання і вникати в її сенс, завдяки чому відбуватиметься стимулювання особистісної зрілості, а отже, покращення якості виховання на практиці.

З іншого боку, свобода прояву особистості в просторі саме загальної духовності демократичного суспільства стає концептуальною основою феномену духовності виховання та відкриває можливості для стимулювання особистісної зрілості в педагогічній реальності.

Щодо *духовності педагогічної діяльності*, як наступного аспекту концепції духовності виховання, маємо зазначити, що виховання, будучи невіддільним від оточуючого людину середовища, сприяє її інтеграції в це середовище. В процесі такої інтеграції особливого значення набуває духовність середовища, у тому числі й своєрідного середовища – педагогічної реальності.

Зрозуміло, що в різних історичних періодах висувалися свої завдання розвитку суспільства, які спиралися й вирішувалися на тлі певних парадигм. Розвиток сучасного суспільства відрізняється глобальними процесами трансформації дійсності, що неминуче відбивається й на системі освіти та виховання. Сьогодні характеризується бажанням звільнитись від традиційної, класичної системи освіти та прагненням до вільного розвитку особистості, тобто переходом від сталої, директивної до рухомої, заснованої на особистісних потребах індивіда, системи.

На думку Й. Кевішаса, завдяки зміні парадигми, що по суті відбулася на межі ХХ-ХХІ століть, наразі виникає якісно нова структура й система освіти, де особлива увага надається тому, хто навчається, як суб'єкту навчально-виховного процесу, а також акцентується необхідність активності вихованця й вихователя в контексті їхньої співпраці. Сприяє цьому стрімкий потік нової інформації, що вимагає спільних пошуків та усуває значущість так довго існуючої орієнтації на запам'ятовування та відтворення знань. Тож, і педагогічна реальність, що є віддзеркаленням процесів гуманізації, також потребує виваженого перегляду.

У колективній монографії «Контекст духовності виховання» [9] зазначається, що вирішуючи завдання сучасної гуманізації педагогічної реальності, доцільно спиратися на духовну спадщину нації, бо це джерело духовності та система її вираження. Але виникає питання, як це реалізувати в сучасній практиці.

При вирішенні такого завдання в традиційній системі освіти й виховання, як правило, висвітлюються питання виховання духовності. Але враховуючи наразі роль того, хто навчається (учня або студента) як суб'єкта процесу, цього недостатньо. Важливо, щоб питання духовності були актуальні, перш за все, для нього самого, тоді при їх розв'язанні він активно включається в пошук відповідей на них. У такому разі перед педагогом постає проблема вибору стратегії організації педагогічного процесу, а також коригування духовного середовища, оскільки «духовне середовище (духовність виховання) – це простір прояву особистості, у якій вихованець шукає й має знайти відповіді на різноманітні питання, пов'язані зі змістом діяльності, поведінки, ролі культури середовища в житті людини» [9, с. 3]. Тож, виникає духовність виховання, що потрактовується нами як своєрідне середовище.

Очевидно, що феномен духовності виховання виникає в разі визнання вихованця творцем навколишнього середовища, учасником розвитку його культури в процесі, який безпосередньо пов'язаний зі становленням особистості. Але, на жаль, все ще домінуюча сьогодні споживацька культура нерідко спрямована на односторонній, орієнтований на соціальні потреби розвиток виховання. Така спрямованість підтверджує обмежене розуміння ролі духовності в процесі не тільки становлення особистісної зрілості молодого покоління, а й розвитку суспільства.

Отже, якщо на перший план виносяться функції людини, властиві споживацькій культурі, у педагогічному процесі акцентується увага на потребах суспільства, формуванні необхідних для задоволення потреб цього суспільства компетенцій, розвиткові творчих сил тих, хто навчається, тощо. Тобто, закріплюється соціальна значимість останніх у контексті потреб існуючої споживацької культури, а увага до питань власне духовності виховання, на жаль, залишається осторонь.

Саме тому в існуючій, класичній системі освіти і виховання поняття духовності пов'язане з вихованням духовності молодого покоління засобами будь-якого предмету або через систему виховних заходів. Відтак, *виховання духовності* виступає як част-

кове завдання, а не всеохоплювальна концептуальна проблема виховання.

Безумовно, ми не відкидаємо значущості пізнання середовища, потреб суспільства, удосконалення компетенцій і творчих сил тих, хто навчається, і розглядаємо такий підхід як засіб і необхідний крок у трансформації усвідомленої учнем (студентом) значущості соціальної діяльності та її сутності. Разом із тим, ми розуміємо обмеженість такого підходу й необхідність невідкладного вирішення концептуальної проблеми *духовності виховання*, яка охоплює існуючу педагогічну реальність.

По суті, це різні підходи щодо розуміння зрілості особистості та ролі духовності в педагогічній реальності. Для першого, коли стимулювання зрілості особистості спирається на пізнання духовності, характерним є так зване формування духовності, а це значить – упровадження певної ідеології у свідомість учня. Таке виховання може сприяти прояву індивіда в монокультурному середовищі, навчити діяти, спираючись на властиві саме такому середовищу моделі культури і міжособистісні відносини. Таким підходом, як правило, відрізняється традиційний процес навчання, орієнтований на пізнання і який сприяє зрілості особистості, що навчена виконувати соціальні замовлення за встановленими моделями.

Другий підхід – це коли духовність розглядається як властивість і компонент педагогічної дійсності, як феномен, який з'являється в процесі одухотворення створюваної суб'єктами дійсності [8, с. 29]. У такому випадку зрілість особистості визначається стимулюванням творчості й самовираження вихованця, а також його здатністю змінювати навколишнє середовище. Саме такий підхід уможливорює досягнення будь-якої мети тими, хто навчається, не тільки через використання стандартних моделей діяльності та поведінки, а й через власне творення. Й саме в такому випадку у вихованця закріплюється установка діяти творчо, інноваційно, а отже, виконувати функції суб'єкта в процесі творення й одуховнення середовища як власного світу.

Зазначені відмінності створюють підґрунтя для розуміння й усвідомлення того, що в демократичному суспільстві процес гуманізації педагогічної дійсності доцільно вибудовувати, орієн-

туючись саме на духовність виховання. А відтак, зміну парадигми освіти та гуманізацію (одухотворення) її середовища доцільно представляти в контексті концептуальних засад феномена духовності виховання.

Взаємозалежність *сенсу явищ культури і духовності виховання* була підтверджена в процесі дослідження, коли автори колективної монографії, аналізуючи зміст явищ культури, власне відкрили феномен духовності виховання. Так, учень (або ж студент) вникаючи у сенс будь-якого явища, і культурного зокрема, свідомо чи несвідомо, як то кажуть, за замовчуванням, кристалізує власне ставлення до таких явищ, тобто в нього накопичується особистісний сенс, який переноситься на навколишнє середовище (суб'єктність середовища). На такій основі у молодій людини поступово з'являється можливість мислити більш широко й усвідомлювати закладений у культурній спадщині соціальний сенс не тільки явищ, а й навіть самого середовища (об'єктність середовища). В такому процесі одночасно відбувається становлення й дозрівання вихованця не тільки як індивіда, а й як особистості.

Отже, духовний простір людина має не тільки пізнати, а й усвідомити його як невід'ємну частину власного середовища, що підтверджується у здійснених дослідженнях, оскільки «зрілість особистості залежить від особливостей культури середовища і можливостей людини осмислити, засвоїти та особистісно одуховнити її» [2, с. 361). Відтак, усвідомлюваний людиною сенс навколишнього середовища та його явищ є ще одним аспектом концептуальних засад феномена духовності виховання.

Важливим є розуміння *значущості феномену духовності виховання*, оскільки він тісно стикається з трансцендентною та соціальною реальністю. Дослідження авторів підтверджують, що людина як особистість визріває в соціальному середовищі за допомогою творчості. Й саме тому абсолютно не виправданою є спрямованість традиційної освіти і виховання на осягнення тільки існуючих моделей культури та її емпіричних проявів, обмежуючи водночас можливості самовираження особистості в трансцендентній реальності. Важливим, на наш погляд, є не тільки паралельне існування, а й збереження та розширення обох

сторін існуючого простору. Особливо це стосується педагогічного процесу, де відбувається становлення особистості та закріплюються основи її розвитку.

Отже, одночасна увага до обох сторін педагогічного простору перетворює його в єдину і відкритую реальність для існування людини як особистості у соціальному середовищі, а творчість і прояв духовності за допомогою власної діяльності (одуховнення створюваного середовища) забезпечує становлення особистості в контексті сучасної демократичної культури.

Висновок. Представлені аспекти феномена духовності виховання відповідають сучасному уявленню про екзистенцію людини у світі. Так, презентовані у колективних монографіях уявлення щодо духовності як особливості вираження відносин перекликаються з енциклікою Папи Римського [7], де духовність аналізується через людські відносини. Так, у монографіях ми виокремлюємо феномен духовності виховання, а в енцикліці йдеться про феномен екологічної духовності; у монографіях схарактеризовано педагогічний процес, що ґрунтується на прояві духовності (як альтернативі традиційному процесу засвоєння формальних знань), а в енцикліці духовність розкрито як загальне благо суспільного життя.

Таким чином, аналіз змісту монографій свідчить про те, що феномен духовності виховання є актуальними не тільки для одуховнення створюваної суб'єктами педагогічної дійсності та становлення сучасної особистості, а й для національної культури в цілому, яка, з огляду на сьогоденні глобалізаційні процеси, все більше набуває ознак полікультурності.

Список використаної літератури

1. Balčiūnienė I. (2015). Ugdymo dvasingumo samprata (popiežiaus Pranciškaus enciklikos LAUDATO SI' šviesoje). – Vilnius, Mokslo Lietuva, 2015 lapkričio mėn.
2. Dvasingumas žmogaus pasaulyje / Spirituality in the Human World. Kolektyvinė monografija. ISBN 978-9955-20-474-9. / Sudarė ir parengė J. Kievišas ir R. Kondratienė. – Vilnius : Vilniaus pedagoginis universitetas, 2009. – 440 p.
3. Kievišas J. (2015). Apie mūsų monografijos dvasingumo sklaidos tema. – Vilnius, LEU Šviesa, 2015 sausio mėn.
4. Kondratienė R. (2015). Ugdymo dvasingumo kontekstas demokratinėje visuomenėje. – Vilnius, Mokslo Lietuva, 2015 sausio mėn.

5. Lietuvos švietimo koncepcija. Parengė Lukšienė M. ir kt. – Vilnius : Leidybos centras, 1992.
6. Mackevičiūtė J. (2013). Ugdymo dvasingumas: asmenybės brandos, žmonijos bendrumo pamatas. Iš žurn.: *Inter-studia humanitatis*. Nr. 15. – Šiaulių universitetas. – P. 171 – 174.
7. Šventasis Tėvas Pranciškus (2015). LAUDATO SI' apie rūpinimąsi bendraisiais namais. – Kaunas : Lietuvos Vyskupų konferencija, 1-kla „Morkūnas ir KO“. – 160 p.
8. Ugdymo dvasingumas / Spirituality of Education. Kolektyvinė monografija. ISBN 978-9955-20-739-9. Sudarė ir parengė J. Kievišas. – Vilnius : Lietuvos Edukologijos universitetas, 2012. – 574 p.
9. Ugdymo dvasingumo kontekstas / Context of Spirituality of Education. Kolektyvinė monografija. ISBN 978-609-8089-39-4. Sudarė ir parengė Jonas Kievišas. – Vilnius : leidykla „Žuvėdra“, 2014. – 400 p.
10. Хоружа Л. Теоретическая и практическая ценность международной коллективной монографии «Духовность воспитания»: рефлексия ученого // SOTER. – Kaunas. – С. 151–153 (Khoruzha, L. *Teoretycheskaya y praktycheskaya tsennost' mezhdunarodnoy kollektivnoy monohrafyy «Dukhovnost' vospytanyua»: refleksiyya uchenoho* [The theoretical and practical value of international collective monograph «Spiritual education»: reflection of scientist]. In: SOTER, Kaunas, pp. 151–153)

Алла Растрьгина, Риманте Кондратене

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПЦИИ ДУХОВНОСТИ ВОСПИТАНИЯ

Опираясь на исследования ученых в рамках международного научного проекта, в статье рассмотрены концептуальные основы феномена духовности воспитания как явления, которое возникает в демократическом обществе в процессе образования и воспитания и становится основой для раскрытия его предназначения и роли в современной педагогической реальности. Представлены характеристики таких основополагающих понятий, как духовность воспитания, являющейся духовностью своеобразной, связанной со сферой образования и воспитания средой; выделены свойственные такой среде явления: общая духовность воспитания, проявление духовности воспитания и пространство духовности воспитания, которые охватывают также и контекст духовности воспитания.

Ключевые слова: *духовность, духовность воспитания, воспитание духовности, проявление духовности, духовность среды, педагогическая реальность, контекст духовности воспитания*

Alla Rastrygina, Rimantė Kondratene

SOME ASPECTS OF THE CONCEPT OF SPIRITUALITY OF UPBRINGING

The delineation of some aspects of the concept of spirituality of upbringing, which is productively studied by the international group of scientists, has been stipulated by the necessity of informing the Ukrainian scientific and educational

communities with somewhat diverse position, as to the mentioned phenomenon, that differs from the conventional understanding of such phenomenon in domestic pedagogical theory and practice.

For deeper understanding of the essence of the phenomenon of «spirituality of upbringing» we primarily presented such benchmarks of the spiritual realm as general spirituality, that is enshrined in the culture and is characteristic for all members of society, the manifestation of spirituality as an activity of a person in the environment that surrounds him here and now, as well as the personality space of an individual's spirituality. It is such guidelines that help an individual to realize the sense of the environment and specify the orientation of influence on his spirituality. Considered in such a manner, the spiritual environment can be generally represented as a dynamic phenomenon, existing in the quality of a process, - spirituality of the environment. As to the phenomenon of spirituality of upbringing proper, that is the peculiar upbringing, associated with the sector of education and upbringing environment, there are singled out such phenomena that are inherent to exactly such an environment. In particular, the general spirituality of upbringing, the manifestation of spirituality of upbringing and the space of spirituality of upbringing, that also embrace the context of the spirituality of upbringing.

The notion of the phenomenon of spirituality of upbringing is the ratio of freedom of a personality and spirituality of the environment. As to spirituality of the teaching activities, as a further aspect of the concept of spirituality of upbringing, it has been stressed that upbringing, being inseparable from the environment, surrounding an individual, facilitates its integration into peculiar environment – the pedagogic reality, based on spiritual heritage of the nation and reveals possibilities of such experience in the practice of contemporary pedagogical process. The special attention in this article is given to understanding of the specific features of the context characteristics of the investigated phenomenon of spirituality. In the existing, classical system of education and upbringing the notion of spirituality is associated with upbringing of spirituality of the younger generation by means of any subject, or through the system of educational activities.

Thus, the upbringing of spirituality serves as a partial task, not as an overall conceptual problem of upbringing. The mentioned diversities form the basis for understanding and realizing the fact that in a democratic society it is expedient to reconstruct the process of humanization of pedagogic reality keeping the focus on spirituality of upbringing. Hence, the shift of paradigm of education and humanization (inspiration) of its environment, is advisable to be represented in the context of the conceptual principles of the phenomenon of spirituality of upbringing.

Keywords: *spirituality, spirituality of upbringing, upbringing of spirituality, manifestation of spirituality, spirituality of environment, pedagogic reality, the context of spirituality of upbringing.*

Одержано 17.01.2016 р.

ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПІД ВПЛИВОМ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООСВІТИ І САМОВИХОВАННЯ

У статті розв'язуються такі завдання: 1) розкривається методологічна основа пошуку закономірностей розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя і вчителя-практика; 2) окреслюється каркас понятійно-категоріального апарату теорії педагогічної майстерності, її родових і базових складників; 3) визначається цілісна сукупність закономірностей розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя і педагога-практика під впливом професійної самоосвіти і самовиховання.

Ключові слова: педагогічна майстерність, майбутній учитель, учитель, самотворчість, самоосвіта, самовиховання, закономірності розвитку педагогічної майстерності.

Постановка проблеми. Результати численних досліджень особливостей формування й розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя дозволяють вести мову про розробку стрижня понятійно-категоріального апарату відповідної теорії. Йдеться передусім про родові поняття та переважальну кількість базових. На порядку денному – розв'язання загальної проблеми визначення закономірностей розвитку педагогічної майстерності вчителя під впливом найважливішого чинника – самотворчості (професійної самоосвіти і самовиховання).

Мета статті – окреслення цілісної сукупності відповідних закономірностей та їх характеристика.

Аналіз досліджень і публікацій. Створення теорії педагогічної майстерності – передусім продукт філософської, психологічної та педагогічної творчості непересічної особистості – академіка Івана Андрійовича Зязюна, його соратників-однодумців (Л. Крамущенко, І. Кривонос, В. Семиченко, Н. Тарасевич, Н. Ничкало, М. Солдатенко, О. Лавріненко, М. Лещенко, О. Семенов, О. Грищенко, А. Кузьмінський та ін.) [1; 2; 3; 4; 5].

За результатами аналізу праць зазначених та інших науковців треба зробити висновок, що родовими поняттями відповідної теорії є «педагогічна дія», «майстерність» і «мистецтво».

Акцентуючи на красі й духовності педагогічної дії як родового – визначального – поняття розробленої теорії, академік І. А. Зязюн цілісно розвиває її гуманістичний потенціал: «У педагогічній дії є два рівнозначні суб'єкти за змістовною сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Як це робити, знає передусім педагог. Він має навчити цього своїх учнів незалежно від предмета викладання. Навчити ненав'язливо, нетенденційно, мимовільно. Навчити своєю поведінкою, своїм Статусом, своїми Знаннями, своєю Людяністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом» [1, с. 74].

За І. А. Зязюном, ці родові категорії є взаємопов'язаними: індивідуальний цілісний образ педагогічної дії (він містить «вироблені вчителем на основі науки і практичного досвіду уявлення про дитину, про її здібності, про те, якими повинні бути: урок, знання учня, дух школи, колеги, нарешті, він сам як учитель») ріднить її з творчістю та мистецтвом «й обмежує можливість досягнення педагогічної реальності засобами лише логіко-наукового пізнання...» [1, с. 85]. І в цьому сенсі педагогічна майстерність є мистецтвом творення педагогічної дії.

Провідні базові категорії – елементи структури педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість педагога, його професійно-педагогічна, методична й мистецька компетентності, педагогічні здібності й педагогічна техніка. У сукупності базових категорій чільне місце займають: історія, критерії, рівні педагогічної майстерності, способи, форми та засоби її розвитку й саморозвитку, акмеологічні детермінанти самотворчості як засобу оволодіння нею, режисура педагогічної дії та підготовка до неї як основа підвищення ступеня розвитку й саморозвитку педагогічної майстерності вчителя та ін. [1; 2; 3; 4; 5].

Вимагає спеціального розгляду і така провідна базова категорія, як закономірності розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя і вчителя-практика під впливом його самотворчості.

Виклад основного матеріалу. Джерело пошуку відповідних закономірностей – методологічні основи професійного і професійно-культурного розвитку особистості майбутнього педагога і педагога-практика впродовж життя. Складниками методологічного фундаменту пошуку закономірностей розвитку педагогічної майстерності особистості майбутнього вчителя і вчителя-практика є філософський, загальнонауковий і конкретно-науковий.

Філософську основу визначення відповідних закономірностей становлять: ідеї щодо взаємообумовленості явищ об'єктивної дійсності, розуміння особистості як активного суб'єкта розвитку і діяльності, що детермінована об'єктивними і суб'єктивними чинниками; закони діалектики; теорія цінностей, зокрема, її складник щодо аксіологічної рефлексії професійного становлення і розвитку; положення філософії освіти про діалектику оптимізації розв'язання суперечностей педагогічної діяльності, принцип діалектичного зведення протилежностей у нескінченності до розкриття їх загальної суті; філософсько-методологічні регулятиви осмислення синергетичної парадигми нерівновісних систем (зокрема, освітньої), розробки акмеологічних концепцій професійно-культурного розвитку.

Загальнонауковим підґрунтям пошуку закономірностей є: системний, цілісний і синергетичний методологічні підходи.

Методологічним підґрунтям розв'язання поставленого завдання **конкретно-наукового рівня** слід вважати: особистісно орієнтований (він відіграє роль системоутворювального), культурологічний, діяльнісний і технологічний підходи.

Результатом опертя на зазначену методологічну базу є визначення й характеристика такої сукупності закономірностей:

1. Методологія забезпечення розвитку педагогічної майстерності особистості засобами самотворчості закономірно враховує гетерогенність різних знань (онтологічного, професійно-педагогічного або історичного походження) про теорію майстерності педагога, теорії та технології професійної самоосвіти і самовиховання.

Аксіологічне і пізнавальне освоєння законопростору світу педагогічної дії на рівні майстерності її виконання можливе лише

за умови опертя на прескриптивну методологію як вчення про структуру, логіку, принципи організації, способи, методи та процедури наукового пізнання. Маючи конструктивний характер, саме прескриптивна методологія спрямована на вдосконалення теорії педагогічної майстерності, розширення її понятійно-категоріального апарату.

Її провідна функція – розпредмечення знань про педагогічну майстерність і самотворчість майбутнього вчителя і педагога-практика. При цьому вона надає рефлексивний опис як діяльності особистості в напрямі руху до педагогічної майстерності, так і діяльності, спрямованої на її розвиток засобами самотворчості. Однак цей опис вже є завжди опредмеченим.

Щоб забезпечити універсум саморозвивальної діяльності педагога як майстра за допомогою певних проектів, норм і приписів, педагогічна методологія повинна враховувати як множинність знань про цей об'єкт, так і те, що знання про педагогічну майстерність і самотворчість як засіб її розвитку є **гетерогенними**, тобто різнорідними. Методологічне забезпечення синтезу відповідних неоднорідних знань (у них різні за складом частини) здійснюється за схемою самої діяльності, її різновидів (педагогічної, самоосвітньої, самовиховної) з урахуванням специфіки об'єкта розгляду. Таким об'єктом є закономірності сходження особистості майбутнього вчителя і вчителя-практика до педагогічної майстерності як духовної категорії та стимулювання її розвитку засобами самотворчості. Іншими словами, факт гетерогенності знань зорієнтовує методологічний пошук на їх зв'язування, об'єднання, проектування, як мінімум, двох онтологічних уявлень про синтетичний продукт, цілісні властивості якого віддзеркалюють неоднорідність структурних елементів і водночас указують на якісні зміни в розвитку педагогічної майстерності.

2. Мотиви розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя і вчителя-практика закономірно формуються у процесі емоційного переживання й осмислення ним цінностей змісту його вищих і найвищих рівнів як особистісних.

Філософський фундамент пошуку відповідної закономірності – аксіологічна теорія особистості, підсистемами структури

якої є вітальне (природне) та аксіологічне «Я», особистісно орієнтований методологічний підхід до розгляду педагогічних явищ і процесів. За І. Бехом, смислотвірні мотиви активності людини в діяльності формуються на фундаменті особистісних цінностей. Останні є результатом передусім емоційного переживання й осмислення людиною об'єктивно існуючих цінностей. Акцент на першочерговості їх розуміння не є адекватним природовідповідній структурі свідомості особистості. Отже, закономірний характер формування мотивів розвитку педагогічної майстерності педагога (майбутнього педагога) у процесі емоційного переживання й осмислення ним цінностей професійної культури найвищих шаблів зумовлюється природовідповідною структурою свідомості особистості. Цілісний підхід зорієнтовує на забезпечення єдності емоційного переживання й розуміння особистістю відповідних цінностей як умови повороту її професійній свідомості на своє професійне «Я», самосвідомість, за наявності смислотвірного мотиву розвитку педагогічної майстерності. Він націлює на синтез професійної свідомості й самосвідомості особистості педагога як психологічний механізм його професійно-культурного розвитку засобами самотворчості й професійної творчості.

3. Цілі розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя і педагога-практика закономірно визначаються на основі рівнів інноваційної спрямованості особистості, її кар'єрного зростання і потреб суспільства в оновленні педагогічної освітньої галузі засобами самотворчості та професійної творчості студентів та її працівників.

Вагомим філософським складником методологічного підґрунтя проектування цілей розвитку педагогічної майстерності вчителя і педагога-практика є діалектика. Вона об'єктивно пов'язує відповідні цілі з потребами особистості й суспільства.

Стрижень діалектичної концепції розвитку – його розгляд як процесу саморуху предмета від нижчого (простішого) стану до вищого (складнішого). Результат такого руху – зникнення старого і виникнення нового, зміна якості предмета.

В особистісному вимірі розвиток педагогічної майстерності є саморухом (професійною самоосвітою, самовихованням)

особистості вчителя (майбутнього вчителя) до її найвищого якісного рівня акмеологічного плану, який включає єдність якісних і кількісних змін. Якісні зміни віддзеркалюються насамперед у спрямованості особистості, ступенях її гуманістичності й інноваційності, а також у характеристиках професійної культури. Останні тісно пов'язанні з активністю особистості педагога у професійно-культурному розвитку – кар'єрним зростанням горизонтального типу, наявністю в неї програми-кар'єрограми досягнення впродовж життя акмеологічних інваріантів цінностей базової професійно-педагогічної культури.

Нові якісні характеристики педагогічної майстерності – це ті її новоутворення на шляху сходження до найвищих щаблів кар'єрного руху, які об'єктивно й повинні виступати в ролі цільових орієнтирів його проєктів.

У соціальному вимірі розвиток педагогічної майстерності студентів-старшокурсників і вчителів знаходиться у площині виконання системою педагогічної освіти своєї ціннісно-світоглядної та культуро-розвивальної функцій. Потреби українського суспільства в культуротворчості можуть задовольнити лише педагоги-майстри, від яких залежить наявність у випускників загальноосвітніх закладів досвіду творчої діяльності й компетентності в ній. Це вимагає перетворення педагогічних університетів та інститутів у особистісно-розвивальні середовища, у яких самотворчість студентів і викладачів та їх професійна творчість є провідними засобами реалізації суспільних потреб. Для виконання такого соціального замовлення освітнім закладам необхідно на об'єктивній діалектичній основі проєктувати «дерево цілей» розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя і педагога-практика в особистісному й соціальному аспектах.

4. Зміст розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя і вчителя-практика закономірно зумовлений його цілями в соціально- й особистісно-розвивальному аспектах.

Зміст розвитку педагогічної майстерності майбутнього педагога й педагога-практика – це система особистісних цінностей (професійно-педагогічних знань, способів діяльності, досвіду емоційно-вольового ставлення до цінностей професійного світу, досвіду творчої професійної праці, досвіду гуманного педагогіч-

ного спілкування, досвіду професійної самотворчості), яка на певному етапі професійного чи професійно-культурного поступу виступає в ролі її актуальної детермінанти. Аскіологічне наповнення цієї детермінанти, з одного боку, закономірно залежить від усвідомлених особистістю цілей подальшого професійно-педагогічного зростання, а з іншого, – визначається цільовими орієнтирами розвитку української педагогічної освіти на всіх рівнях, параметрами її змістового оновлення.

Шляхи досягнення особистістю рівня усвідомленості відповідних розвивальних цілей – самопізнання, емоційне переживання й осмислення нею суперечностей між ідеальним і реальним образами «Я» як фахівця.

5. Якість оновлення «Я-концепції» розвитку педагогічної майстерності особистості закономірно залежить від рефлексії стану професійного становлення і вдосконалення.

Результати професійно-педагогічної підготовки й самопідготовки особистості студента відбиваються на рівнях його професійної свідомості й самосвідомості. Зокрема, особливими новоутвореннями в самосвідомості особистості майбутнього педагога виступають образи реального «Я» і «Я-концепція» професійного ставлення й удосконалення. Їх провідна властивість – здатність до зміни під впливом адекватної самооцінки й рефлексії. В останньому феномені, спрямованому на пізнання людиною себе, усвідомлення свого реального образу «Я» як професіонала, віддзеркалюється його здатність охоплювати декілька позицій, що пов'язані з характеристиками відображення суб'єктів: сам суб'єкт, яким він є в реальній дійсності; суб'єкт, яким він бачить сам себе; суб'єкт, яким його сприймає інша людина (Ч. Кулі, Т. Ньюком, Д. Холмс та ін.)

У часовому вимірі «Я-концепція» професійного становлення» і вдосконалення завжди націлена на майбутній (більш якісний) стан оволодіння новими цінностями педагогічної майстерності більш високого базового чи акмеологічного рівнів. Її основу складають відповідні цінності як цільові орієнтири та принципи їх досягнення. Якість оновлення «Я-концепції» є похідною від рефлексії, переосмислення потреби в нових цільових орієнтирах (вони відбиваються в модернізації завдань-

самозобов'язань) розвитку педагогічної майстерності й принципів підвищення її рівня. Процедури розробки нових завдань-самозобов'язань і принципів їх реалізації є об'єктивними в часовому вимірі в аспекті реалізації потреб подальшого професійного розвитку. Проте, усвідомлення цих потреб і, як результат, проектування нової «Я-концепції» є закономірним наслідком рефлексії майбутнього педагога.

б. Активність суб'єкта розвитку педагогічної майстерності закономірно підвищується в результаті його самотворчості.

Самоосвітня й самовиховна діяльності особистості майбутнього педагога як самотворчі сприяють його активності в професійному й професійно-культурному саморозвитку. Більш коректно вести мову про те, що саморозвиток педагогічної майстерності студентом закономірно є наслідком його професійної самоосвіти й самовиховання, тобто роботи над собою. Провідні характеристики відповідного саморозвитку – повільність і здійснення під впливом саморухомих процесів – самоосвіти й самовиховання за умови забезпечення їх цілісності. Суб'єктом забезпечення розвитку педагогічної майстерності студента виступає й викладач ВНЗ, якщо він активно створює умови для перетворення самоосвіти й самовиховання у свідомості особистості майбутнього педагога в особистісні цінності, якісно занурює його у процес їх самореалізації, стимулює самотворчу активність і здійснює корекцію її проміжних і кінцевих результатів. Іншими словами, відповідна закономірність має місце лише в умовах суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії.

Висновки.

1. Отже, при визначенні закономірностей розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя і педагога-практика варто базуватися на таких ідеях:

– досягнення якісної повноти методологічних основ пошуку конкретних закономірностей (йдеться про їх методологічне обґрунтування на різних рівнях аналізу – філософському, загальнонауковому й конкретно-науковому);

– природовідповідного ставлення до структури професійної свідомості особистості майбутнього вчителя й учителя-практика

(зокрема, першим структурним компонентом свідомості слід вважати емоційний, а другим – раціональний);

– конструктивістського підходу до розуміння феномену «Я-концепція» професійного становлення і вдосконалення особистості як руху до вершин педагогічної майстерності;

– раціогуманістичної орієнтації в опрацюванні категорії «закономірність розвитку педагогічної майстерності» в педагогіці.

2. Закономірності розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя і педагога-практика є провідними базовими категоріями її теорії, основою для розробки відповідних принципів.

Список використаної літератури

1. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – К. ; Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підр. для студ. вищ. пед. навч. закл. / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – [3-тє вид., доп. і перероб.]. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
3. Діагностика і розвиток педагогічної майстерності у професійних навчальних закладах : монографія / [І. А. Зязюн, Е. О. Помиткін, О. М. Семенов та ін.]. – К. : Пед. думка, 2007. – 262 с.
4. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ : [монографія] / Олександр Лавріненко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : [б.в.], 2009. – 328 с.
5. Солдатенко М. М. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах інформаційного суспільства: когнітивний аспект : [монографія] / М. М. Солдатенко. – К. : Пед. думка, 2012. – 162 с.

Александр Кучерявый

ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ САМООБРАЗОВАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ

В статье решаются следующие задачи: 1) раскрывается методологическая основа поиска закономерностей развития педагогического мастерства будущего учителя и учителя-практика; 2) очерчивается каркас понятийно-категориального аппарата теории педагогического мастерства, её родовых и базовых составляющих; 3) определяется целостная совокупность закономерностей развития педагогического мастерства будущего учителя и педагога-практика под воздействием профессиональных самообразования и самовоспитания. Методологически обосновываются (на философском,

общенаучном и конкретно-научном уровнях методологии) основные закономерности развития педагогического мастерства будущего учителя и учителя-практика, а именно: 1) методология обеспечения развития педагогического мастерства личности средствами самотворчества закономерно учитывает гетерогенность различных знаний (онтологического, профессионально-педагогического или исторического) о теории мастерства педагога, теории и технологии профессионального самообразования и самовоспитания; 2) мотивы развития педагогического мастерства будущего учителя и учителя-практика закономерно формируются в процессе эмоционального переживания и осмысления им ценностей содержания его высших и самых высоких уровней как личности; 3) цели развития педагогического мастерства закономерно определяются на основе уровней инновационности направленности личности, её карьерного роста и потребностей общества в обновлении педагогического образования средствами самотворчества и профессионального творчества студентов и учителей; 4) содержание развития педагогического мастерства будущего учителя и учителя-практика закономерно обусловлено его целями в социально и личностно-развивающем аспектах; 5) качество обновления «Я-концепции» развития педагогического мастерства личности закономерно зависит от рефлексии состояния профессионального становления и совершенствования; б) активность субъекта развития педагогического мастерства закономерно повышается в результате роста культуры его самотворчества.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, будущий учитель, учитель-практик, самотворчество, самообразование, самовоспитание, закономерности развития педагогического мастерства.

Alexandr Kucheriavyj

THE REGULARITY OF THE FUTURE TEACHER'S PEDAGOGICAL MASTERSHIP DEVELOPMENT UNDER THE INFLUENCE OF PROFESSIONAL SELF-EDUCATION AND SELF-UPBRINGING

The problems solved in the article are as follows: 1) the search process of methodological base of the future teachers' and practical teachers' pedagogical mastership development regularity is exposed; 2) the national and categorical system of framework of the pedagogical mastership theory, its generic and base components are outlined; 3) the integral aggregate of the regularities of the future teachers and practical teachers masterships development under the influence of professional self-education and self-upbringing is determined.

Methodologically justified (on the philosophical, general scientific and specific scientific level methodology) are the basic laws of development of pedagogical skills of future teachers and teacher-practice: 1) methodology explanations of pedagogical skill of the individual self-creativity means naturally takes into account the heterogeneity of the various knowledge (ontological, professional pedagogical or historical) on the theory of teacher skills, theory and technology of professional self-education and self-education; 2) the reasons for the development of pedagogical skills of future teachers practice logically formed in the process of emotional experience and understanding of their values and the content of its highest highest levels as a person; 3) development of pedagogical skills naturally determined on the basis of innovation orientation of the individual layers, her career and the needs of society in the renewal

of teacher education and professional means of self-creativity creativity of students and teachers; 4) the content of pedagogical skills of future teachers and teacher-practice regularly due to its objectives in social and personality-developing aspects; 5) the quality of renovation "self-concept" of teaching personality development skills naturally depends on the state of reflection of professional development and improvement; 6) the subject of pedagogical skill activity increases regularly as a result of growth of the culture of his self-creativity.

Keywords: pedagogical skills, future teacher, teacher, self-creation, self-education, self-education, the laws of development of pedagogical skills.

References

1. Zyazyun, I. A. (2008). *Filosofia pedagogichnoyi dii* [Philosophy of pedagogical action], Kyiv, Cherkasy, ChNU named by B. Hmelnytsky, 608 p. (in Ukrainian).
2. Ziazyun, I. A. (2008). *Pedagogichna maisternist* [Pedagogical trade], Kyiv, SPD Bohdanova A. M., 376 p. (in Ukrainian).
3. *Diagnostyka i rozvytok pedagogichnoi maisternosti u profesiinyh navchalnyh zakladah* (2007) [Diagnostics and development of pedagogical trade in professional educational establishments], Kyiv, Ped. dumka, 262 p. (in Ukrainian).
4. Lavrinenko, O. A. (2009). *Pedahohichna maisternist v istoryko-pedagogichnomu vymiri: teoriia, praktyka, postup* [Pedagogical trade in the historical and pedagogic measuring: theory, practice, advancement], Kyiv, 328 p. (in Ukrainian).
5. Soldatenko, M. M. (2012). *Rozvytok pedahohichnoi majsternosti vykladacha v umovah informatsiinogo suspilstva: kognityvnyi aspekt* [The development of pedagogical trade of teacher in the conditions of informative society: cognitive aspect], Kyiv, Ped. dumka, 162 p. (in Ukrainian).

Одержано 10.10.2015 р.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ В УНІВЕРСИТЕТІ

У статті підкреслюється роль науково-дослідної діяльності студентів як фактора модернізації сучасної освіти і визначається її позитивний вплив на весь навчальний процес, висвітлено відповідний педагогічний досвід. На основі аналізу науково-педагогічної, методичної літератури та існуючого педагогічного досвіду організації науково-дослідної роботи студентів в університетах України визначені сутність та зміст поняття «готовність студентів до науково-дослідної роботи», систематизовано її компоненти та умови формування, розглянуто явище педагогічної майстерності викладача вищої школи, його особливості та структуру.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність студентів, дослідницькі уміння, готовність до науково-дослідної роботи, педагогічна майстерність викладача, методична майстерність викладача, компоненти педагогічної майстерності, передовий педагогічний досвід.

Постановка проблеми. Для виконання вимог, які висуває держава до професійної підготовки майбутнього фахівця, університетам необхідно підготувати викладача-методиста, дослідника, новатора, майстра своєї справи. У проекті Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року передбачена інтеграція вищої освіти і науки, яка має досягатися шляхом підвищення частки та якості дослідницької та інноваційної діяльності в закладах вищої освіти, а також підвищення актуальності змісту вищої освіти та рівня дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти [9]. За роки навчання майбутній педагог повинен здобути необхідні уміння пізнавальної самостійності, творчої розробки окремих проблем на основі проаналізованої літератури, аналізу результатів спостереження й експерименту, прогнозування та ін. У зв'язку з цим все більшої актуальності набуває включення в підготовку педагогічних кадрів сучасних наукових досліджень.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему розвитку вищої освіти, заснованої на дослідженнях, розглядають М. М. Бойко, Г. Ю. Родик, А. В. Ставицький, Ж. В. Таланова та ін. Окремі аспекти організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах і формування дослідницької компетентності висвітлені в роботах сучасних учених Б. М. Андрієвського, С. М. Бабан, О. В. Білостоцької, О. В. Рудакової, А. В. Ставицького, Л. Ю. Султанової та ін. Обґрунтували особливості та закономірності формування професійної майстерності І. А. Зязюн, М. Г. Вієвська, Н. В. Кічук, І. І. Козинець, А. І. Кузьмінський, О. М. Отич, Н. В. Панченко, І. М. Періг, С. О. Сисоєва та ін.

Мета статті полягає у висвітленні головних шляхів удосконалення педагогічної майстерності викладача як однієї з умов ефективної організації науково-дослідної роботи в університеті.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що «науково-дослідницька діяльність студентів» являє собою творчий процес, включає два взаємопов'язаних елементи: навчання студентів основам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості; наукові дослідження, що здійснюються студентами під керівництвом професорів і викладачів. Реалізована в комплексі науково-дослідницька діяльність студентів забезпечує вирішення таких завдань:

- формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження;
- надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму;
- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань;
- розвиток у студентів навичок самостійної науково-дослідницької діяльності, ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі;
- залучення здібних студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики;
- необхідність постійного оновлення й удосконалення своїх знань;

– розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця;

– створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у вищому навчальному закладі резерву вчених, дослідників, викладачів.

Українські науковці Є. С. Спіцин та І. В. Чмихало, досліджуючи проблему оптимізації науково-дослідної роботи студентів педагогічних вищих навчальних закладів ще у 80-90 рр. ХХ ст., вказували на необхідність формування вмінь майбутнього вчителя, які б сприяли інтенсифікації навчального процесу, і підкреслювали, що для вирішення цієї проблеми необхідно переглянути систему професійної підготовки студентів, яка має торкнутися всіх сторін навчально-виховного процесу [10, с. 118]. Спираючись на загальну настанову Концепції науково-дослідної роботи студентів (1986 р.) стосовно того, що з перших кроків навчання студенти повинні залучатися до дослідницької роботи, брати участь у впровадженні її результатів у виробництво та ін., ці вчені пропонували свою систему формування дослідницьких умінь і навичок, яка містила б у собі: безперервну педагогічну практику з першого по п'ятий курс в органічному поєднанні зі спецкурсами та спецпрактикумами (пропонувалося викладання на молодших курсах (І-ІІ) навчального курсу «Основи наукових досліджень», спецсеминарів із методів науково-педагогічних досліджень, підготовки рефератів із педагогічних, суспільних і спеціальних предметів, спецпрактикумів), одержання необхідного мінімуму знань із питань проведення науково-педагогічних досліджень та ін.; виконання курсових робіт протягом трьох-чотирьох семестрів, що передбачає збір і аналіз експериментальних даних, проміжні звіти й обговорення роботи на засіданнях проблемних груп; написання дипломної роботи як підсумку всієї самостійної творчої роботи студента протягом п'яти років із обов'язковим упровадженням розробок та рекомендацій у практику навчально-виховного процесу (передбачалося перетворити курсові роботи, більшість із яких мали реферативний характер, на курсові науково-дослідні роботи) [10]. Таким чином, система науково-дослідної роботи студентів, яка була включена до

навчального плану педагогічного вищого навчального закладу, мала завершитися виконанням дослідницької дипломної роботи.

Ряд сучасних учених підкреслюють, що починати формування дослідницьких умінь потрібно вже у майбутнього абітурієнта. Так, досліджуючи процес формування готовності ліцеїста до організації та проведення науково-дослідницької діяльності, В. П. Кисільова підкреслює, що це «...складна (інтегративна) якість, що відображає здатність особистості ліцеїста під керівництвом ученого-педагога організувати власну науково-дослідницьку діяльність у процесі навчання в ліцеї і включає такі компоненти, як творчі можливості, компетентність, володіння технологією наукового дослідження» [4, с. 9].

Л. Ю. Султанова визначає формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності як «процес створення необхідного досвіду, майстерності та мотиваційних детермінант, які надають можливості здійснювати цю діяльність найбільш ефективно», а готовність студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності як «складне динамічне особистісне утворення, що виражається сукупністю складових психіки, які безпосередньо впливають на процес науково-дослідної діяльності; якісну характеристику студентів, що виявляється в практичному умінні здійснювати наукове дослідження на основі здобутих теоретичних знань про сутність науково-дослідної діяльності» [11, с. 8], і виділяє три її компоненти:

– мотиваційний – потреби, як джерела активності особистості, мотиви як причину вибору спрямованості діяльності, емоції, прагнення, бажання й настанови як регулятори динаміки діяльності;

– когнітивний – наявність теоретичних знань із фахових (психолого-педагогічних) дисциплін, знань про особливості науково-дослідної діяльності студентів, знань із організації науково-дослідної діяльності студентів психолого-педагогічних факультетів;

– операційний – наявність гностичних, проектувальних та організаційних умінь [11, с. 9].

З аналізу видно, що формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності – це складний педагогічний процес,

який вимагає застосування комплексу методологічних підходів. По суті, вся діяльність викладача складається з розв'язання проблем різноманітного ступеня складності, тому для впровадження власного дослідження в освітній процес підготовки будь-якого фахівця необхідно вносити елементи педагогічної творчості, використовувати нові засоби дії або відомі прийоми по-новому. Однак, це відбувається за умови, якщо викладач підготовлений до вирішення нестандартної ситуації, і в нього сформовані вміння переносити засвоєні прийоми в нові умови та відповідно застосовувати їх. Якщо у досвідчених викладачів накопичені свої прийоми вирішення проблемних ситуацій, у тому числі й на основі «спроб і помилок», то молоді вчителі та студенти-практиканти, як показують проведені нами спостереження, ще недостатньо володіють уміннями спонтанно знаходити рішення в навчально-педагогічних ситуаціях, які виникають. Безумовно, універсальним і ефективним засобом імпровізованого вирішення будь-якого складного завдання є, на наш погляд, формування педагогічної майстерності майбутнього викладача, оскільки остання може охоплювати і майстерність в управлінні й організації освітнього процесу, і майстерність безпосередньо у викладанні.

Сучасні дослідники вважають, що вдосконалення професійної майстерності викладача вищої школи відбувається в межах системного підходу, основними структурними і функціональними компонентами її формування є проєктувальний, гностичний, конструктивний, комунікативний і організаційний. Ще Н. В. Кузьміна у своїй праці «Здібності, обдарованість, талант учителя» (1985 р.) включила ці компоненти діяльності у структуру педагогічних умінь і вказувала на неможливість досягнення позитивних результатів у разі несформованості одного з них [6].

Під *проєктувальним* ученими розуміється компонент, який містить процес цілетворення. Його розглядають у двох аспектах: діагностика цілетворення та об'єктивний контроль якості засвоєного студентом змісту навчального матеріалу й розвиток особистості в цілому. Педагогічну мету розглядають як зміни, які прогнозує викладач стосовно студента. Засвоєння студентом

змісту навчального матеріалу відбувається за усіма пізнавальними рівнями: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка. Головним завданням викладача на цьому етапі є постановка діагностичних цілей навчання, яка припускає об'єктивний і однозначний контроль ступеня досягнення цілі, способів їх виявлення, виміру й оцінення. Якщо мета сформульована діагностично (тобто її досягнення можна надійно перевірити), тоді весь процес навчання може орієнтуватися на її ознаки як на еталон. Результат, досягнутий студентами в процесі навчання на кожному з його етапів, порівнюють з еталонними ознаками поставленої мети. Діагностичність цілей стає можливою, коли вихідні поняття, які використовують, задовольняють такі вимоги: а) вони точно визначені, тобто настільки точно описані їхні ознаки, що поняття завжди співвідносяться з його об'єктивним проявом; б) прояви і факти, які позначаються поняттям, мають категорію міри, тобто їхня величина піддається вимірюванню; в) результати вимірювання можуть бути співвіднесені з відповідною шкалою, тобто їх належно оцінюють. Якщо вимоги діагностичності цілей не виконано, то елемент «цілі» не може стати системоутворювальним для вдосконалення педагогічного процесу. Завдяки постановці діагностичних цілей викладач здійснює безупинний контроль ступеня досягнення студентом намічених цілей, що супроводжується відповідною корекцією процесу навчання. Дуже часто цілі, задекларовані навчальними програмами, суттєво відрізняються від реальних життєвих орієнтирів студентів, що породжують суперечність між бажаним (очікуваним) і реальним у навчанні. Щоб їх попередити, необхідно з самого початку вивчення курсу, розділу, теми вводити студентів у процедуру освітнього цілетворення. Діагностику студентських цілей проводять за допомогою анкетування, де кожному пропонують перелік цілей, у якому він відмічає найголовніші на його думку. Аналіз відповідей анкети дає змогу викладачеві визначити освітній рівень студентів, мотиви навчання, індивідуальні нахили. Завдяки цьому викладач формулює пріоритетні цілі навчання, які групує за обраними напрямками: особистісні цілі, креативні, когнітивні, методологічні, предметні, організаційно-діяльнісні.

Гностичний компонент удосконалення професійної майстерності пов'язаний із сферою знань викладача. Йдеться не лише про знання предмета, який він викладає, але й уміння працювати зі змістом навчального матеріалу, як поєднуються ці знання зі змістом інших предметів, які вивчає студент, щоб забезпечити системний підхід у навчанні. Він також передбачає вдосконалення вмінь виявляти реальні можливості студентів, розвивати їхню мотиваційну сферу.

Конструктивний компонент відображає особливості конструювання педагогом власної діяльності та діяльності студентів відповідно до найближчих цілей навчання.

Комунікативний компонент характеризує специфіку взаємодії викладача зі студентом задля досягнення дидактичної мети. Тут на допомогу приходять знання та вміння з педагогічної техніки, яка є основною складовою педагогічної майстерності, налагодження емоційного та ділового контакту зі студентом, емоційне налаштування на майбутню взаємодію. Важливими є прийоми, які забезпечують ефективність взаємодії: вміння виявити інтерес до студента, зрозуміти його позицію під час спілкування, володіти засобами невербальної комунікації, вираження толерантного ставлення до всіх учасників навчального процесу.

Організаційний компонент забезпечує самореалізацію та саморозвиток кожного учасника навчального процесу [1, с. 219-221].

У структуру педагогічної майстерності вчені М. Г. Вієвська, Н. В. Майєр, Л. Ю. Симоненко, Л. В. Ткаченко, П. М. Щербань та ін. включають методичну майстерність, оскільки саме вона регламентує дії викладача в конкретних ситуаціях, таких як:

- недостатня кількість годин, передбачених програмою для проведення занять;
- різноманітність конкретних умов навчання, які важко передбачити;
- відсутність рекомендацій для формування творчих здібностей і методичної творчості на заняттях із предмета спеціалізації та ін.

Ми переконані, що у формуванні педагогічної майстерності важливе значення має вивчення, аналіз і впровадження передово-

го педагогічного досвіду кращих учителів і викладачів. Загально-відомо, що студенти, молоді вчителі, наслідуючи досвід, спостереігаючи та вивчаючи конкретні прийоми, методи та техніку викладання, поступово формують у себе креативність, творче мислення, здатність до самовдосконалення. Значний внесок у цьому напрямку зробили Ю. К. Бабанський, В. В. Краєвський, Б. Т. Лихачов, В. Ф. Паламарчук, М. Д. Ярмаченко та ін. У своїх працях учені, розцінюючи передовий педагогічний досвід як джерело і стимулятор пошуку й упровадження нового та інноваційного в педагогіці, базуються на ідеях К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського.

Передовий педагогічний досвід, тісно пов'язаний із прогресивними ідеями світової педагогічної практики, є найбільш надійною формою впровадження інноваційних ідей і технологій у практику школи, у тому числі й вищої. У зв'язку з цим академік Б. Т. Лихачов стверджував, що «...студентів слід орієнтувати на те, що передовий педагогічний досвід повинен бути вивчений як цілісна система творчого підходу до використання законів і принципів у педагогічному процесі. Разом із тим передовий досвід може вивчатись і як частина системи навчально-виховної роботи, наприклад: вивчення ефективних форм виховної роботи або методів навчання. При цьому слід вказати, що ці форми і методи мають вивчатись не ізольовано. У кінцевому результаті потрібно буде визначити їх місце й ефективність у загальному педагогічному процесі» [7, с. 6].

Як джерело розвитку професійно-педагогічної спрямованості особистості і як систему ідей, концепцій, оригінальних технологій розглядає передовий педагогічний досвід І. О. Ковальова. Ідеї вченої були покладені в основу створення методики формування професійної майстерності майбутнього вчителя за допомогою передового педагогічного досвіду (1997 р.) [5, с. 19].

Цілком поділяючи міркування спеціалістів щодо передового педагогічного досвіду, ми хотіли б підкреслити, що, незважаючи на важливість використання передового досвіду у процесі підготовки вчителів, ми, на жаль, не знайшли за останні роки серед адресованих студентам книг, публікацій, які б висвітлювали досвід провідних учителів шкіл, гімназій та викладачів вищих

навчальних закладів, схожих на антологію передового досвіду педагогів-новаторів «Педагогический поиск», яка була видана у 1988 р. у видавництві «Педагогіка» [8].

Досліджуючи досвід роботи вищої школи, особливу увагу ми приділяємо організації освітнього процесу, аналізу практики підготовки студентів-філологів і виробленню в них професійних компетентностей засобами інтерактивних педагогічних технологій. Організація творчої діяльності студентів, спрямованої на спільний пошук правильних варіантів рішення навчальних завдань шляхом включення їх у групові та колективні форми роботи, використання інтерактивних методів навчання (навчально-педагогічні ігри, тренінги, «мозковий штурм» та ін.) є однією з найважливіших умов формування позитивних мотивів навчання, наукового пошуку, майбутньої професійної діяльності тощо.

Висновки. Таким чином, на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти особливе значення має аналіз і переосмислення систем підготовки професійних педагогічних кадрів, які склалися в Україні. Такий аналіз, безумовно, дозволяє зберегти все цінне з багатолітньої практики викладання професійних психолого-педагогічних дисциплін у нашій країні та збагатити її тими цінними досягненнями, які формуються в методиці вищої школи під впливом нових освітніх процесів. Для успішного функціонування у вищому навчальному закладі викладачу необхідні уміння швидко орієнтуватися і переключати увагу, оцінювати ситуацію з різних сторін, користуватися набором прийомів і методів впливу, вдало використовувати елементи педагогічної техніки, сприймати явища і процеси дійсності так, щоб вони відповідали їх реальному стану, аналізувати співвідношення «мета – засіб – результат» залежно від вибору ситуації, створювати творчу атмосферу, бути лідером, долати мовний бар'єр, бути оратором і організатором, режисером-постановником, актором, грати з аудиторією. Все це можливо за реалізації умов ефективного формування педагогічної майстерності, адже будь-яка сучасна технологія в руках викладача з різним рівнем майстерності буде давати різний результат.

Проведений нами аналіз показує, що подальшого дослідження потребують питання суті і структури готовності викладача до науково-дослідної діяльності, недостатньо окреслені умови для формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності та впровадження наукових досліджень в освітній процес вищих навчальних закладів України.

Список використаної літератури

1. Бойко М. Удосконалення професійної майстерності викладача вищої школи в контексті вимог Болонського процесу / Бойко М. // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогіка. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 218–223.
2. Вища освіта України. – К., 2013. – №3 (додаток 2). – Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – 256 с.
3. Вієвська М. Г. Реалізація викладання на основі досліджень як вимога методичної компетентності викладача вищого навчального закладу / М. Г. Вієвська // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – №3. – Додаток 1: Інтеграція вищої освіти і науки. – К., 2015. – С. 45-52.
4. Кисільова В. П. Формування творчої особистості учня профільного ліцею у процесі навчання : автореф... дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Валентина Петрівна Кисільова ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 22 с.
5. Ковальова І. О. Використання передового педагогічного досвіду в процесі формування професійної майстерності майбутніх педагогів : автореф. дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ковальова Ірина Олександрівна ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 1997. – 23 с.
6. Кузьміна Н. В. Способности, одарённость, талант учителя / Н. В. Кузьміна. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
7. Лихачёв Б. Т. Воспитательные аспекты обучения : учеб. пособие по спецкурсу [для студентов пед. ин-тов]. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
8. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – М. : Педагогика, 1988. – 544 с.
9. Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [search.ligazakon.ua / 1_doc2.nsf/link1/NT1109.html](http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/NT1109.html).
10. Спіцин Є. С. Шляхи оптимізації організації науково-дослідної роботи студентів педвузу / Є. С. Спіцин, І. В. Чмихало // Психолого-педагогічна підготовка вчителя іноземної мови в умовах перебудови школи : зб. наук. праць / [за заг. ред. М. Б. Євтуха]. – К. : КДПШМ, 1990. – С. 117-125.

11. Султанова Л. Ю. Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності : автореф. дис.. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Лейла Юріївна Султанова ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К, 2007. – 22 с.
12. Щербань П. М. Прикладна педагогіка : [навч.-метод. посібн.] / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2002. – 215 с.

Наталья Дивинская

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье подчёркивается роль научно-исследовательской деятельности студентов как фактор современного образования и определяется её положительное влияние на весь учебный процесс, представлен соответствующий педагогический опыт. На основе анализа научно-педагогической, методической литературы и существующего педагогического опыта организации научно-исследовательской работы студентов в университетах Украины определены сущность и содержание понятия «готовность студентов к научно-исследовательской работе», систематизированы её компоненты и условия формирования, рассмотрено явление педагогического мастерства преподавателя высшей школы, его особенности и структура.

Ключевые слова: *научно-исследовательская работа, исследовательские умения, готовность студентов к научно-исследовательской работе, педагогическое мастерство преподавателя, методическое мастерство преподавателя, передовой педагогический опыт.*

Natalia Divinska

PEDAGOGICAL TRADE AS A MAEN OF EFFECTIVE REALIZATION OF TEACHING ON BASIS OF RESEARCHES

Role of the research students' activities of as a factor of modernization of contemporary education is stressed in the article, and its positive impact on the whole educational process was defined, and the educational experience was highlighted.

Based on the analysis of scientific, pedagogical and methodological literature and current educational experience of organization of students' research work in the universities of Ukraine, the nature and content of the concept of the students' readiness to research work are stated. Also the components and conditions of their formation were systematized, the phenomenon of pedagogical skills of higher school teachers', its characteristics and structure were observed.

It's proved that at the current state of higher teacher' education development is to be analyzed and modified while professional training systems of teaching staff in Ukraine. Such an analysis, of course, allows preserving all of the valuable long-term teaching practice of professional psycho-pedagogical disciplines teaching in our

country and enriches its valuable achievements the methods of high school, which were influenced by new educational trends.

For successful operation in higher teacher education institution the lecturer is required to navigate quickly and switch attention, to assess the situation from different sides, using a set of techniques and methods of influence, using the educational equipment effectively, perceive phenomena and processes of reality to be able to respond to the real situation, analyze ratio "goal - means - results" due to the situation chosen, to form a creative atmosphere, to be a leader, to overcome the language barrier, to be a speaker and organizer, a director-producer, an actor, to play with the audience. All this is possible due to realization of conditions of effective pedagogical skills formation, because any modern technology in the hands of a lecturer with different pedagogical skill levels will produce a different result.

Analysis conducted, it shows that further studies requires the elaboration of the questions of the essence and structure of teacher's readiness to research activity, conditions for the formation of readiness of students to research activities and implementation of research in the educational process of higher educational institutions of Ukraine.

Keywords: students 'research activity, research skills, readiness to scientific research, pedagogical skills of the lecturer, methodological skills of the teacher, components of pedagogical skills, advanced pedagogical experience.

References

1. Bojko, M. (2009). *Udoskonalennya profesijnoyi majsternosti vy`kladacha vy`shhoyi shkoly` v konteksti vy`mog Bolons`kogo procesu* [An improvement of professional trade of teacher of higher school in the context of requirements of Bologna process]. In: *Visnyk L`viv. un-tu. Seriya pedagogika* [Announcer of the Lviv university. Series are pedagogics.], 25, ch. 3, pp. 218–223. From: http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25_3/26_boiko.pdf. (in Ukrainian).
2. *Vy`shha osvita Ukrayiny* (2013) [Higher education of Ukraine], In: *Tematy`chny`j vy`pusk «Yevropejs`ka integraciya vy`shhoyi osvity` Ukrayiny` v konteksti Bolons`kogo procesu»* [A thematic issue is «European integration of higher education of Ukraine in the context of Bologna process»], Vol. 3, Kiev, 256 p. (in Ukrainian).
3. Viyevs`ka, M. G. (2015). *Realizaciya vy`kladannya na osnovi doslidzhen` yak vy`moga metody`chnoyi kompetentnosti vy`kladacha vy`shhogo navchal`nogo zakladu* [Realization of teaching on the research basis as a requirement of methodical competence of teacher of higher educational establishment]. In: *Vy`shha osvita Ukrayiny. Dodatok 1: Integraciya vy`shhoyi osvity` i nauky* [Higher education of Ukraine. Addition 1: Integration of higher education and science.], Kiev, pp. 45-52 (in Ukrainian).
4. Ky`sil`ova, V. P. (2001). *Formuvannya tvorchoyi osoby`stosti uchnya profil`nogo liceyu u procesi navchannya : avtoref. diss. kand. ped. nauk* [Forming of creative personality of student of profile lyceum is while education. Synopsis doctoral thesis], Kiev, 22 p. (in Ukrainian).

5. Koval`ova, I. O. (1997). *Vy`kory`stannya peredovogo pedagogichnogo dosvidu v procesi formuvannya profesijnoyi majsternosti majbutnix pedagogiv : avtoref. diss. kand. ped. nauk* [The use of front-rank pedagogical experience in the process of forming of future teachers' professional trade. Synopsis doctoral thesis], Kharkiv, 23 p. (in Ukrainian).
6. Kuz'mina, N. V. (1985). *Sposobnosti, odarjonnost', talant uchitelja* [Capabilities, gift, talent of teacher], Leningrad, Znanie, 32 p. (in Russian).
7. Lihachjov, B. T. (1982). *Vospitatel'nye aspekty obuchenija* [Educational aspects of teaching], Moscow, Pedagogika, 192 p. (in Russian).
8. *Pedagogicheskij poisk* (1988) [I. N. Bazhenova (compiler) Pedagogical search], Moscow, Pedagogika, 544 p. (in Russian).
9. *Proekt Strategiyi reformuvannya vy`shhoyi osvity` v Ukrayini do 2020 roku* [Project of Strategy of reformation of higher education in Ukraine to 2020 year]. From: [search.ligazakon.ua / 1_doc2.nsf/ link1/NT1109.html/](http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/NT1109.html/). (in Ukrainian).
10. Sultanova, L. Yu. (2007) *Formuvannya gotovnosti studentiv psy`xologo-pedagogichny`x fakul`tetiv do naukovu-doslidnoyi diyal`nosti: avtoref. diss. kand. ped. nauk* [Forming of readiness of students of psychology-pedagogicy faculties to research activity. Synopsis doctoral thesis], Kiev, 22 p. (in Ukrainian).
11. *Shlyaxy opty`mizaciyi organizaciyi naukovu-doslidnoyi roboty` studentiv pedvuzu* (1990) [Ways of optimization of organization of research work of students of higher pedagogical educational establishment]. In: *Psy`xologo-pedagogichna pidgotovka vchy`telya inozemnoyi movy` v umovax perebudovy` shkoly`* [M. B. Yevtukh (Eds.). Psychology-pedagogy education of teacher of foreign language in the conditions of modernization of school], Kiev, pp. 117-125 (in Ukrainian).
12. Shherban, P. M. (2002). *Pry`kladna pedagogika* [Applied pedagogics], Kiev, Vy`shha shkola, 215 p. (in Ukrainian).

Одержано 16.11.2015 р.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

УДК 373.67

Ольга Лобова,
м. Суми

ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ «МУЗИЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ» В КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено дослідженню генези поняття «музична культура особистості». На основі аналізу філософських, культурологічних і педагогічних праць зроблено висновки щодо трактування означеного феномену в контексті загальної музичної освіти. Музична культура школяра розглядається як індивідуально-неповторне, складне інтегративне утворення. Формування музичної культури учнів трактується як провідний орієнтир шкільної музичної освіти, який є необхідною складовою різнобічного розвитку та гармонійного виховання дитини.

Ключові слова: музична культура особистості, музична культура школяра, загальна музична освіта, формування музичної культури учнів.

Постановка проблеми. Формування культури людини є однією з фундаментальних педагогічних проблем, яка стосується усіх, хто причетний до виховання та освіти молоді. Особливого значення питання культуротворчості набувають у контексті особистісно орієнтованої педагогіки, адже, за висловом П. Флоренського, саме культура плекає та живить особистість, допомагаючи їй піднятися над «простором діяльності» й собою.

У галузі музичної освіти культуротворчі тенденції конкретизуються у зверненні до феномену музичної культури як інтегративного особистісного утворення, що поєднує все розмаїття властивостей музично освіченої людини.

Постановка проблеми формування музичної культури школяра підготовлена довготривалим розвитком музично-педагогічної думки та пов'язана, насамперед, із діяльністю Д. Кабалевського, який не лише підняв категорію особистісної

музичної культури на рівень мети шкільної музичної освіти, а й розширив її межі до духовної сфери. Музична педагогіка ХХІ століття вимагає поставити ще більш вагомі та широкі завдання: вивести музичну освіту на рівень культуро- та життєтворчості, максимальної реалізації інтелектуального, естетичного, творчого потенціалу дитини та її різнобічного гуманістичного виховання. Отже, феномен музичної культури набуває нового, більш глобального й універсального змісту.

Така багатоплановість завдає певних складнощів: які конкретні культуротворчі завдання поставити, як побудувати відповідний навчальний процес, як досягти цілісності та гармонії? Нарешті, як формувати саме музичну культуру, а не довільний набір знань, умінь і навичок? Усі ці питання актуальні для теоретиків і практиків загальної музичної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Розроблення теорії музичної культури ґрунтується на філософських, культурологічних, психологічних, педагогічних працях. Її методологічною основою є культурно-антропологічний підхід, який дозволяє розглядати цілісне явище музичної культури як відображення закономірностей і особливостей розвитку людини: «Усю культуру, у тому числі музичну, можна розглядати як дзеркало, що створюється людиною для самопізнання та саморозкриття» [10, с. 48]. Водночас музика визначається одним із найважливіших факторів становлення особистості: музикальності, свідомості, здібностей, духовного світу людини тощо.

У дослідженнях із філософії, культурології, естетики (Б. Асаф'єв, М. Бахтін, В. Біблер, М. Каган, С. Кримський, А. Сохор, Р. Тельчарова та ін.) музична культура особистості трактується з різних позицій взаємовпливів і зв'язків із суспільством, діяльністю, досвідом і становленням людини, зокрема як: результат впливу музичної культури суспільства та міра визначення ступеня його музичного розвитку; досвід особистості у сфері музичного мистецтва та спосіб існування й функціонування музичної свідомості людини; частина загальної духовної культури особистості й умова її художньо-творчого розвитку тощо.

Серед класичних робіт у галузі музичної психології, які справили безпосередній вплив на розроблення теорії музичної

культури особистості, слід відзначити ґрунтовні праці «Психологія мистецтва» Л. Виготського, «Психологія музичних здібностей» Б. Теплова, «Музичний розвиток дитини» Н. Ветлугіної. Значним внеском у розроблення психологічних засад проблеми стали дослідження М. Арановського, Г. Когана, В. Медушевського, Є. Назайкінського, С. Науменко, Г. Тарасова, К. Тарасової, Г. Ципіна та ін. Психологічна складова безпосередньо стосується розвивальних компонентів музичної культури особистості: розвитку музичного сприймання, загальних і музичних здібностей, художньо-образного мислення, інтересу до музичного мистецтва тощо.

Педагогічні основи розуміння ролі музики в становленні особистісної культури виразно виявилися в працях В. Сухомлинського, у спеціальних дослідженнях Е. Абдулліна, Ю. Алієва, Л. Горюнової, Д. Кабалевського, Л. Школяр, українських учених Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Хижної, О. Щолокової та ін.

У галузі загальної музичної освіти пильна увага до категорії «музична культура особистості» виникла на початку 80-х років ХХ століття, коли в практику загальноосвітніх шкіл було впроваджено концепцію Д. Кабалевського. Завданням своєї системи, викладеним у роботі «Основні принципи та методи програми з музики для загальноосвітньої школи», педагог вважав «виховувати в учнях музичну культуру як частину всієї їхньої духовної культури» [3, с. 4]. З того часу феномен музичної культури особистості стає традиційним для музичної (ширше – мистецької) педагогіки.

Мета статті полягає у дослідженні генези поняття «музична культура особистості» в контексті шкільної музичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Культура – надзвичайно широке й різнопланове явище, яке просякає різноманітні аспекти соціального буття та людської діяльності. Сфера побутування терміну «культура» розповсюджується на різні наукові галузі, серед яких і власне культурологія, і філософія, історія, філологія, мистецтвознавство, етика, естетика, синергетика, психологія тощо.

Уведення поняття культури до глосарію педагогіки дослідники відносять до другої половини XVIII століття, проте педагогічне осягнення культурних феноменів було започатковано значно раніше. Відомо, що вже в античній свідомості категорія культури ототожнювалася з поняттям «пайдейя», тобто «освіченість». Розроблення культурологічних аспектів є однією з найважливіших проблем сучасної педагогічної науки, адже її провідна категорія – освіта – також розглядається як підсистема культури.

У педагогіці всі виміри існування культури набувають характеру сфокусованості на особистість, оскільки будь-які культурні явища є відображенням внутрішнього світу, думки та творчості людини. Недарма А. Моль порівнював культуру з «екраном знань», що формується у свідомості, а сучасні дослідники вважають її «найбільш достовірним антропологічним документом» [10, с. 48]. Водночас, культура розглядається як один із найпотужніших чинників впливу на розвиток, виховання й освіти особистості.

Як людство складається з окремих особистостей, так і загальнолюдська культура створюється та постає єдністю особистісних культур. Отже, реалізація культурного компонента освіти є одним із провідних завдань педагога. «..від кожного дитячого серця простягаються тисячі ниток до того великого і вічного, ім'я якому народ, його мова, культура, література, мистецтво, школа, сім'я...», – писав В. Сухомлинський. І наголошував: саме заради цього зв'язку серця кожного учня з невичерпною духовною культурою народу вчитель переступає щодня поріг школи [8, с. 136].

У сучасній освітньо-культурній політиці є підстави надавати особливого значення взаємозв'язкам культури та музичної (і взагалі мистецької) освіти, адже мистецтво є невід'ємною частиною культури, а будь-який вид мистецької освіти спрямований на формування митця, розвиток культури його особистості.

Музична культура школяра – феномен, із яким традиційно пов'язуються найбільші сподівання щодо впливу музичної освіти на людину.

Аналіз педагогічних джерел свідчить, що поняття «музична культура особистості» трактується вельми широко й неоднозначно, серед його тлумачень немає єдиного, вичерпного. Розглядаючи музичну культуру як особистісну характеристику, дослідники-педагоги наділяють її різним змістом, пропонуючи різноманітні підходи до структурування, кількісної та якісної характеристики окремих компонентів і їх розвитку в навчальній діяльності.

Відомо, що введення категорії «музична культура» як провідного цільового орієнтиру загальної музичної освіти належить Д. Кабалевському. Який же смисл укладав у це поняття видатний педагог-музикант?

У згаданій вище роботі, написаній наприкінці 70-х років минулого століття, знаходимо фактичне ототожнювання феноменів музичної культури та музичної грамотності: «Музична грамотність – це у сутності музична культура, рівень якої не знаходиться у прямій залежності від ступеня засвоєння музичної (нотної) грамоти, хоча й передбачає знання цієї грамоти» [3, с. 19].

Тісно пов'язані в Д. Кабалевського поняття музичної культури та музичної діяльності. За оцінками послідовників, принцип діяльності – одне з найважливіших методологічних джерел концепції Д. Кабалевського, де «музична культура та музична діяльність створюють процесуальну тотожність. Музична діяльність виступає як передумова, умова, процес, форма, підсумок виявлення музичної культури людини. Водночас музична культура є перетворена, знята форма музичної діяльності» [9, с. 15].

Отже, у роботах російського педагога, з одного боку, зроблено рішучий крок на шляху ствердження особистісної музичної культури як пріоритету шкільної музичної освіти, а з іншого, – категорія музичної культури «балансує» між поняттями «музична грамотність» і «музична діяльність», так і не набувши чітко визначеного статусу та змісту.

Невипадково, високо оцінюючи на початку 1980-х років значення ідей Д. Кабалевського, один із яскравих представників російської музичної педагогіки Е. Абдулін пропонував власні

підходи до педагогічного осмислення феномену музичної культури, простежуючи зв'язки між її об'єктивно існуючою та особистісною формами. На думку вченого, музична культура особистості характеризується тим, якою мірою людина засвоїла цінності музичного мистецтва. Важливість такого підходу для музичної педагогіки обґрунтовано тим, що він «дозволяє виявити своєрідність змісту музичної культури, форми її виявлення та сферу впливу на людину» [1, с. 11].

Відгуком і педагогічною реакцією на концепцію Д. Кабалецького стали наукові дослідження щодо сутності, окремих компонентів або аспектів становлення музичної культури школярів:

- *сутності й складових музичної культури школярів* (Л. Горюнова, Л. Хлебникова) та системи оцінювання результатів їхньої музичної освіти (М. Семко);

- *формування якостей молодших школярів* – їхньої музично-естетичної культури в умовах позашкільної початкової музичної освіти (Н. Гузій) та культурно-дозвіллевої діяльності (І. Барвінок); музичної культури молодших школярів в умовах взаємодії загальноосвітньої та дитячої музичної шкіл (О. Грисюк), музичних здібностей на уроках музики (О. Коваль), музичних знань засобами мультимедійних технологій навчання (О. Чайковська), художньо-образного мислення (Н. Батюк), ціннісних орієнтацій у процесі сприймання музики (О. Крюкова) та засобами музично-ігрової діяльності (О. Павлова);

- *формування якостей учнів основної школи* – музичної культури підлітків (Ю. Алієв), зокрема, засобами музики масових жанрів (Г. Шостакович), потреби старшокласників у музичній самоосвіті за допомогою шкільних дискотек (З. Кальниченко), слухацької музичної культури підлітків (Н. Ломакіна);

- *виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів у процесі роботи над музичним образом* (О. Чурікова-Кушнір), інтересу до народної музики у підлітків на заняттях у вокально-інструментальному ансамблі (А. Болгарський);

- *розвитку інтересу до музичного виконавства у старшокласників на основі особистісно-орієнтованого підходу* (Т. Кротова), творчої активності молодших школярів у процесі

інтеграції різних видів музичної діяльності (В. Холоденко), музично-творчих здібностей учнів у навчально-виховному процесі мистецьких шкіл (К. Стецюк) тощо.

Вищеназвані наукові праці зумовили виникнення низки нових підходів до визначення музичної культури учнів. Так, у працях Л. Горюнової ця категорія інтерпретується як один із проявів духовного світу молодшого школяра в музично-творчій діяльності; як феномен духовної культури, «якість особистості, що дозволяє чути-відчувати виразність звукового Світу природи, людини, музичного мистецтва, забезпечує досягнення їхнього духовного зв'язку... спосіб цілісно-особистісного розвитку дитини, її морально-естетичного самовдосконалення у процесі художньої діяльності в опорі на художньо-образне мислення» [2, с. 11, 31].

У працях А. Катинене, М. Палавандишвілі, О. Радиної сутність музичної культури дитини вбачається у взаємодії різних видів музичної діяльності, їх результаті, а також у процесі діяльності, у ході якого формується музично-естетична свідомість людини: її інтереси, потреби, почуття, установки, естетичні оцінки, смаки, ідеали, погляди тощо. О. Ростовський тлумачить це поняття як індивідуальний соціально-художній досвід особистості в царині музичного мистецтва [7, с. 5] тощо.

Інноваційні тенденції виявилися й на рівні окреслення компонентного складу музичної культури школяра як складного інтегративного, багаторівневого утворення. Суттєво збагатився глосарій окремих компонентів музичної культури, пов'язаних із певними видами музично-естетичного опанування світу, зокрема сприйманням і виконанням музики. Наприклад, Н. Ломакіна дослідила слухацьку музичну культуру школяра-підлітка, визначивши її як інтегративну якість особистості, що виявляється у здатності учня до духовного збагачення засобами музики, яка сприймається та виконується в умовах навчання та дозвілля [4].

Отже, навіть стислий екскурс сторінками музично-педагогічних праць останніх десятиріч свідчить, що музична культура особистості, як і художня, є, за Н. Миропольською, «несуворим поняттям». Розмаїття описових визначень може пояснюватися складністю й недостатньою вивченістю означеного феномену, а

також схильністю деяких дослідників (митців за покликанням) не до наукового, а до художньо-творчого й образного аналізу педагогічних явищ.

Розмірковуючи над вищенаведеними дефініціями, зауважимо, що, на наш погляд, сутнісна специфіка музичної культури школяра має визначатися не лише «музично-професійними» ознаками, а й (за аналогією із загальною музичною освітою) певним ступенем «загальності». Остання зумовлена:

1) належністю музичної культури учню-немузиканту, що закономірно веде до менш глибокого «занурення» в царину власне музичних якостей (порівняно з професійно орієнтованою музичною культурою);

2) «виходом» музичної культури школяра за межі власне музичної властивості на горизонти різнобічного розвитку та виховання, що спричинено загальними тенденціями сучасних освітніх процесів.

Ці ж тенденції зумовлюють розуміння музичної культури школяра як більш широкого та, відповідно, менш глибокого (у порівнянні з феноменом професійної музичної культури) прошарку музично-естетичних якостей.

Важливими завданнями педагогічної науки є не лише обґрунтування поняття та складу музичної культури стосовно особистості школяра, а й виявлення наукових засад, дидактичних умов, методів і прийомів її формування в процесі музичної освіти. Розв'язання цієї проблеми ускладнюється обов'язковим урахуванням того музичного «космосу», тих музичних контекстів, що оточують дитину, адже «виховні зусилля можуть досягати мети лише в тому випадку, якщо вони не суперечать, а враховують їхній характер і природу» [9, с. 8].

Формування музичної культури дитини є одним із найбільш складних завдань сучасної музичної освіти. У педагогічних дослідженнях цей процес розглядається як частина загального процесу духовного розвитку людини, кероване соціально-педагогічне явище, сутність якого полягає в поступовому, безперервному, динамічному розвитку музичних і загальних здібностей і якостей особистості.

Процес формування музичної культури школярів складний і різноплановий. Д. Кабалевський виділяв у ньому етапи накопичення слухового досвіду (уміння при першому ж прослуховуванні «схоплювати» найбільш суттєве в порівняно великій кількості різних творів) і відточування музичної культури (уміння глибоко проникати в порівняно невелику кількість найбільш значних творів, багаторазово слухаючи й аналізуючи їх) [3, с. 22].

Сучасне розуміння сутності й завдань загальної мистецької освіти вимагає нових підходів до тлумачення процесу формування музичної культури дитини. На нашу думку, він передбачає послідовне та систематичне розширення художньої ерудиції учнів, набуття навичок вокальної й інструментальної виконавської діяльності, становлення основ етики й естетики музичного сприймання, послідовне ознайомлення з життям і творчістю представників національного та світового музичного мистецтва тощо.

Серед негативних чинників, що впливають на успішність формування музичної культури учнів, сучасні дослідники називають: розбіжність підходів до змістовного наповнення навчально-виховного процесу в сфері освіти, культури та серед учителів, відокремленість теоретичних і практичних знань, умінь і навичок, перевантаження школярів, недостатній рівень диференціації навчання, недооцінку важливості вияву та розвитку художньо-творчих здібностей кожної дитини тощо.

Особливо відзначається провідна роль учителя, який організовує та спрямовує музичну діяльність школярів. Це положення стало причиною неоднозначного ставлення науковців до використання терміну «формування», якому в сучасних дослідженнях досить часто надається негативний відтінок як такому, що «відбиває односторонній рух від учителя до учнів і не акцентує важливі аспекти педагогіки співробітництва (суб'єкт-суб'єктну взаємодію) та синергетики (самоорганізації та саморозвитку учнів)» [5, с. 14].

На наш погляд, процес формування передбачає спрямовуючу роль педагога, але в жодному разі не заперечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію, як і можливості для самоорганізації та саморозвитку дітей. Тому це поняття може бути використане стосовно музичної освіти, особливо в умовах початкового

навчання, де діяльність дітей потребує регулярної педагогічної корекції.

Висновки. Отже, на основі аналізу досліджень теорії музичної культури, можна зробити певні висновки щодо її трактування в контексті шкільної музичної освіти.

По-перше, музичну культуру школяра варто розглядати як ланку системи: *духовна – естетична – художня – музична культура особистості*. Виходячи з цього, музична культура підпорядковується попереднім культурним феноменам і зберігає їхні узагальнені ознаки: має особистісну та суспільну значущість, виступає носієм цінностей особистості й суспільства, розглядається в тісному зв'язку з відповідною об'єктивно існуючою культурою (музичним мистецтвом).

По-друге, у системі координат сучасної школи є підстави вважати формування музичної культури учня провідною метою шкільної музичної освіти. Виходячи з цього, йдеться про музично-культурне становлення не окремих обраних учнів, а кожної дитини. При цьому музичну культуру школяра варто розуміти не як тимчасову епізодичну якість, а як «пролонговану здатність особистості жити й діяти у відповідності до своєї цивілізованості» [6, с. 333].

По-третє, розуміння музичної культури з позицій системного підходу передбачає формування не розрізнених музичних характеристик особистості, а єдиної, цілісної музичної культури школяра, яка є не простою сумою певних складових, а індивідуально-неповторним, складним інтегративним утворенням, яке поєднує діяльнісний, аксіологічний, етичний, світоглядний, особистісний, життєтворчий аспекти тощо.

По-четверте, згідно з тенденціями гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки, слід мати на увазі безпосередній вихід процесу формування музичної культури за межі становлення власне музичної якості на обрії духовної культури та гармонійного розвитку особистості. Тому формування музичної культури учнів доцільно розглядати в контексті розвивальних і виховних «надзавдань» музичної освіти.

Виходячи з цього, феномен музичної культури школяра можна визначити як складне інтегративне особистісне утворення,

що виникає як поєднання музичних освіченості-розвитку-виховання та є необхідною складовою різнобічного розвитку та гармонійного виховання дитини.

Актуальною проблемою музичної педагогіки є визначення оптимального складу, структури та взаємодії компонентів музичної культури школяра, оскільки саме від вирішення цієї проблеми залежить зміст, завдання й орієнтири сучасної музичної освіти.

Список використаної літератури

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Горюнова Л. В. Теория и практика формирования музыкальной культуры младшего школьника : автореф. дисс. ... докт. пед. наук в форме науч. доклада : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / Горюнова Людмила Васильевна. – М., 1991. – 38 с.
3. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский // Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1-3 классы. – М., 1980. – С. 3-19.
4. Ломакина Н. С. Формирование слушательской музыкальной культуры школьников-подростков : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / Н. С. Ломакина. – М., 2006. – 22 с.
5. Масол Л. М. Теоретико-методологічні основи викладання музики в школі / Масол Л. М. // Вивчення музики в 1-4 класах : навчально-методичний посібник для вчителів / [Масол Л. М., Беземчук Л. В., Очаківська Ю. О., Наземнова Т. О.]. – Х. : Скорпіон, 2003. – С. 5-23.
6. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб. пособие [для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений] / [Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.] ; под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
7. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – [2-е вид., доп.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.
8. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. школа, 1976-1977. – Т. 1. – С. 53-206.
9. Тельчарова Р. А. Теория музыкально-эстетической культуры личности: проблемы и перспективы / Р. А. Тельчарова // Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура : межвуз. сб. науч. тр. – Владимир : ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1990. – С. 5-22.

10. Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования / А. В. Торопова // Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки : программы дисциплин по спец. 030700 – Музыкальное образование [для пед. ун-тов и ин-тов]. – М. : Флинта, 2000. – С. 47-80.

Ольга Лобова

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ» В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию генезиса понятия «музыкальная культура личности». На основе анализа философских, культурологических и педагогических работ сделаны выводы о трактовке данного феномена в контексте общего музыкального образования. Музыкальная культура школьника рассматривается как индивидуально-неповторимое, сложное интегративное образование. Формирование музыкальной культуры учащихся трактуется как ведущий ориентир школьного музыкального образования, который является необходимой составляющей разностороннего развития и гармоничного воспитания ребенка.

Ключевые слова: музыкальная культура личности, музыкальная культура школьника, общее музыкальное образование, формирование музыкальной культуры учащихся.

Olga Lobova

GENESIS OF THE CONCEPT «MUSICAL CULTURE OF THE PERSONALITY» IN THE CONTEXT OF GENERAL MUSIC EDUCATION

Article is devoted to research of genesis of the concept «musical culture of the personality». On the basis of the analysis of philosophical, cultural and pedagogical works done, we observed the attitude towards this phenomenon in the context of the general music education.

The musical culture of the school student is considered as individual and unique, complex integrative education. Formation of musical culture of pupils is observed as the leading reference point of school music education which is a necessary component of versatile development and harmonious education of the child.

Keywords: musical culture of personality, musical culture of the school student, general music education, musical culture of pupils' formation.

References

1. Abdullin, Je. B. (1983) *Teorija i praktika muzykal'nogo obuchenija v obshheobrazovatel'noj shkole* [Theory and practice of music education in secondary school], Moscow, Prosveshhenie, 112 p. (in Russian).
2. Gorjunova, L. V. (1991) *Teorija i praktika formirovanija muzykal'noj kul'tury mladshego shkol'nika* : avtoref. diss. dokt. ped. nauk v forme nauchogo doklada

- [Theory and practice of formation of musical culture of the younger schoolchildren. Synopsis doctoral thesis], Moscow, 38 p. (in Russian)
3. Kabalevskij, D. B. (1980) *Osnovnye principy i metody programmy po muzyke dlja obshheobrazovatel'noj shkoly* [Basic principles and methods in music for secondary school program]. In: *Programma po muzyke (s pourochnoj metodicheskoy razrabotkoj) dlja obshheobrazovatel'noj shkoly. 1-3 klassy* [The program for music (with lesson methodical development) for the secondary school. 1-3 classes], Moscow, pp. 3-19 (in Russian).
 4. Lomakina, N. S. (2006) *Formirovanie slushatel'skoj muzykal'noj kul'tury shkol'nikov-podrostkov* : avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of the listening musical culture of schoolchildren-teenagers. Synopsis doctoral thesis], Moscow, 22 p. (in Russian).
 5. Masol, L. M. (2003) *Teoretyko-metodolohichni osnovy vykladannya muzyky v shkoli* [Theoretical and methodological foundations of teaching music in schools] In: Masol, L. M., Bezemchuk, L. V., Ochakivs'ka, Yu. O., Nazemnova, T. O. *Vyvchennya muzyky v 1-4 klasakh* [Studying music in grades 1-4], Kharkiv, Skorpion, pp. 5-23 (in Ukrainian).
 6. *Psihologija muzykal'noj dejatel'nosti: teorija i praktika* (2003) [Psychology of Music activity: Theory and Practice] [Kirnarskaja, D. K., Kijashhenko, N. I., Tarasova, K. V., Tsy-pin, G. M. (Eds.)], Moscow, Akademija, 368 p. (in Russian).
 7. Rostovs'kyj, O. Ya. (2000) *Metodyka vykladannya muzyky u pochatkoviy shkoli* [Methods of music teaching in elementary school], Ternopil', Navchal'na knyha – Bohdan, 216 p. (in Ukrainian).
 8. Sukhomlyns'kyj, V. O. (1976-1977) *Problemy vykhovannya vsebichno rozvynutoyi osobystosti* [Problems of education fully developed personality]. In: *Vybrani tvory* [Selected Works], Vol. 1, Kiev, Rad. shkola, pp. 53-206 (in Ukrainian).
 9. Tel'charova, R. A. (1990) *Teorija muzykal'no-jesteticheskoy kul'tury lichnosti: problemy i perspektivy* [The theory of musical-aesthetic culture of personality: problems and prospects]. In: Tel'charova, R. A. (Eds.) *Muzykal'naja dejatel'nost' i muzykal'no-jesteticheskaja kul'tura* [Musical activities and musical-aesthetic culture], Vladimir, VGPI imeni P. I. Lebedeva-Poljanskogo, pp. 5-22 (in Russian).
 10. Toropova, A. V. (2000) *Muzykal'naja psihologija i psihologija muzykal'nogo obrazovanija* [The musical psychology and the psychology of music education]. In: *Muzykal'noe obrazovanie: metodologo-metodicheskaja podgotovka uchitelja muzyki* [Music education: methodological and methodical preparation of the teacher of music], Moscow, Flinta, pp. 47-80 (in Russian).

Одержано 14.02.2016 р.

УДК 371.4:844 (745.021)

Євген Кулик,
м. Полтава

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ДИЗАЙНЕРСЬКОГО ПІДХОДУ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ВИРОБІВ

У статті розглядаються методологічні принципи дизайнерського підходу до проектування виробів. Показано, що процеси глобалізації вимагають від освіти і науки максимальної адаптації до вимог людини предметно-просторового середовища, яке її оточує. Встановлено, що при такому підході зростає роль дизайну, його соціальної функції та активного впливу на економіку й культуру. Акцентується, що формування творчої особистості майбутнього вчителя трудового навчання має здійснюватися на методологічних принципах дизайнерського підходу до проектування виробів. Розкрито основні функції виробу, три підсистеми, які визначають діяльність людини. Показано, що обов'язковою умовою при проектуванні виробів є культурологічна складова.

Ключові слова: проектування виробів, методологія, дизайнерська діяльність, культура.

Постановка проблеми. Розвиток суспільної свідомості, ріст загальної культури, процеси глобалізації вимагають від освіти і науки максимально адаптувати до вимог людини предметно-просторове середовище, яке її оточує. Зростає роль дизайну, який має на етапі проектування предметно-просторового середовища реалізувати цю функцію. З іншого боку, в сучасних умовах розвитку України зростають соціальні функції дизайну, активно поширюється його вплив на економіку і культуру. Тому в основу формування сучасної особистості поряд із напрямками, які формують культуру особистості, має бути покладений дизайн як проектна діяльність, що потребує вивчення методологічних принципів дизайнерського підходу до проектування виробів.

Поряд із тим, сучасний кризовий стан розвитку суспільства вимагає зміни пріоритетів сучасної освіти в сторону формування людини з новим типом світогляду, який би забезпечив її гармонійну взаємодію і з природою, і з іншими людьми [5, с. 155], готовність до сприйняття глобальних змін (побіжно зауважимо, що сьогодні обмаль наукових досліджень щодо адаптації молоді в період переходу України на ринкову економіку, трансформації

суспільних цінностей, пріоритетів), адекватне реагування на появу нових знань, орієнтацію в інформаційному просторі сьогодення й майбутнього [7].

Аналіз досліджень і публікацій. У даній роботі нас більшою мірою цікавить не методологія творчої діяльності, а методологія підготовки творчої особистості.

Ряд філософів, які в основу наукової творчості ставлять не раціональне, логічне, а інтуїтивно-чуттєве, вважають, що розробка методології творчості взагалі неможлива (тут цікавою є наукова полеміка між К. Поппером, І. Лакатосом і Т. Куном [3] про раціональне та ірраціональне в науці, а також дослідження В. Скотного в монографії «Раціональне та ірраціональне в науці і освіті» [6]).

В. Лутай, А. Спіркін та інші вважають важливим завданням методології підготовки творчої особистості розкриття в логічній формі інтуїтивних механізмів творчої діяльності [4, с. 150]. Тому формування свідомості майбутніх учителів трудового навчання через призму понять, що таке наука, науковий підхід, творчість, мистецтво, дизайн, ергономіка, є базовим при підготовці сучасного професіонала. Аналіз і узагальнення процесів розвитку мислення в конкретній галузі досягнення мети, процес пізнання, отримання фактів, зародження гіпотез, їх перевірка є найважливішим засобом розкриття методологічних закономірностей формування необхідної системи знань.

Звичайно, що крім володіння знаннями, для вирішення проблемних ситуацій важлива роль належить інтуїції. Більш детальний аналіз ролі інтуїції та її співвідношення з логікою наведений у роботах Т. Куна, І. Лакатоса, К. Поппера, ми ж констатуємо, що цю складову методології пізнання і формування особистості треба розвивати в майбутніх учителів і інженерів поряд із накопиченням професійних знань.

Тому **метою даної статті** є аналіз методологічних принципів дизайнерського підходу до проектування виробів. Адже вироби відіграють суттєву роль у перетворенні зовнішнього середовища буття людини.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури показав, що однією з головних причин кризового стану в освіті й

у трудовому навчанні, зокрема, є існування двох напрямів формування світогляду сучасної людини, які часто не збігаються: сциєнтично-технократичного і гуманістичного [4].

Перший передбачає вирішення проблем людства за допомогою досягнень науково-технічної революції. Головне завдання освіти в цьому напрямку полягає в підготовці спеціалістів, які б могли використати переваги науково-технічної революції для досягнення своєї мети. Однак, практика сучасного життя, аналіз наукової літератури свідчать, що, незважаючи на динаміку розвитку науки, криза в системі освіти продовжується [2].

Другий напрям передбачає в основу світоглядної системи поставити загальнолюдські цінності (добро, любов, гармонія, естетика, дизайн і т. п.), а досягнення науково-технічної революції підпорядкувати цій меті.

На наш погляд, вищезазначені два напрями мають доповнювати одне одного у формуванні світогляду сучасної людини, а педагогічна діяльність повинна максимально узгоджувати суперечності між ними.

Однак, осмислення інформаційного поля знань, якими має володіти (згідно з типовим навчальним планом) майбутній учитель трудового навчання, дає змогу констатувати значну перевагу технічних дисциплін над гуманітарними. Кваліфікаційні характеристики майбутніх учителів трудового навчання також спрямовують на формування технократичної особистості.

Водночас аналіз товарів народного споживання, у яких найбільше інтегровані різні технології та передова дизайнерська думка (наприклад, побутова радіоелектронна апаратура і автомобілі), вироблені в Україні, США, Німеччині, Японії, з точки зору ціни, якості, зручності і безпеки експлуатації, ергономіки, дизайну, естетики дозволяє виділити певні закономірності. У японських виробках домінує ощадливість і прецизійність, у німецьких – точність, раціоналізм і простота, в американських – максимальна зручність і якість. Тобто ментальність етносу, народу, яка суттєво залежить від освіти, чітко відображається у кінцевому виробі. У навчальних програмах, підручниках цих країн значну частину складають знання гуманістичного напрямку [1]. Це і ергономіка, дизайн, культура виробництва, наукова

організація праці, екологія [4]. Отже, якщо орієнтуватись на західні стандарти життя, то формувати світогляд українського суспільства потрібно у відповідній освітній парадигмі.

На нашу думку, панування сцієнтично-технократичних цінностей у нашій освіті, їх відрив від духовних цінностей і зумовив кризу вітчизняного трудового навчання. У зв'язку з цим гуманізація освіти через введення в навчальні плани таких предметів, як дизайн, ергономіка, культура і т. п., є одним із головних завдань сучасної освіти в нашій державі.

Аналіз наукових праць показав, що виховання нового типу світогляду в сучасної людини, який зможе забезпечити гармонійну єдність як у суспільстві, так і в його взаємодії з природою, потребує суттєвих змін у оцінці науки, її характеристик, основних завдань [7]. Ця ідея вперше була висловлена Володимиром Соловйовим (так звана теорія всеєдності). Його послідовники В. Вернадський, К. Ціолковський, О. Чижевський та ін. новий тип філософії освіти вбачали у взаємозв'язку живої і неживої природи, науковому вивченні природи і матерії і на цих засадах передбачали виховання світогляду людини на основі так званого нового ноосферного типу цивілізації.

В. Лутай [4], аналізуючи вчення В. Вернадського і його послідовників, наголошує, що вся діяльність сучасного суспільства, ґрунтуючись на ноосферному світогляді, повинна бути вписана в основну закономірність життя – біогеохімічний кругообіг, а збереження його сталої нерівноваги має стати принципом нового типу світогляду, з яким ми покликані узгоджувати всі види своєї діяльності. Формування ноосферного типу світогляду сучасної людини може сприяти вирішенню протиріч сучасної освіти (взаємодії основних навчальних предметів, дослідження єдності процесів навчання і виховання і т. п.) та задоволенню всіх інших проблем освіти.

Використання концепції всеєдності, на нашу думку, у формуванні філософських засад систематизації змісту предмету трудового навчання значною мірою дозволить ліквідувати той відрив від духовних цінностей, який склався в нашій освіті історично на підґрунті філософсько-матеріалістичних принципів.

Отже, проблема поєднання сцієнтично-технократичного і гуманітарного напрямків у філософії освіти є надзвичайно актуальною, а її необхідність чітко спостерігається у філософії техніки. Відсутність вивчення майбутніми вчителями трудового навчання й інженерами таких предметів, як ергономіка, дизайн, культура, організація виробництва, економне ведення діяльності (гуманітарної складової), наявність «фрагментів» наук, відірваних одне від одного (механіка, теплотехніка, радіоелектроніка), створили конгломерат, у якому важко знайти інтегровану інтелектуальну базу. Кінцевий результат (ми вже аналізували технічні вироби залежно від філософії знань і умінь) також говорить сам за себе.

Методологічний підхід до вирішення проблеми поєднання технократичного і гуманістичного напрямків в освіті, синтез у педагогічній діяльності методів навчання і виховання, усіх предметів частково вирішується в концепції нового раціоналізму, запропонованого французьким філософом освіти Г. Башлером, яка передбачає включати в діалектичну логіку всі форми інтуїтивного мислення, тобто діалектизувати всю логіку. В результаті неактуальними стають питання пріоритету загального над індивідуально-одиничним, законів логічного мислення над його інтуїтивними процесами. Хоча це питання є надзвичайно дискусійним (див. монографію Т. Куна [3]). Учений показав різні підходи до оцінки раціонального та ірраціонального в науковій і педагогічній діяльності, які ми частково розглянемо в даній статті.

Проблема поєднання технократичного і гуманістичного напрямків в освіті, подолання однобокості раціонального, зокрема сцієнтичного мислення, вирішення взаємозв'язку загальних і індивідуальних інтересів у педагогічній діяльності частково вирішується представниками концепцій негативної діалектики (розроблена представником франкфуртської школи Тедором Адорно) на засадах заперечення діалектики єдності й цілісності, де пріоритет надається особливому, нетотожному, новому.

Багато в чому методологія негативної діалектики в своїх засадах аналогічна мистецтву, дизайну, естетиці. Вона передбачає неможливість зведення інтуїтивного, чуттєвого до будь-яких логічних закономірностей, тому і холістські погляди на

«єдину цілісну педагогіку», і плюралістичні – на неможливість єдиної систематизації педагогічної діяльності, В. Лутай розглядає як однібок [4].

Це змінює наше ставлення до педагогіки як науки. Поряд із логічним раціональним у досягненні педагогічної мети адекватно претендує і чуттєве, ірраціональне, що значно збагачує базу як навчання, так і науки, та розширює межу реалізації творчості [3]. Тому питання «Що повинно формувати світогляд сучасної людини наука чи мистецтво?» є надзвичайно актуальним, вимагає по-новому дивитись на проблему системи знань, якою повинна володіти готова до професійної діяльності людина. Нова єдність раціонального мислення з його інтуїтивно-унікальними елементами є суттєвою базою для формування творчої особистості, створює філософські основи реалізації творчого педагогічного процесу. Хоча, як зазначає В. Лутай [4, с. 75], цей напрямок філософії освіти теж має суттєві недоліки через зменшення інтересу учнів до суспільних проблем, зростання егоїзму тощо.

Діалектико-синергетична методологія розкриває важливі закономірності поєднання технократичного і гуманітарного напрямків в освіті, сцієнтичного і гуманістичного типів світогляду й освіти. Вона дозволяє у найважливіших проблемах педагогічної діяльності, яка відноситься до складних систем, на підґрунті закономірностей порядку й хаосу спрощувати дійсність.

І якщо ми говоримо про підготовку творчої особистості, яка повинна унікально дивитись на світ і на систему знань, творчо пропускати знання через свій внутрішній духовний світ, то маємо по-новому осмислити взаємодію людини і світу, що оточує нас. Це дає можливість значно глибше зрозуміти унікальність кожного суб'єкта освіти, а також неможливість точного передбачення конкретних результатів педагогічної діяльності. Звідси витікає, що завжди обґрунтовано можна корегувати кінцеву мету педагогічної діяльності, що є надзвичайно актуальним, оскільки наука весь час розвивається і наша головна мета полягає в тому, щоб освіта, навчання не відставали, а навіть у чомусь випереджали (наприклад, прогноз гіпотез, ідей і т. п.) педагогічну думку.

Педагогічна діяльність здатна об'єднувати протилежні напрямки освіти, досягати певної рівноваги між напрямками, що утворюють і руйнують дану систему. З огляду на нашу проблему, вона повинна узгодити філософські принципи між загальним («треба») і індивідуальним («хочу»), між нормативною необхідною базою знань і індивідуально-творчою, між технократичним і гуманістичним світоглядом.

Проведений аналіз філософських систем як світоглядних основ сучасної освіти дозволяє дійти висновку, що жодна з них не може вирішити основних протиріч освіти. Тому методологічною основою педагогічної діяльності може бути тільки система філософських принципів та їхній взаємозв'язок.

Теоретичну основу даного напрямку становлять наукові положення праць із таких проблем: теорія педагогічних систем, дидактичні основи освіти (А. Алексюк, Ю. Бабанський, Г. Білявський, В. Бровдій, С. Гончаренко, В. Давидов, І. Зверев, І. Лернер, В. Онищук, В. Паламарчук, О. Плахотнік, М. Скаткін, М. Ярмаченко та ін.); теоретичні засади професійної підготовки і трудового навчання (А. Вербицький, М. Євтух, І. Зязюн, О. Коберник, О. Коваленко, П. Лузан, В. Мадзігон, І. Прокопенко, В. Рибалка, В. Сидоренко, Г. Терещук, Д. Тхоржевський та ін.); неперервна професійна освіта (В. Бондар, С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Кремень, А. Лігоцький, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоева та ін.); теоретичні засади структури науки (Т. Кун, І. Лакатос, К. Поппер; В. Вернадський, В. Лутай та ін.); роль діяльності у формуванні особистості (О. Асмолов, Г. Балл, Л. Божович, Г. Костюк та ін.); теорія навчання і виховання (В. Кравець, М. Сметанський, О. Сухомлинська, Г. Троцько, М. Фіцула та ін.).

Проектуючи виріб, дизайнер повинен моделювати різноманітні ситуації його функціонування в середовищі діяльності людини, яка буде користуватися виробом. Оскільки функції виробу проявляються в діяльності людини, то для аналізу функцій виробу необхідно розглядати три підсистеми, які визначають діяльність людини: 1) підсистема «людина – виріб – середовище», у якому виріб допомагає людині взаємодіяти з середовищем і виконує інструментальну і адаптивну функції;

2) підсистема «мета – виріб – результат», де виріб допомагає людині отримати результат і виконує результативну функцію; 3) підсистема «особистість – виріб – суспільство», у якій виріб допомагає взаємодіяти людям між собою і здійснює інтегративну функцію, завдяки чому людина виокремлюється у своїй родовій сутності. Виріб, відображаючи даний процес, є носієм інтегративної функції. Такий підхід до проектування (через аналіз функцій виробу) уможливорює реалізацію функціонального проектування, кожний напрямок якого дозволяє розглядати виріб у конкретному середовищі діяльності людини.

Аналіз інструментальної функції виробу показав, що для більшості виробів дана функція є головною. Вона є системною, оскільки відображає цілісність інструментальної дії людини в процесі перетворення зовнішнього середовища. І хоча весь предметний світ людини (вироби, які нас оточують) ототожнюється з призначенням виробу, але їх нестандартне використання дизайнером (наприклад, старий кінський віз можна використати як міні-квітник) призводить до нових функцій виробу. У такий спосіб розкриваються нові функції виробу, які визначаються не тільки його інструментальним призначенням, але й поглядом дизайнера на можливість використання людиною даного виробу в середовищі своєї діяльності. Оскільки інструментальна функція розкриває діяльність дизайнера над виробом і його використання, то інструментальна функція була введена в дизайн як фундаментальний тип, пов'язаний не лише з функціональними властивостями виробу, але й із поглядами дизайнера на його використання.

Такий підхід веде до того, що методологічний принцип дизайнерського підходу до проектування інструментальної функції передбачає розглядати виріб як образ людської діяльності. Тому, проектуючи інструментальну функцію, дизайнер повинен відтворити в ньому образ людської діяльності, спрямований на матеріальну і просторово-часову характеристики зовнішнього середовища. При цьому інструментальний образ людини є одним із системоутворювальних факторів формоутворення, що дозволяє прийняти тезу про те, що образне вираження інструментальної функції нормується культурою.

Тому при проектуванні інструментальної функції дизайнер має відтворити культурний образ самої інструментальної функції.

Відомо, що змінюючи середовище свого існування, людина значною мірою впливає на свою власну природу, що дозволяє розглядати інструментальну функцію як дзеркальну сторону адаптивної функції. Адаптивна функція виробів полягає в тому, що вони підтримують і формують зовнішнє середовище в стані, сприятливому для життєдіяльності людини (наприклад, комфортність, якість середовища і т. п.). При цьому, якщо інструментальна функція відображає спрямованість людського впливу на зовнішнє середовище, то адаптивна функція відбиває якість середовища з позиції функціонування людини в ньому.

Адаптивну функцію розглядають в системі «людина – виріб – середовище», оскільки виріб у даній системі являє собою і як адаптоване середовище, і як адаптоване людське тіло (наприклад, температура середовища, у якому перебуває людина). Частковим випадком адаптивної функції є екологічна система, яку дизайнери покликані враховувати при проектуванні виробів. Тут дизайнер вирішує двоє завдань: з одного боку, розглядати природу через призму людської діяльності, а з іншого, – людську діяльність через призму природи, у яку людина включена як єдине ціле. Проектуючи виріб, дизайнер має враховувати форми і способи людської діяльності в середовищі, створювати гармонійне предметне середовище для людини. Слід зважувати на відмінність між проектуванням адаптивної функції та ергономічними факторами. Оскільки головним завданням ергономіки з позиції кінцевого результату трудової діяльності є забезпечення оптимального функціонування систем «людина – машина», то поза увагою проектувальників залишаються культурні форми середовища. При проектуванні виробу дизайнер обов'язково має акцентувати свою увагу на факторі культури людини, яка привносить у систему психологічні, фізіологічні, антропометричні, соціальні параметри.

Крім адаптивної і інструментальної функцій, науковці виділяють результативну функцію виробу, яка виявляється як відображення зусиль усіх членів суспільства, причетних до його проектування, отримання сировини, виготовлення, експлуатації, утилізації. Тобто виріб є носієм багатогранних ідей суспільства,

відображає його буття в свідомості людей, мету суспільства (наприклад, ми розрізняємо меблі, стилі архітектури, зачіски, одяг, автомобілі і т. п. різних епох). Тому при проектуванні виробу дизайнер повинен моделювати (передбачати) результативну функцію виробу, тобто спосіб зв'язку суспільної мети і конкретного виробу як результату промислової діяльності. Для цього дизайнер моделює цільові програми (структурно-функціональну модель системи цілей, матрицю цілей, дерево цілей і т. п.), які повинні відбивати ситуації соціального функціонування виробу. Дизайнер має враховувати, як спроектований виріб впливатиме на зміни в житті суспільства. Результативна функція виробу спричинила появу методу цільового моделювання об'єкту та розробку цільових комплексних дизайн-програм. Дана функція спонукає дизайнера враховувати, що виріб у майбутньому може призвести до змін у суспільному житті.

Оскільки процеси суспільної інтеграції супроводжуються усвідомленням людиною своєї співучасті в культурі, соціальній групі, то дизайнерський виріб постає в цих процесах як опредмечена сутність змісту цілісності, а його автор – як виразник цілісності суспільного змісту виробу. Це дає підстави стверджувати інтеграційну функцію виробу, яка в проектуванні виступає засобом усвідомлення процесів, де виріб є опредмеченою сутністю суспільної людини. В такому випадку виріб фіксує зміст, традиції, цінності того середовища, де перебуває людина. Отже, виріб може виконувати інтегративну функцію, завдяки тому, що може володіти відображенням культурної цінності, навколо якої об'єднуються люди.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що розглянуті функції виробу проявляються в різних контекстах соціально-культурної діяльності людини. Кожна з них входить у дизайнерське проектування виробу, причому структура взаємозв'язків між функціями відображає їх взаємовплив одна на одну. Інтеграційна функція виробу об'єднує всі інші функції, включаючи дизайнера в культурний контакт із користувачем виробу. Тому естетичні властивості виробу служать відображенням культури, системи та структури буття й діяльності людей, а

не властивості виробу, що підкреслює значущість дизайнерського підходу в проектуванні виробів.

Список використаної літератури

1. Ван дер Венде М. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Европе / Ван дер Венде Марик // Высшее образование в Европе. 2000. №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.aha.ru/moscow64/educationalbook>
2. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе. Совместная Конвенция Совета Европы и ЮНЕСКО (Лиссабон, 11 апреля 1997 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.coe.ru/03hr-c.htm>
3. Кун Т. Структура научных революций : [пер. с англ. И. З. Налетов ; общ. ред. и послесл. С. Р. Микулинского и Л. А. Марковой] / Кун Т. – М. : Прогресс, 1977. – 302 с.
4. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посібн. / В. С. Лутай. – К. : Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
5. Печчеи А. Человеческие качества : [пер. з англ. О. В. Захаровой ; ред. Д. М. Гвишиани] / Печчеи А. – М. : Прогресс, 1980. – 302 с. .
6. Скотний В. Раціональне та ірраціональне в науці і освіті : монографія / Скотний В. Г. – Київ – Дрогобич : Коло, 2003. – 283 с.
7. Формирование общества, основанного на знаниях: Новые задачи высшей школы, Доклад Всемирного Банка. Издательство «Весь мир», 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.worldbank.org/>.

Евгений Кулик

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ДИЗАЙНЕРСКОГО ПОДХОДА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИЗДЕЛИЙ

В статье рассматриваются методологические принципы дизайнерского подхода к проектированию изделий. Показано, что процессы глобализации требуют от образования и науки максимальной адаптации к требованиям человека предметно-пространственной окружающей среды. Установлено, что при таком подходе возрастает роль дизайна, его социальная функция и активное влияния на экономику и культуру. Акцентируется, что формирование личности будущего учителя трудового обучения в процессе профессиональной подготовки должно опираться на широкий комплекс гуманитарных дисциплин (эргономика, дизайн, культура, организация производства, экономное ведение деятельности), а также осуществляться на методологических принципах дизайнерского подхода к проектированию изделий. Раскрыты основные функции изделия (социальная, инструментальная, адаптивная, результативная, интегративная), три подсистемы («человек – изделие – среда», «цель – изделие – результат», «личность – изделие – общество»), которые определяют деятельность человека. Показано, что обязательным условием при проектировании изделий является культурологическая составляющая.

Ключевые слова: проектирование изделий, методология, дизайнерская деятельность, культура.

Yevhen Kulyk

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF DESIGN APPROACH TO THE GOODS DESIGN

The article observes methodological principles of design approach to goods' design. It is stated, that the processes of globalization requires maximum adaptation of education and science to the human subject-spatial environment and surroundings. We proved the importance of this approach considering, while the role of design and its social function and active influence on the economy and culture observing. Formation of the creative person of the future labor training teacher should be based on a wide range of humanitarian disciplines (ergonomics, design, culture, organization of production of economical driving) and carried out on methodological principles of design approach to the goods' design. The basic product features (social, instrumental, adaptive, effective, integrative), three subsystems ("man - product - environment", "goal - the product - the result," "personality - the product - society") define human activities. It is stated that Cultural component is prerequisite for the design of goods.

Keywords: goods design, methodology, design activities, culture.

References

1. Van der Vende M. (2000). *Bolonskaja deklaracija: rasshirenie dostupnosti i povyshenie konkurentosposobnosti vysshego obrazovanija v Evrope* [Bologna declaration: expansion of availability and increase of competitiveness of higher education is in Europe]. In: *Vysshee obrazovanie v Evrope* [Higher education is in Europe], Vol. 3. From: <http://www.aha.ru/moscow64/educationalbook> (in Russian).
2. *Konvencija o priznanii kvalifikacij, odnosjashhihsja k vysshemu obrazovaniju v Evropejskom regione. Sovmestnaja Konvencija Soveta Evropy i JuNESKO* (Lissabon, 11 aprelja 1997 g.) [Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. Joint Convention of the Council of Europe and UNESCO (Lisbon, 11 April 1997)]. From: <http://www.coe.ru/03hr-c.htm>. (in Russian).
3. Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*, Chicago the University of Chicago Press [Russ. per. I. Z. Naletov, S. R. Mikulinskij (Eds.), L. A. Markova (Eds.). (1977) *Structure of scientific revolutions*], Moscow, Progress, 302 p. (in Russian).
4. Lutaj, V. S. (1996). *Filosofiya suchasnoyi osvity* [Philosophy of modern education], Kiev, Centr «Magistr-S» Tvorchoyi spilky`vchy`teliv Ukrayiny, 256 p. (in Ukrainian).
5. Pechchei, A. (1980). *Chelovecheskie kachestva* [Russ. per. O. V. Zaharova, Eds. D. M. Gvishiani. Human qualities], Moscow, Progress, 302 p. (in Russian).
6. Skotnyj, V. (2003). *Racional`ne ta irracional`ne v nauci i osviti* [Rational and irrational in science and education], Kiev, Drohobytch, Kolo, 283 p. (in Ukrainian).
7. *Formirovanie obshhestva, osnovannogo na znaniyah: Nove zadachi vysshej shkoly, Doklad Vsemirnogo Banka* (2003) [Forming of society, based on knowledges: New tasks of higher school, Lecture of World Bank], Moscow, Ves' mir. From: <http://www.worldbank.org/>. (in Russian).

Одержано 8.09.2015 p.

ОРГАНІЧНА ЄДНІСТЬ ЛЮДИНИ І ПРИРОДИ ЯК ПОЛІСИСТЕМНА СУТНІСТЬ СУЧАСНИХ НАПРЯМКІВ ДИЗАЙНУ

У статті дається визначення та розкривається змістовне наповнення дефініції «ідея єдності людини і природи» в контексті системного підходу; аналізуються сучасні напрямки дизайну з позиції полісистемної сутності ідеї єдності людини і природи; висвітлено двоїсту сутність дизайну з огляду на екологічну та національну його складові.

Ключові слова: людина, природа, єдність, системний аналіз, екодизайн, етнодизайн.

Постановка проблеми. Аналізуючи кризову ситуацію в розвитку сучасного українського суспільства необхідно говорити про її масштабність та системність. Поруч із соціально-економічною складовою особливої уваги, на нашу думку, заслуговує її освітньо-культурний аспект. Бездуховність, заматеріалізованість, фрагментарність – одні з багатьох негативних ознак, що характеризують сьгодні світогляд молодого покоління українців.

Певні зрушення в подоланні зазначених глибинних проблем можливі за умови погляду на людину крізь призму полісистемного знання (В. Кузьмін), що розглядає людину як елемент, який живе водночас багатьма світами – світом родини, світом етносу, світом класу, світом природи і суспільства. Такого роду системний підхід прориває кордони спеціальних дисциплін і відкриває нові можливості для розробки уявлень про закономірності історичної еволюції людини в природі та суспільстві.

Людина виступає як елемент різноманітних систем, у яких вона набуває і виражає різноманітні якості, притаманні цим системам. Системний аналіз неминуче звертається до пошуку тих основ систем, завдяки яким відбувається єдність людини з природою, суспільством і самою собою.

У контексті полісистемного знання особливого звучання набуває дизайн як філософська, діяльнісно-творча й освітня система. Перспективність і ефективність цієї системи визначаєть-

ся широкою палітрою засобів (від творчо-перетворювальних до виховних), спрямованих на духовне становлення та гармонійний розвиток особистості.

Людина народжується в певній екосистемі як біологічна істота і водночас вона стає членом відповідної етносистеми як істота соціальна. Усвідомлення органічної єдності цих двох макросвітів робить людину конкурентоздатним учасником процесів глобалізації й інтеграції у світовий простір. А країна з такими громадянами буде йти шляхом сталого розвитку й виступати серйозним гравцем на світовій арені.

Про таке органічне поєднання екологічних і етнічних складових можна вести розмову саме в контексті дизайну, дизайн освіти. Тісний взаємозв'язок сучасних напрямків дизайну – екодизайн та етнодизайн – відкриває широкі можливості як у становленні й розвитку окремої особистості, так і в контексті націорозвитку (національна ідея).

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз останніх публікацій свідчить про те, що феномен екодизайну займає вагому нішу в соціокультурному житті. Екологічність як актуальний тренд сучасності починає створювати певний формотворчий імідж, який панує на метакультурному просторі всієї земної кулі [1; 3; 6]. Виникають інші цінності, які буквально перегортають наше світосприйняття. Ідея єдності людини і природи поступово переходить на інший щабель – від світоглядного переконання до втілення у формотворенні, у художньо-творчій діяльності людини.

Одним із перших, хто порушив питання екології середовища, місця людини у світі, проблеми науки був І. Кант. Він намагався поєднати зоряне небо над головою і моральний закон внутрішнього світу людини. Кожна культура має свої регулятиви в питанні взаємозв'язку людини і природи. Щоб з'єднати природу і людину (її свободу) Кант помістив у середину красу, здатність до естетичного переживання та естетику [5, с. 13].

Мета статті: окреслити змістовне наповнення та дати визначення дефініції «ідея єдності людини і природи» як полісистемної конструкції; розкрити потенціал ідеї єдності

людини і природи як узагальнювальної номінативної ознаки для сучасних напрямків дизайну (екодизайн та етнодизайн).

Виклад основного матеріалу. Світогляд, що сформувався в культурі як екологічний рух, безперечно заслуговує на увагу, бо в сучасному світі таке специфічне світосприйняття стає доміантним філософським баченням тих трансформацій, які йдуть на зміну ХХ століттю. Відтак, сформувалося поле метаекологічної проблематики, що зарекомендувало себе як тотальна наскрізна структура. Екологія культури й природи – реалії сьогодення.

Екологічний напрям у дизайні є логічним продовженням загальнопланетарного процесу екологізації фактично в усіх сферах людського життя. Екологічна криза сьогодення є свідченням не тільки високого рівня техногенного розвитку суспільства, але водночас і гіпертрофованого людського прагматизму, який поєднується з екологічним невіглаством. У зв'язку з цим чимраз більше дослідників (В. Борейко, А. Волкова, Д. Кавтарадзе, Т. Каленнікова, Г. Каропа, О. Листопад, Н. Пустовіт, В. Скутіна) доходять висновку, що екологічна криза є проявом світоглядної руйнації духовності людини.

Екологічний дизайн – одна з останніх парадигм бачення сучасних планетарних реалій, коли екологія набуває своїх властивостей вже й у художньо-технічній творчості. Екологічний дизайн є узагальнюючою номінативною ознакою сьогоднішнього бачення людини як соціальної, так і, перш за все, біологічної істоти, яка прагне жити в єдності з природою.

Ідеологічно-екологічний бум, який зараз набуває великих обертів у дизайні і в культурі, пов'язаний із двома тенденціями. Перша – *екологія культури* – намагається «підняти» етноприроду і пов'язана з відродженням національної самобутності, що несе в собі надцінності культуротворення. Інша тенденція – *екологія природи* – пов'язана з подоланням катастрофічного порушення рівноваги в навколишній природі. Ці дві визначальні тенденції знаходяться у тісному двосторонньому зв'язку – екологія культури неможлива без природного підґрунтя, а екологія природи неможлива без культурної людини.

Отже, світ дизайнерських практик знаходиться в досить складному становищі вибору: продовжувати масову культуру,

яка продукує штучні цінності, нівелює національну приналежність і руйнує природне довкілля, або за найвищу цінність обрати національну природу та національне природне довкілля як коеволюцію (співрозвиток) людини і природи на засадах розуму і відповідальності за свої дії (ноосфера) [2; 10].

Проблема полягає в тому, щоб уникнути банальності в дизайні як планетарному явищі, побачити його в контексті сучасних проблем екологічного розуміння світу. Як вписатися в цей поштовх культуротворення? Існує також проблема екології в культурі, бо в ній зникає те, що вже практично неможливо реанімувати – національна ідентифікація.

Виникає необхідність повернення у традиційне минуле, локалізації національних формотворчих потенцій. На цьому етапі, разом із тим, формується наступна фаза культуротворення за умов, коли вже не культура диктує, а – натура (природа). Поєднання необхідності відродження національно-традиційного формотворення і збереження навколишньої природи окреслюють змістовно-матеріальне наповнення художньо-технічної творчості як професійних дизайнерів, так і в межах дизайн освіти.

Тобто, художньо-технічна творчість як діяльність, що спирається на естетичний досвід особистості, має стати практичним втіленням нового еко-світогляду. Основи формотворення дизайнерського продукту мають включати в себе, по-перше, національні традиції формотворення, що споконвіку відображали ідею органічної єдності людини і природи, та, по-друге, – турботу за збереження природного довкілля як провідну тенденцію сучасних реалій розвитку суспільства.

Історичний розвиток людства, за виключенням сучасних його реалій, завжди характеризувався органічною єдністю людини і природи: тісний зв'язок із ментальністю Батьківщини, з природно-кліматичними умовами відповідної місцевості формували світогляд людини, починаючи з найдавніших історичних епох. Так, визначний український філософ Г. Сковорода наповнював ключове поняття своєї концепції – «сродность» [9, с. 291] – гармонією між людиною та її рідним краєм, наголошував на необхідності пізнання власного народу і себе в ньому. Сьогодні, у часи єдиного діалектичного процесу

асиміляції народів і національних культур є нагальна необхідність відроджувати цей втрачений природний зв'язок.

Цілком погоджуємося з твердженням сучасної дослідниці етнодизайну А. Руденченко про те, що «...буття будь-якого народу містить у собі й особливий світ природи (матерію, речовину), побут, мову й історію (культура), етнос і характер (психіку). У кожного народу складається свій національний образ світу» [8, с. 410]. Саме таке полісистемне розуміння органічної єдності людини і природи має бути в основі створення/відродження національного стилю в дизайні. Адже, як зауважує вчена, кожна місцевість відрізняється своєю неповторною колірною палітрою, гармонією природних відношень, в атмосфері яких відбувається художнє пізнання світу. Усвідомлення глибинних зв'язків ландшафтно-просторового оточення й регіональної колористичної культури стає ефективним засобом для розробки проектних концепцій [8, с. 411].

Генезис і розвиток національного стилю має базуватися на наявних у кожного народу своїх «стійких образах світу» (архетипів), що виступають у даній національній культурі мірилом явищ життя. Таким мірилом, на нашу думку, цілком може виступати ідея єдності людини і природи як безумовна даність, що передавалася нашими пращурами від покоління до покоління на теренах нашої держави.

Ця ідея викристалізовується як модус полісистемного знання, що мало визначальне значення щодо її змістовного наповнення та формулювання визначення: *ідея єдності людини і природи – це перспективна соціоприродна світоглядна орієнтація у взаємовідносинах людини і природи, яка реалізовується на трьох основних рівнях природовідповідності – на рівні внутрішньої природи (природа людини); на рівні зовнішньої природи (навколишнє природне середовище); на рівні національної природи (етноприроди) – та має міцну духовну основу: морально-естетичне ставлення до природи як вияв духовності особистості (емоційно-естетична взаємодія, етико-гуманістичне ставлення, екологічний імператив).*

Може здатися, що використання категорії «національне мірило» не завжди є коректним чи доречним, та слід зазначити,

що ми не претендуємо на абсолютизацію унікальності національної ідентичності, при якій «національне мірило» визнається як загальний еталон. Але ідею єдності людини і природи (у всій повноті свого змістовного наповнення) як національно-специфічну ознаку української ментальності можна розглядати у якості одного з ефективних засобів духовно-національного відродження України.

На наш погляд, інтерпретація в соціології, політології, етиці, естетиці моральних, політичних, естетичних ознак не виражає національних особливостей динаміки суспільних явищ. У цьому відношенні перспективним, із нашої точки зору, є використання оригінального народного досвіду, оскільки він містить специфічні народні прийоми й методи трансляції цінностей.

Ідея єдності людини і природи як вияв оригінального народного досвіду українців може стати духовним фундаментом сучасного дизайну з його соціально-діяльним характером. Дизайн може входити до більш складних духовних утворень і трансформуватися через ланцюг різних станів духу, що ведуть духовні цінності до їх реалізації у процесі дизайнерської діяльності, яка впроваджується в одному з видів дизайну – екологічному дизайні.

Проте, слід констатувати, що теорія, методологія й практика вітчизняного дизайну істотно відстали від світового процесу екологізації дизайнерської культури, який за останні десятиріччя пройшов такі етапи: 1) етап гуманітарної критики негативних наслідків і тенденцій технократично-споживацької концепції природокористування; 2) етап формування екологічного руху і екологічної орієнтації діяльності суспільних організацій національного і міжнародного масштабів; 3) етап вироблення загальних принципів і цілей екологічної стратегії. Сьогодні екологічний дизайн тісно пов'язаний з усіма найважливішими аспектами стабільного розвитку суспільства: економічними, політичними, соціально-культурними, промисловими, комерційними, внутрішньорегіональними і міжнародними [7].

У контексті розвитку дизайну відокремлюється екологічний дизайн. Сьогодні концепцію екодизайну слід трактувати як концепцію образу і стилю життя, у якому естетичні цінності

дизайну зростають. Дизайн, який детермінується екологічними засадами, повинен стати сполучною ланкою між потребами людини, культурою і екологією, адже будь-який дизайн має бути екологічним, – відзначає К. Зкуан [4, с. 17]. Упроваджені у свідомість категорії екологічної етики покликані змінити ставлення до матеріальних цінностей, що склалися в суспільстві, здатність до утвердження пріоритету духовних, інтелектуальних та національних цінностей, і тим самим впливати на розвиток культурних потреб людини та управляти їх структурою.

Наступ техносвіту на природні та культурні цінності народів, криза «інтернаціонального стилю» загострює гуманістичну функцію дизайну в суспільстві, а усвідомлення спадковості дизайну у сфері матеріальної культури породжує інтерес до речі як до відображення культурно-духовних цінностей, сприяє формуванню поглибленого інтересу до етнокультурної своєрідності. Саме за таких умов розвитку сучасного дизайну ідея єдності людини і природи (як навколишньої, так і етнічної) виступає об'єднуючим елементом для екодизайну й етнодизайну, забезпечуючи духовний вектор їх розвитку.

Синергія біосоціального, яка кодується в дизайні, корелює розширення розходжень між культурою, природою, індивідами, етносами, народами, соціальними групами; дизайнерський потенціал використовується в пошуку доцільних, гармонічних типів соціоприродних, соціокультурних зв'язків. Це поєднується з породженням естетичних емоцій, свідомості, що відіграють значну роль у пристосуванні індивіда до середовища, у нагромадженні життєвої енергії, необхідної для розвитку людини й соціуму. Саме дизайн як духовно-практичний феномен сучасної цивілізації спрямований на пошук упорядкованості буття, гармонії, закладених самоорганізацією соціоприродної системи, адже навіть в умовах глобальної кризи людство не відірвалося від біосфери і не повинне відриватися від етносфери.

Висновки. Таким чином, дизайн як фактор коеволюції (співрозвитку) відображає єдність природи – сутності людини в соціоприродному і соціокультурному континуумі його буття.

Визнання самоцінності природи змушує нас аналізувати проблему єдності людини і природи в контексті становлення

відповідної методологічної бази. Йдеться про методологічні засади, які б дали можливість охопити ідею єдності людини і природи як певну цілісність, що відображає саму «логіку буття» (М. Прищак) людини, сторони буття: духовну, соціальну, раціональну, національну, проектну, творчу тощо. Такими засадами, на нашу думку, є: полісистемний підхід (природа і суспільство розглядаються як взаємообумовлені частини єдиної екосистеми) та синтетичність і аксіологічність як смислові характеристики ідеї єдності людини і природи.

Потреба у збалансованому існуванні компонентів духовно-практичного відношення «природа-людина-етнос» робить актуальним реалізацію ідеї єдності людини і природи в контексті таких сучасних напрямків дизайну як етнодизайн та екодизайн. Адже генезис і розвиток національного стилю в дизайні має базуватися на наявних у кожного народу своїх «стійких образах світу» (архетипах), що виступають у даній національній культурі мірилом явищ життя. Поєднання необхідності відродження національно-традиційного формотворення і збереження навколишньої природи окреслюють змістовно-матеріальне наповнення художньо-технічної творчості як професійних дизайнерів, так і в межах дизайн-освіти.

Список використаної літератури

1. Барт Р. Система моды. Статьи по семиотике культуры / Ролан Барт ; [пер. с фр. С. Н. Зенкина]. – М. : Издательство имени С. Сабашниковых, 2003. – 512 с.
2. Винер Д. Р. Культ Вернадского и ноосфера / Винер Дуглас Р. // В. И. Вернадский: pro et contra. – СПб. : Модус, 2000. – С. 645-646.
3. Даниленко В. Я. Світоглядні підвалини дизайну / В. Я. Даниленко // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – Харків : ХДАДМ, 2002. – № 2. – С. 68–74.
4. Зкуан К. Экологический дизайн / Кендзи Зкуан // Техническая эстетика. – 1989. – № 2. – С. 15-19.
5. Кант И. Основы метафизики нравственности / И. Кант. – М. : Академия, 1999. – 824 с.
6. Орлова О. А. Формообразующие принципы Экодизайна / О. А. Орлова // Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті : зб. наук. пр. – Х. : ХХПІ, 2000. – Вип. 4-5. – С. 171-174.
7. Привалова И. В. Экологический дизайн: Этико-эстетические концепции в дизайне ФРГ / И. В. Привалова // Гуманитарно-художественные проблемы образа жизни и предметной среды: Труды ВНИИТЭ. Сер. Техническая эстетика. – М. : ВНИИТЭ, 1989. – С. 40-41.
8. Руденченко А. Ментальні засади національно-культурної своєрідності в дизайні / А. А. Руденченко // Етнодизайн: Європейський вектор розвитку і

національний контекст. Кн. 1 : зб. наук. пр. / редкол.: гол. ред. М. І. Степаненко, упоряд. і відп. ред. Є. А. Антонович, В. П. Титаренко [та ін.]. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. – С. 409-413.

9. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів / Г. С. Сковорода. – К. : Наукова думка, 1973. – 530 с.
10. Фесенкова Л. В. Ноосферное мышление и современная экологическая ситуация / Л. В. Фесенкова // Высшее образование в России. – 2008. – №1. – С. 23-28.

Евгений Силко

ОРГАНИЧЕСКОЕ ЕДИНСТВО ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ КАК ПОЛИСИСТЕМНАЯ СУЩНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ДИЗАЙНА

В статье анализируется кризисная ситуация в развитии современного украинского общества; особое внимание акцентируется на таких негативных признаках мировоззрения подрастающего поколения, как бездуховность и излишняя материализация. Определённые сдвиги в преодолении указанных глубинных проблем возможны при условии взгляда на человека сквозь призму полисистемного знания, которое рассматривает человека как элемент, живущий одновременно многими мирами – миром семьи, миром этноса, миром класса, миром природы и общества. Такой подход прорывает границы специальных дисциплин и открывает новые возможности для разработки представлений о закономерностях исторической эволюции человека в природе и обществе. В статье даётся определение и раскрывается смысловое наполнение дефиниции «идея единства человека и природы» в контексте системного подхода; анализируются современные направления дизайна с позиции полисистемной сути идеи единства человека и природы; обосновывается двойственная сущность современного дизайна с оглядкой на экологическую и национальную его составляющие.

Ключевые слова: человек, природа, единство, системный анализ, этнодизайн, экодизайн.

Eugene Silko

ORGANIC UNITY OF MAN AND NATURE AS POLYSYSTEMIC ESSENCE OF MODERN DESIGN TRENDS

The article analyzes the crisis in the development of modern Ukrainian society with its characteristics such as the magnitude and consistency; special emphasis is placed on such negative signs of the younger generation outlook of Ukrainians as a lack of spirituality and excessive materialization. Certain changes to overcome these deep problems are possible, by providing the view of a man through the prism of polysystemic knowledge which considers man as a member living in many worlds at the same time - the world of the family, the world of the ethnic group, class world, the world of nature and society.

In the context of polysystemic knowledge, design acquires a special sounding such as philosophical, activity and creative and educational system. The prospects and the effectiveness of this system is determined by a wide palette of tools (by creatively converting to educational), aimed to spiritual formation and harmonious development of personality.

Environmental design is one of the latest paradigm of modern vision of planetary reality, when the environment gets their properties already in the artistic and technical creativity. Ecological design is a general indication of the vision of

modern man as a social and, above all, biological being, which seeks to live in harmony with the nature.

The article provides the definition and reveals semantic content of the definition of “The idea of man and nature unity” in the context of a systematic approach; analyzes the modern design trends from the perspective of polysystemic fact of the idea of man and nature unity. The historical development of mankind, with the exception of its modern realities, has always been characterized by the organic unity of man and nature: a close relationship with the mentality of the country, with natural and climatic conditions of the respective areas formed the human world from the earliest historical eras. The article explains the dual nature of modern design depending on environmental and national components. The environmental movement, that is gaining a great momentum in design and culture, dues to two trends. The first - the ecology of culture - is trying to “raise” etnonature and is connected with the revival of national identity. Another trend - the ecology of nature - is associated with overcoming of disastrous imbalance in the natural environment. These two defining trends are in close intercommunication – cultural environment is impossible without natural basis and ecology of nature is impossible without cultural man.

Keywords: human, nature, unity, system analysis, eco-design, etnodesign.

References

1. Bart. R. (2003) *Sistema mody. Stat'i po semiotike kul'tury* [System of fashion. Articles on the semiotics of culture (Russ. ed. S. N. Zenkina)], Moscow, Izdatel'stvo imeni S. Sabashnikovyh, 512 p. (in Russian).
2. Viner, D. R. (2000) *Kul't Vernadskogo i noosfera* [Cult of Vernadskij and noosphere]. In: V. I. Vernadskij: pro et contra, St. Petersburg, Modus, pp. 645-646 (in Russian).
3. Danylenko, V. Ya. (2002) *Svitohlyadni pidvalyny dyzaynu* [Ideological basics of design] In: *Visnyk Kharkivs'koyi derzhavnoyi akademiyi dyzaynu i mystetstv* [Bulletin of the Kharkiv State Academy of Arts and Design], Vol. 2, Kharkiv, KhDADM, pp. 68–74 (in Ukrainian).
4. Zkuan, K. (1989) *Jekologicheskij dizajn* [Ecological design] In: *Tehnicheskaja jestetika* [Industrial art], Vol. 2, Moscow, pp. 15-19 (in Russian).
5. Kant, I. (1999) *Osnovy metafiziki npravstvennosti* [Basics of the Metaphysics of Morals], Moscow, Akademija, 824 p. (in Russian).
6. Orlova, O. A. (2000) *Formoobrazujushhie principy Jekodizajna* [Forming principles of ecodesign] In: *Tradicii ta novacii u vishhij arhitekturno-hudozhnij osviti* [Tradition and innovation at the bottom of architectural and artistic education], Vol. 4-5, Kharkiv, HHPI, pp. 171-174 (in Ukrainian).
7. Privalova, I. V. (1989) *Jekologicheskij dizajn: Jetiko-jesteticheskie koncepcii v dizajne FRG* [Environmental design: Ethical and aesthetic concept of design in Germany] In: *Gumanitarno-hudozhestvennyye problemy obraza zhizni i predmetnoj sredy: Trudy VNIITE* [Humanities and artistic problems of the lifestyle and objective environment: Work VNIITE], Moscow, VNIITE, pp. 40-41 (in Russian).
8. Rudenchenko, A. (2014) *Mental'ni zasady natsional'no-kul'turnoyi svoyeridnosti v dyzayni* [Mental basics of national cultural identity in design]. In: M. I. Stepanenko (Eds.), Ye. A. Antonovych, V. P. Tytarenko. *Etnodyzayn: Yevropeys'kyy vektor rozvytku i natsional'nyy kontekst* [Etnodyzayn: European

vector of development and national context] Vol. 1, Poltava, PNPUI imeni V. H. Korolenka, pp. 409-413 (in Ukrainian).

9. Skovoroda, H. S. (1973) *Povne zibrannya tvoriv* [Complete Works], Kiev, Naukova dumka, 530 p. (in Ukrainian).
10. Fesenkova, L. V. (2008) *Noosferne myshlenie i sovremennaja jekologicheskaja situacija* [Noosphere thinking and modern ecological situation]. In: *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], Vol. 1, Moscow, pp. 23-28 (in Russian).

Одержано 21.09.2015 р.

УДК 378 011.31: 78

*Алла Руденченко,
м. Київ*

ІНДИВІДУАЛЬНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЕТНОДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті доводиться, що навчально-виховний процес у вищих мистецьких навчальних закладах має ґрунтуватися на засадах нової інтегративної філософсько-психолого-педагогічної моделі, індивідуально-диференційованому та особистісно-зорієнтованому підходах, будуватися на сучасних досягненнях художньої освіти та педагогіки мистецтва, активно використовувати традиції народної культури. Наголошується, що теорія множинного інтелекту американського психолога Говарда Гарднера уможливить якісне підвищення рівня освіти через посилення зв'язку навчального процесу з практичною діяльністю та внесення духовної складової в дизайн-освіту.

Ключові слова: *обдаровані студенти, дизайн-освіта, дизайн, етнодизайн.*

Постановка проблеми. Підхід до розуміння інтелекту як до фіксованої величини, яку можна виміряти «лінійкою» або тестами в стилі «олівець-аркуш», превалює в більшості західних культур і в багатьох східних. Таке уявлення лежить в основі систем освіти у всьому світі, а також в основі уявлень щодо

академічних здібностей і служить обґрунтуванням ієрархічності предметів у системі освіти.

Концепція загальної освіти, в основу якої покладено ідеї інтеграції, гуманізації, індивідуалізації навчально-виховного процесу, відродження духовності, вимагає нових підходів, насамперед, до особистості вчителя, постійного вдосконалення його педагогічної майстерності. Тому на перший план висувається питання підготовки самого вчителя, формування його самостійного творчого мислення, орієнтованого на творче вирішення проблеми виховання та розвитку особистості. При цьому суттєву роль у забезпеченні єдності навчання й виховання відіграють індивідуалізація та диференціація як дидактичний принцип і методичний підхід. Вони визначають цільову спрямованість усіх компонентів процесу навчання, сприяють розв'язанню завдань формування системи знань, умінь і навичок обдарованих студентів, у роботі з якими необхідно враховувати їхні особливості, здібності та можливості, що зумовлює варіативність вирішення проблеми творчого розвитку особистості, зокрема в процесі етнодизайнерської діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему індивідуалізації саму по собі не можна вважати новою – у педагогічній літературі вона бере початок із часів Я. А. Коменського. Її розглядають класики педагогіки і психології (А. Дистервег, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюї; О. В. Духнович, М. І. Пирогов, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський) та сучасні дослідники (Ю. К. Бабанський, Л. В. Занков, Г. С. Костюк, Ш. О. Амонашвілі, Ю. З. Гільбух, Г. Д. Глейзер, Є. С. Рабунський, Л. О. Ярошенко та ін.).

Визначенню рівнів розподілу учнів за різними показниками розвитку, відбору змісту освіти згідно з цим розподілом присвячені роботи О. І. Бугайова, Р. Б. Вондровської, В. М. Монахова, С. П. Логачевської, І. М. Чередова, М. М. Шахмаєва.

Сучасна педагогіка все більше наголошує на особистісній орієнтації освітнього процесу, його індивідуалізації, особистісному змісті освіти. Проте, на нашу думку, на сьогодні непорушним залишається один із «китів», на якому базується навчання, – принцип навчання всіх усьому, коли вчитель зобов'язаний

забезпечити засвоєння державного стандарту освіти кожним учнем. У даній ситуації педагог переймається питанням: як зробити освоєння стандарту більш індивідуалізованим, а значить, і більш ефективним. Навчальна програма переважно наголошує на двох типах здібностей – вербально-лінгвістичному й логіко-математичному. Однак, Г. Гарднер уважає, що існує безліч інших знань і талантів, здатних збагатити наше життя й допомогти нам ефективно взаємодіяти з навколишнім світом [7-9].

Теорія множинного інтелекту американського психолога Г. Гарднера вперше була опублікована понад два десятиріччя тому в його книзі «Рамки розуму: теорія множинного інтелекту» (H. Gardner «Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences», 1983), де автор розкриває один із можливих способів індивідуалізації освітнього процесу. Теорія отримала всесвітнє визнання як одна з найбільш новаторських теорій пізнання інтелекту людини. Теорія множинного інтелекту підтверджує те, що люди мислять і вчаться багатьма різноманітними способами.

Г. Гарднер стверджує, що всі люди мають не один інтелект, який зазвичай називають g-фактором (скорочено від *general intelligence* – «загальний інтелект»), а наділені низкою відносно автономних інтелектів. Останні не конкурують між собою за ступенем важливості, водночас один із них може бути домінуючим, а інші – «спати». Гарднер виокремив дев'ять відносно автономних інтелектуальних здібностей: лінгвістичний, логіко-математичний, музичний, тілесно-кінестетичний, просторовий, міжособистісний, внутрішньоособистісний, натуралістичний, екзистенційний інтелекти [9]. Кожен інтелект мав відповідати восьми критеріям або більшості з них. Наприклад, інтелектуальна здібність, на думку вченого, притаманна й індивідам із пошкодженим мозком, вундеркіндам, розумово відсталим людям і видатним людям. Вона повинна мати певну траєкторію розвитку та підтверджуватися дослідженнями з еволюційної біології, результатами виконання експериментальних психологічних завдань і психометричних тестів. Ця теорія не вичерпує всіх інтелектуальних здібностей людини, але це дає підстави для врахування інтелектуального профілю особистості при укладанні навчальних програм у мистецьких закладах і

реалізації індивідуально-диференційованого підходу в процесі дизайн-освіти.

Мета статті – розкрити сутність індивідуально-диференційованого підходу до творчого розвитку особистості студентів у процесі етнодизайнерської діяльності.

Виклад основного матеріалу. Особлива психологічна якість обдарованих студентів – їх здатність прогнозувати ситуації, способи розв'язання проблем, внутрішньо програвати ситуації ризику й небезпеки, а також знаходити можливі виходи з таких ситуацій. Обдаровані люди часто є оригінальними в поведінці та спілкуванні. Вони використовують особливі способи спілкування з дорослими й однолітками, чутливі до ситуації спілкування, володіють вербальними й невербальними засобами спілкування, легко вступають у контакт із однолітками, прагнуть до лідерства у спільній діяльності. Вони не уникають відповідальності, висувають високі вимоги до себе, самокритичні; знають собі ціну; випереджають однолітків у моральному розвитку, активно прагнуть добра, справедливості, правди, виявляють інтерес до духовних цінностей.

Розглянемо більш детально теорію множинного інтелекту Г. Гарднера та схарактеризуємо сутність кожного з дев'яти вирізнених ним інтелектів.

Вербально-лінгвістичний інтелект – це здатність ефективно застосовувати слова в усній (ведучий, оратор, політик, оповідач) або в письмовій формі (журналіст, драматург, поет, редактор).

Для музичного інтелекту характерні почуття звуку й емоційна здатність реагувати на нього. У процесі збагачення знань учнів про музику розвиваються основи даного інтелекту. Подальший його розвиток відбувається тоді, коли учні створюють більш складні варіації музичних зразків, грають на музичних інструментах і просуваються до більш складних композицій.

Логіко-математичний інтелект – це здатність використовувати індуктивний і дедуктивний умовиводи, вирішувати абстрактні проблеми та логічні головоломки, розуміти складні відносини взаємозалежних концепцій, ідей і речей, ставити запитання, експериментувати, підраховувати тощо. Даний інтелект також охоплює навички класифікування, прогнозування,

виділення головного, формулювання наукових гіпотез, а також розуміння причинно-наслідкових зв'язків.

Тілесно-кінестетичний інтелект – усвідомлення всього тіла, що дає можливість контролювати й інтерпретувати рух, танцювати, бігати, стрибати, торкатись, жестикулювати, керувати фізичними предметами, установлювати гармонію тіла й розуму. Даний інтелект містить такі фізичні якості, як координація, баланс, спритність, сила, гнучкість, а також дотикальні здібності. Він властивий не тільки спортсменам, оскільки містить у собі навички, необхідні, наприклад, у роботі хірурга при проведенні складної операції.

Просторовий інтелект – інтелект, задіяний у розумінні картин і образів, передбачає здатність точно уявляти зоровий світ і відтворювати власні зорові враження. Даний інтелект розвивається шляхом загострення сенсомоторного сприйняття. Художник, скульптор, архітектор, садівник, картограф, інженер і дизайнер – всі вони переносять свої уявні образи на створювані та змінювані ними предмети. Зорове сприйняття комбінується з попередніми знаннями, досвідом, емоціями та образами, що дозволяє створювати нове бачення. Люди з розвинутим просторовим інтелектом здатні тонко сприймати кольори, лінії, стан, форми, простір і взаємозв'язок між цими елементами.

Міжособистісний інтелект – здібність швидко розпізнавати та оцінювати настрої, наміри, мотивації та почуття інших людей. Міжособистісний інтелект передбачає навички вербальної та невербальної комунікації, спільної праці, вміння вирішувати конфліктні ситуації, здатність довіряти, поважати, керувати та мотивувати інших на досягнення спільної мети.

Внутрішньоособистісний інтелект – здатність сприймати себе (бачити власні переваги та недоліки), усвідомлювати внутрішній настрій, наміри, мотивації, темперамент і бажання; здатність до самодисципліни, саморозуміння й самооцінки. Людина, яка має даний тип інтелекту, відчуває себе краще, якщо має можливість обмірковувати й оцінювати власні дії й учинки. Потреба в самоаналізі робить даний тип інтелекту найбільш особистісним. За словами Гарднера, «внутрішньоособистісний інтелект означає здатність відрізнити почуття задоволення від

почуття болю і, ґрунтуючись на цьому розходженні, або далі захоплюватися ситуацією, або виходити з неї» [7].

Натуралістичний інтелект передбачає здатність навчатися за допомогою природи. Такі учні одержують задоволення від дій, пов'язаних із природою, наприклад, спостереження за птахами, колекціонування метеликів, дослідження дерев або догляд за тваринами. Вони також люблять ходити в гори, у походи. Їм подобається вивчати екологію, природу, рослини і тварин. Для них важливо, щоб навчання проходило на відкритому просторі.

Екзистенційний інтелект – це здатність філософствувати, медитувати, вивчати історію, культуру, релігії, обговорювати «життєві питання» [7].

Як стверджує Гарднер, ступінь прояву й розвитку того чи іншого типу інтелекту залежить від життєвого досвіду індивідуума та умов навчання. Чим частіше людина використовує той чи інший тип інтелекту, тим краще він розвивається. Усі дев'ять типів інтелекту можуть бути пов'язані між собою, але будь-який із них людина може розвивати самостійно. У деяких людей прекрасно розвинені кілька здібностей, інші відчувають труднощі в їх прояві, більшість знаходяться десь посередині: є одна або кілька здібностей, які ми демонструємо з легкістю, деякі проявляються при звичайних зусиллях, одна або кілька – при значних [8]. З часу винайдення тестів на визначення IQ педагоги розглядали інтелект як щось таке, з чим людина народжується, що практично не змінюється впродовж життя. Дослідження Г. Гарднера довели, що існує багато форм прояву інтелекту, які неможливо оцінити та виміряти за допомогою тестів «IQ».

Отже, в обдарованих студентів розвинена більша кількість інтелектів порівняно з іншими студентами. Теорія множинного інтелекту ґрунтується на розмаїтті індивідуальних відмінностей і надає можливість для створення безлічі шляхів для їх розвитку, зокрема в процесі навчання через домінуючі види здібностей.

Популярною серед сучасних вітчизняних і зарубіжних спеціалістів є концепція людського потенціалу американського психолога Дж. Рензуллі [4, с. 20-21]. Згідно з його «трикільцевою моделлю» компонентами обдарованості є: 1) інтелект вище середнього; 2) посилена мотивація; 3) творчий підхід.

Відтак, обдарованість – це не лише інтелект, схильність до творчості і не тільки певна мотивація, а комплекс, який охоплює всі три характеристики. Обдарованість – інтегративна якість особистості, що являє собою взаємодію інтелектуальних і творчих здібностей поряд із яскраво вираженою пізнавальною потребою.

Відповідно до вищеназваних теорій основою сучасного навчання має стати індивідуалізація та диференціація.

Необхідність упровадження індивідуального підходу в навчанні К. Д. Ушинський пояснював тим, що діти мають різні типи пам'яті, неоднакові характери, різняться своїми розумовими здібностями. При цьому педагог указував, що на розумовий рівень дитини впливає її фізичний стан. Щоб скласти правильне уявлення про окремі якості людини і вдало впливати на неї, необхідно вивчати її поведінку, виявляти причини тих чи інших учинків, враховувати її фізичний стан тощо [6].

У 90-ті роки ХХ ст. певного поширення набула так звана «зовнішня диференціація», коли дітей із приходом до школи розподіляли відповідно до їхнього розумового розвитку й рівня підготовки на окремі класи. При цьому програма, методика навчання залишились незмінними. Інколи за такої диференціації застосовують більш ускладнену програму навчання для тих класів, де вчаться найздібніші діти. Для слабких дітей зовнішня диференціація зводиться до збільшення часу на засвоєння програмного матеріалу. Така диференціація можлива у школах, які мають паралельні класи. Зовнішня диференціація породжує негативні наслідки. По-перше, відбувається пряме втручання в право дитини навчатися в рівних умовах зі своїми ровесниками, що суперечить принципам демократичного суспільства. По-друге, рівень знань і вмінь учнів часто не співпадають із їхніми інтелектуальними потенціями, інтересами та нахилами.

Впровадження зовнішньої диференціації у вищі навчальні заклади несе в собі як позитивні, так і негативні наслідки. Позитивним є те, що метою такої диференціації є створення умов, коли студент має змогу отримати знання, адекватні його можливостям, навчатися у відповідному темпі, коли враховується рівень його базової підготовки, здібності й нахили. Але зовнішня

диференціація веде й до негативних наслідків: 1) заздалегідь безпомилково визначити тип групи, де має вчитися студент, неможливо, а помилка, безперечно, негативно вплине на майбутнє людини; 2) як свідчить практика, через певний час після розподілу на диференційовані групи, у кожній з них знову з'являються студенти «середні», «слабкі» й «сильні», які потребують диференційованого підходу, пошуку адекватних методів навчання.

На наш погляд, проблему реалізації індивідуального підходу краще допомагає вирішити внутрішня диференціація, за якої студенти в межах академічної групи поділяються на окремі групи за рівнем зрілості, здібностей і базової підготовки.

Здавна відомий вплив пропорцій, кольору й світлового рішення предметно-просторового середовища на людину. І дизайнери-митці застосовують ці знання у своїй творчості. Дизайнер прагне співвіднести нескінченну розмаїтість ліній, обсягів, гри кольору й світла, технічних форм, породжених зовнішніми, об'єктивними причинами, залежними від законів природи й особливостей сприйняття людини. Як проявляються в предметній творчості особливості сприйняття людини? Його особистісні якості? Дуже важливим у роботі викладача є розуміння відмінностей студентів у процесі навчання та причин цих відмінностей.

У класичній психології відомий феномен соціокультурного стереотипу, якому в теорії особистості Дж. Келлі відповідає термін «особистісний конструкт» – створюваний людиною класифікаційно-оцінний еталон, за допомогою якого здійснюється розуміння об'єктів у їхній подібності або відмінності між собою. Учений зауважує: «У рамках даної, психологічної системи цілком можливо зробити надбанням психології такі незвичні для неї галузі, як відданість традиції, соціальний контроль, право, культурна ідентифікація і національна єдність» [1, с. 242].

Отже, навколишнє середовище (соціальне, природне) впливає на людину, сприяє формуванню певних культурних зразків, особистісних конструктів. У подальшому житті людина, вибираючи те або інше предметне оточення, перетворює пред-

метне середовище відповідно до своїх домінуючих культурних еталонів, конструктів, утілюючи свої особистісні якості, уявлення про світ. Це важливо для дизайнерів, які займаються етнодизайном. Їхня мета – перетворення предметного середовища відповідно до національних культурних зразків і традицій.

Світогляд, у тому числі втілений у предметному середовищі, забезпечує підґрунтя для швидкого й адекватного взаєморозуміння між людьми. На індивідуальному рівні це сприяє самоідентифікації людини: допомагає визначити соціальну групу, до якої вона належить, оцінювати свій спосіб життя, контролювати його структуру та спрямованість. «У мистецтві цьому відповідає поняття «класика», у добутках якої соціокультурні ситуації мають досить чітку визначеність, зрозумілу й прийнятну для більшості аудиторій» [3, с. 93].

Розвиток творчої особистості — це постійні зміни, переходи, перетворення родових, соціально-типологічних властивостей в індивідуальні, особистісно-сміслові її якості, що виникають у ході онтогенезу. Особистісне зростання корелює з розвитком у напрямі самореалізації та самоактуалізації людини [2].

Сучасна педагогіка не завжди готова дати вичерпні відповіді на виклики сьогодення, зокрема щодо ефективного розвитку людини в освітньому процесі (як молоді, так і дорослих). Третьє тисячоліття і складне соціально-економічне становище потребують вироблення нових концептуальних моделей навчання та виховання. Така модель освіти може бути розроблена на засадах інтегративної філософсько-психолого-педагогічної галузі наукових знань. Соціально-економічні та духовні зрушення, що відбуваються в нашій країні, потребують найповнішого розвитку людини як найвищої соціальної цінності. Актуальні завдання потребують гармонізації міжособистісних стосунків, розвитку здібностей і задоволення потреб людини, що сприяє розвитку національно свідомої компетентної особистості.

Майбутнім учителям слід усвідомити, що продуктивна творча активність студентів – це діяльність, у результаті якої формуються додаткові мотиви, здібності, що сприяють досягненню творчих результатів. Особливо це актуально в умовах підготовки етнодизайнерів – майбутніх учителів

технологічної освіти, зміст фахової діяльності яких передбачає формування способів діяльності в галузі відроджених автентичних художніх ремесел. Ця діяльність вимагає активного функціонування сенсорної та інтелектуальної сфер особистості. У своїх працях академік Д. Тхоржевський доводив, що зв'язок трудового навчання й художньої творчості, пов'язаної з народними ремеслами та промислами, що поєднуються з декоративно-ужитковим мистецтвом, не є випадковим або штучним, він відображає об'єктивну генетичну взаємодію праці й народного мистецтва, на яку вказують всі дослідники історії культури. Десятки тисяч років тому людська культура зароджувалася саме на основі трудової діяльності й була синкретичною. Мистецтво в ті часи не тільки не поділялося на види, але навіть не відокремлювалося від виробничої діяльності людини, було одним із її складників і тісно перепліталось з віруваннями й обрядами [5, с. 11].

Висновки. Отже, у поняття індивідуалізації та диференціації сучасні вчені вкладають різний зміст. Здебільшого під поняттям «індивідуалізація навчання» розуміють таку цілеспрямовану діяльність викладача в організації пізнавальної діяльності студентів, коли враховуються індивідуально-психологічні особливості кожного, а під «диференціацією навчання» – таку організацію пізнавальної діяльності студентів, в основу якої покладено типові особливості кожної особистості. Теорія множинного інтелекту американського психолога Говарда Гарднера уможливить якісне підвищення рівня освіти через посилення зв'язку навчального процесу з практичною діяльністю та внесення духовної складової в дизайн-освіту.

Список використаної літератури

1. Келли Дж. Теория личности (теория личностных конструктов) / Джорж Келли [пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеева]. – СПб : Речь, 2000. – 248 с. – (Мастерская психологии и психотерапии).
2. Кривопишина Е. А. Исследования мотивации творческой деятельности в юношеском возрасте / Е. А. Кривопишина // Матеріали конф. викладачів, аспіратів, співробітників та студентів гуманітарного ф-ту (20-25 квітня 2006 р.) / М-во освіти і науки України ; Сумський держ. ун-т. / [відп. за вип. Л. П. Валенкевич]. – Суми : Вид-во СумДУ, 2006. — С. 127-131.
3. Орлова Є. А. Сучасна міська культура й людина / Є. А. Орлова. – М. : Наука, 1987. – 193 с.

4. Рензулли Дж. С. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей / Рензулли Дж. С., Рис С. М. // Основные современные концепции творчества и одаренности: сб. статей / [под ред. Д. Б. Богоявленской]. – М. : Молодая гвардия, 1990. – С. 214-242.
5. Тхоржевський Д.О. Художня творчість та стратегія трудової підготовки // Педагогічні науки : зб. наук. праць / Херсон. держ. пед. ун-т ; М-во освіти і науки України. – Херсон : Айлант, 1998. – Вип. 6 / редкол.: В. В. Кузьменко (відп. ред.) [та ін.]. – С. 9-13.
6. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори [Текст] : в 2-х т. Т. 2. Проблеми російської школи : пер. з рос. / К. Д. Ушинський ; за ред. А. І. Пискунова. – К. : Рад. шк., 1983. – 359 с.
7. Gardner H. Seven Steps to Intelligence [Електронний ресурс] / H. Gardner. – Режим доступу: <http://www.newhorizons.org>
8. Gardner H. Multiple intelligences and education [Електронний ресурс] / H. Gardner. – Режим доступу: <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>
9. Gardner H. Multiple Intelligences [Електронний ресурс] / H. Gardner. – Режим доступу: <http://www.businessballs.com/howardgardnermultipleintelligences.htm>

Алла Руденченко

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ТВОРЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЕТНОДИЗАЙНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье проанализированы необходимость внедрения, основываясь на гуманистических принципах, инновационной, личностно-ориентированной образовательной модели, которая бы отражала особенности современного социокультурного пространства. Организация научного и учебно-воспитательного процесса в высших учебных художественных заведениях должна строиться на современных разработках в области художественного образования и педагогики искусства, активно использовать традиции народной культуры. Использование теории множественного интеллекта американского психолога Говарда Гарднера даст возможность качественно повысить уровень образования, усилить связь учебного процесса с практической деятельностью и внести духовную составляющую в учебный процесс студентов высших художественных заведений. Третье тысячелетие и нынешнее сложное социально-экономическое положение требует выработки новых концептуальных моделей обучения и воспитания. Такая модель образования может быть разработана на основе новой интегративной философско-психолого-педагогической области научных знаний.

Ключевые слова: одаренные студенты (дизайн-образование), дизайн, этнодизайн.

Alla Rudenchenko

INDIVIDUALLY-DIFFERENTIATED APPROACH TO PERSONAL DEVELOPMENT STUDENTS IN THE PROCESS OF ETNODYZAYNERSKOYI

The article analyzes the need to introduce based on humanistic principles, innovation, personality-oriented educational model that would reflect the features of modern social and cultural space. Organization of scientific and educational process in higher educational institutions of art should be based on modern developments in

the field of art education and art pedagogy, active use of the traditions of folk culture. The use of multiple intelligence theory of American psychologist Howard Gardner, will allow to increase the quality level of education, strengthen the relationship with the educational process practitioners and make spiritual component in the educational process of students of art schools. New Millennium and the current difficult socio-economic situation need to develop new conceptual models of learning and education. This model of education can be developed based on a new integrative philosophical and psycho-pedagogical field of scientific knowledge. Socio-economic and spiritual changes occurring in our country need most complete development of man as the highest social value.

Keywords: *gifted students (design-education), design, etnodesign.*

References

1. Kelly, George A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs: Vol 1 and 2*, New York, WW Norton [Russ. per. A. A. Alekseev (2000) *The Theory of Personality (Theory of Personal Constructs)*], St. Peterburg, Rech', 248 p. (in Russian).
2. Krivopishina, E. A. (2006) *Issledovaniya motivatsii tvorcheskoj dejatel'nosti v junosheskom vozraste* [Research of motivation of creative activity in adolescence]. In: *Materiali konf. vkladachiv, aspirantiv, spivrobotnikiv ta studentiv gumanitarnogo f-tu (20-25 kvitnja 2006 r.)* [Materials of Conference of Teachers, Graduates, Staff and Students of the Faculty of Humanities (Eds. L. P. Valenkevich)], Sumi, Sums'kij derzh. un-t, pp. 127-131 (in Ukrainian).
3. Orlova, E. A. (1987) *Suchasna mis'ka kul'tura i ljudina* [Modern urban Culture and People], Moscow, Nauka, 193 p. (in Russian).
4. Renzulli, Dzh. S., Ris, S. M. *Model' obogashhajushhego shkol'nogo obuchenija: prakticheskaja programma stimulirovanija odarenosti detej* [Model enriching school: practical program to stimulate gifted children]. In: *Osnovnye sovremennye koncepcii tvorchestva i odarenosti: sb. statej* [Eds. D. B. Bogojavlenskoj (1990) *The basic modern concepts of creativity and giftedness*], Moscow, Molodaja gvardija, pp. 214-242 (in Russian).
5. Tkhorzhevs'kyj, D. O. (1998) *Khudozhnja tvorchišt' ta stratehiya trudovoi pidhotovky* [Art creation and strategy of employment training]. In: Kuz'menko, V. V. (Eds.) *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats'* [Pedagogical Science : Coll. of Science papers], Vol. 6, Kherson, Aylant, pp. 9-13 (in Ukrainian).
6. Ushyns'kyj, K. D. (1983) *Vybrani pedahohichni tvory* [Selected pedagogical works (Eds. A. I. Pyskunov)], Vol. 2., Kiev, Rad. shkola, 359 p. (in Ukrainian).
7. Gardner H. Seven Steps to Intelligence, from: <http://www.newhorizons.org> (in USA).
8. Gardner H. Multiple intelligences and education, from: <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm> (in USA).
9. Gardner H. Multiple Intelligences, from: <http://www.businessballs.com/howardgardnermultipleintelligences.htm> (in USA).

Одержано 17.09.2015 р.

УДК: 378.147:[37.011.3-051:745/749]

*Олена Власюк,
м. Рівне*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

У статті проаналізовано стан української мистецької освіти. Розглянуто основні шляхи й перспективи підготовки кадрів у галузі вищої художньої освіти у Рівненському державному гуманітарному університеті при кафедрі образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва.

Ключові слова: *художня освіта, декоративно-прикладне мистецтво, образотворче мистецтво, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Питання виховання мистецьких кадрів України викликає загальний інтерес у контексті розвитку української національної школи образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва. Необхідність професійної підготовки фахівців у галузі декоративно-прикладного мистецтва зумовлена історичною цінністю його традицій, його естетично-прикладним значенням як для професійних художників-митців, так і для пересічних людей. Відтак, вирішення зазначених питань можливе за умов такої професійної підготовки, яка інтегрує накопичений історичний досвід та сучасні ефективні підходи до навчання декоративно-прикладного мистецтва. Очевидною є потреба в дослідженні стану професійної підготовки фахівців декоративно-прикладного мистецтва та виявлення оптимальних шляхів її реалізації. У статті розглядається освітня діяльність кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки відображені у працях учених різних наукових галузей (М. Васильєва, С. Гончаренко, Б. Д'яченко, О. Коваленко, А. Кудін, М. Лазарєв, З. Логвін, П. Лузян, С. Максименко, В. Манько, О. Мензул, Б. Мокін, Г. Підкурманна, К. Платонов, О. Романовський, Л. Руденко,

В. Свистун, І. Цар). У більшості сучасних досліджень аналіз досліджуваного феномену здійснюється з урахуванням вимог, викликаних актуальним станом економічних, політичних, культурних умов розвитку сучасного суспільства. Саме з таких позицій характеризуються теоретико-методологічні аспекти реформування професійної освіти в Україні (М. Згуровський, Г. Злоцький, В. Кремень, І. Лікарчук, Н. Ничкало, А. Чабан); визначаються шляхи підготовки висококваліфікованих фахівців (О. Барвінський, Ю. Галайко, Г. Калінічева, А. Кац, Т. Маркова, В. Сиченко, Ф. Трішин); розглядаються питання вдосконалення професійної підготовки у вищих закладах різних рівнів і типів та формування нового покоління фахівців із вищою освітою (В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, М. Михальченко, О. Мороз, С. Шейко, О. Шубін).

Заслуговують на увагу наукові праці з питань вищої професійної освіти (М. Буланова-Топоркова, В. Журавський, Н. Мащенко, Д. Мельничук, О. Мороз, В. Ортинський, В. Сидоренко, С. Смирнов, Ю. Фокін), а також взаємозв'язку між явищами професійної освіти та професійною підготовкою майбутніх фахівців (П. Бондаренко, Л. Буркова, Т. Десятов, Л. Щербатюк).

Мета статті – дослідити стан української мистецької освіти та її основні проблеми сьогодення, розглянути провідні шляхи й перспективи підготовки майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва в Рівненському державному гуманітарному університеті.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння сутності досліджуваного феномену важливими є праці вчених, у яких представлені формувально-виховні моделі підготовки професіонала, побудовані на основі розуміння явища професійного становлення особистості з позиції її індивідуального здобутку. Згідно з існуючими науковими інтерпретаціями (Є. Каргаполов, В. Орлов, Л. Щербатюк) це явище постає як процес інтеріоризації об'єктивного досвіду професійної діяльності та його перетворення на суб'єктивно прийнятний, отже, цінний для особистості спосіб життєдіяльності, що уможливорює оволодіння

професійною майстерністю, зростання рівня освіти й культури майбутнього фахівця.

Результатом становлення особистості професіонала є певний рівень сформованості професіоналізму особистості – якості, яку В. Орлов визначає як таку, що «поєднує в собі компетентність в оцінці ставлення особистості до різних аспектів професійної діяльності, а також цілу структуру соціальних, власне професійних, морально-мотиваційних компонентів» і виявляється у комунікативних уміннях (соціальний компонент), компетентності (професійний компонент), ставленні до професійної діяльності, у сумлінності та в потребі до самовдосконалення [5, с. 15].

Відтак, правильним, на наш погляд, є твердження, що справжнім професіоналом може бути людина, яка досягла такого рівня освіти і культури, що дає їй змогу усвідомити своє професійне призначення, спонукає до якісного виконання професійної діяльності й подальшого професійного самовдосконалення.

Отже, ймовірним є те, що сутність професійної підготовки висвітлюється у трьох взаємопов'язаних аспектах: *організаційно-процесуальному*, коли забезпечується перебіг професійної підготовки як культуровідповідного процесу передачі досвіду професійної діяльності (передусім знань, умінь, навичок); *особистісно-формувавальному*, спрямованому на формування особистісних чинників (передусім якостей особистості), необхідних фахівцеві для виконання майбутньої професійної діяльності; і *результативному*, який засвідчує відповідність отриманої фахівцем підготовки прогнозованим теоретичним моделям і вимогам реальної професійної діяльності в певній галузі.

Реалізація цих аспектів залежить від якості освітнього процесу вищого навчального закладу, який здійснює професійну підготовку, а також результату взаємодії закладу й особистості в контексті забезпечення готовності студента до професійної діяльності.

З огляду на те, що на сучасному етапі суспільного розвитку професійна підготовка реалізується переважно освітніми закладами як система «професійного навчання» [2, с. 384], вона спрямовується на забезпечення готовності випускників до

трудової діяльності в межах конкретної професії шляхом передачі студентам досвіду, знань, умінь і навичок та вироблення сукупності особистісних якостей і властивостей, необхідних для виконання певної професійної діяльності. У зв'язку з цим дослідники не завжди обгрунтовано ототожнюють професійну підготовку з професійною освітою. Водночас існує й інша позиція, котра базується на твердженні про те, що згадані явища є подібними, хоча й мають певні відмінності.

Відомо, що навчання декоративно-прикладного мистецтва має глибоке історичне коріння. «Освітні проблеми передачі знань і вмінь, – стверджує Р. Шмагало, – очевидно, постали одночасно із самим фактом усвідомлення людиною ремесла як особливої цінності. Паралельно творенню речей, як знаряддя впливу на зовнішній світ, відбувався процес їхнього одухотворення за аналогією з актом творчості Божої...» [9, с. 6].

Зважаючи на існуючі давні традиції передачі досвіду художньої діяльності в досліджуваній сфері, доцільно звернутися до праць учених, у яких характеризується історична практика професійної підготовки майстрів декоративно-прикладного мистецтва (А. Абросімової, В. Барабуліна, С. Бахрушина, Є. Гаврилової, В. Лешкова, М. Некрасової, І. Проніної, М. Степанової, І. Чернової, Р. Шмагала, К. Шонк-Русича, С. Яркова). В обгрунтуванні історичної ретроспективи цими дослідниками висвітлюються актуальні дотепер ідеї щодо необхідності засвоєння майбутніми художниками-майстрами традицій обраного промислу (М. Некрасова) через безпосереднє залучення до виробничого процесу (І. Проніна) під керівництвом досвідчених майстрів-учителів (С. Бахрушин, В. Лешков), від майстерності та особистісних якостей яких залежить успіх учнів. До того ж відомості, представлені в їхніх працях, засвідчують, що домінуючим у навчанні декоративно-прикладного мистецтва був практичний компонент, який реалізувався протягом тривалого часу (до середини ХХ століття) шляхом залучення вихованців до виробничого процесу та практичного оволодіння технологією виробництва з допомогою наставника-майстра.

Упродовж історичної практики зародився такий ефективний спосіб підготовки художників-майстрів декоративно-приклад-

ного мистецтва, як «учнівство», що реалізувалося за принципом «ходовості» – забезпечення традиційної наступності в навчанні конкретного різновиду ремесла. Завдяки «учнівству» забезпечувалося досягнення майстерності учнями у процесі спостереження за діями вчителя, безпосереднього виготовлення художніх виробів під його керівництвом та в контакт з іншими учнями (С. Бахрушин, В. Лешков, М. Некрасова, І. Проніна). Однак, процес такої підготовки не мав наукового обґрунтування. Кожний майстер здійснював навчання, виходячи з власного досвіду та розуміння його змісту, самотужки знаходив більш або менш ефективні методи й форми роботи з учнями. Ймовірно, що була відсутня теоретична складова, яка б уможлиблювала формування цілісної системи знань про мистецтво й навколишній світ, забезпечувала ефективний і гармонійний особистісний розвиток майбутніх художників.

Професійна підготовка художників-майстрів на теренах України базувалася як на європейських, так і на національних традиціях і реалізувалася на початку ХХ століття переважно в осередках декоративно-прикладного мистецтва (зокрема, в Опішному, Миргороді, Прилуках, Хоролі, Решетилівці, Оліферівці, Хроловці, Олешні, Кам'янець-Подільському, Коломиї, Тисмениці, Станіславі, Косові, Бережанах, Кременці, Почасві, Костополі, Острозі, Виноградіві, Хусті), в артілях, у сфері кустарних промислів, стаціонарних навчальних ремісничих майстернях, пересувних зразкових школах-майстернях, художніх навчальних закладах, у тому числі в художньо-промислових школах. Залежно від розв'язання питання співвідношення народного та професійного мистецтва, зв'язку між декоративно-прикладним та образотворчим мистецтвами вона здійснювалась на різних методичних засадах: як опанування учнями технології вироблення декоративно-прикладних виробів (наприклад, Опішнянська майстерня) [6]; як осягнення теорії і практики ремесла (наприклад, школа С. Скарбека на Галичині) [9]; як вивчення технологічних процесів, рисунку, композиції, креслення, загальноосвітніх і спеціальних дисциплін (наприклад, Миргородська художньо-реміснича земська школа) [8].

Попри це, тогочасні здобутки практичні не мали належного теоретичного обґрунтування, оскільки, як зазначає Р. Шмагало, «слід констатувати той об'єктивний факт, що мистецька освіта є одним із найпізніших плодів цивілізації» [9, с. 9], а її проблеми (в тому числі й стосовно професійної підготовки майбутніх митців у сфері декоративно-прикладного мистецтва) виявилися недостатньо дослідженими та відображеними в наукових працях.

Розробку теоретичних питань художньої підготовки в цілому та у зв'язку з її предметним декоративно-прикладним спрямуванням одними з перших на теренах СНД започаткували М. Бернштейн, А. Пастухов, М. Тимоненко. Зокрема, у науковому доробку А. Пастухова і М. Тимоненка було обґрунтовано важливість професійної освіти, яка дає змогу художньо зорієнтованій молоді засвоїти традиції народних промислів, сприятиме її естетичному розвитку. Згідно з висновками М. Бернштейна, зміст такої освіти повинен охоплювати не лише художню підготовку, але й співвідноситися з вимогами майбутньої професії, отже, відображати специфіку конкретного виду мистецтва в системі знань, умінь і навичок, необхідних для практичного втілення творчого задуму в художніх творах [1, с. 37].

Результати сучасних досліджень проблеми професійної підготовки художника-майстра декоративно-прикладного мистецтва отримали певне відображення в узагальненнях Л. Оршанського, В. Сидоренка, В. Тиценка, які вважають цей феномен складним, багатогранним соціально-педагогічним явищем [7, с. 11], що поєднує в собі особистісний, народознавчий, автентичний аспекти та вимагає дотримання народознавчих принципів навчання [7, с. 30].

Іншими словами, студент може стати фахівцем декоративно-прикладного мистецтва та бути органічною частиною місцевого культурного середовища, якщо накопичений цим середовищем досвід виготовлення художніх виробів стане його власним надбанням. Тому необхідно зважити на думки згаданих авторів про те, що повноцінну професійну підготовку такого змісту можна здійснити тільки за умов отримання студентами народознавчих знань, ознайомлення з автентичним культурним

спадком українського народу, емоціогенного забарвлення навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

Разом із тим, за нашими переконаннями, безсумнівним є те, що справжній фахівець декоративно-прикладного мистецтва має бути творцем, новатором. Тому важливо актуалізувати підхід С. Коновець до формування цілісної творчої особистості, який базується на ключових положеннях про пріоритетність креативності у структурі творчої особистості, про естетико-виховні і творчо-розвивальні можливості образотворчого мистецтва [3]. Водночас необхідно взяти до уваги твердження інших дослідників про те, що новаторство художника декоративно-прикладного мистецтва полягає не лише у запровадженні нових форм, але й у використанні нових технологічних засобів і рішень під час втілення форм, зафіксованих у народному мистецтві [4]. Отже, у такому сенсі професійну підготовку слід розглядати як таку, що має забезпечувати вироблення творчих якостей майбутніх фахівців, їх естетичний розвиток.

У Рівненському державному гуманітарному університеті (далі – РДГУ) при кафедрі образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва професійна підготовка майбутнього фахівця реалізується в ході педагогічного процесу, спрямованого на трансформацію накопиченого людством досвіду професійної діяльності в суб'єктивні, індивідуальні надбання, що уможливорює інтеріоризацію професійного досвіду, його перетворення на індивідуально-психологічне надбання і водночас становлення особистості майбутнього художника-майстра декоративно-прикладного мистецтва як суб'єкта мистецького відтворення світу в матеріальних декоративно-прикладних виробках на основі осягнення культурно-історичного досвіду продукування та матеріалізації народних художніх ідей, ідеалів, цінностей через самовияв індивідуального «Я».

Відповідно специфіка такої підготовки при кафедрі декоративно-прикладного мистецтва РДГУ полягає в поєднанні в ній взаємопов'язаних освітньо-педагогічного, прикладного, мистецько-культурного та народознавчого аспектів, що уможливорює:

а) інтегрування майбутнього художника-майстра декоративно-прикладного мистецтва у процес освоєння світу загалом та світу декоративно-прикладного мистецтва зокрема;

б) засвоєння досвіду художньо-творчої діяльності в галузі декоративно-прикладного мистецтва, формування особистісних можливостей (передусім здібностей, умінь і навичок) для створення художніх виробів;

в) осягнення культурного значення декоративно-прикладного мистецтва шляхом формування системи мистецтвознавчих знань, мистецьких цінностей, загальноприйнятих інтерпретативних підходів до оцінки художніх явищ;

г) опанування певного виду декоративно-прикладного мистецтва як традиційного культурного здобутку українського народу, ідентифікацію з українським народом.

Висновок. Запроваджувана в РДГУ підготовка майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва покликана гарантувати широкий вибір можливостей для здобуття знань, умінь і навичок, надати змогу кожному щоденно реалізувати себе в постійному процесі самовдосконалення, зміцнювати вміння активно шукати і знаходити новітню інформацію, пізнавати натхненну й хвилюючу радість творчості.

Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Вбачаються перспективними подальші дослідження питань навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва.

Список використаної літератури

1. Бернштейн М. Д. Проблемы учебного рисунка / М. Д. Бернштейн. – М.-Л. : Искусство, 1940. – 161 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Устимович Гончаренко. – [вид. 2-ге, доп. й випр.]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва : монографія / С. В. Коновець. – Рівне : Волинські обереги, 2009. – 384 с.
4. Некрасова М. Народное искусство как часть культуры. Теория и практика. – М. : Изобразительное искусство, 1983. – 344 с.
5. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / [за заг. ред. І. А. Зязюна] / Валерій Федорович Орлов. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.

6. Отчеты по содержанию Опишнянского гончарного учебно-показательного пункта за 1912, 13 и 14 гг. – Полтава, 1915. – 39 с.
7. Прендель Р. Школы керамики за границей и проект устройства в России / Р. Прендель. – Одесса, 1900. – 21 с.
8. Тименко В. П. Трудове навчання: основи дизайну / В. П. Тименко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 8. – С. 26–35.
9. Шмагалю Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ ст.: структурування, методологія, художні позиції / Ростислав Шмагалю ; Львів. нац. акад. мистецтв. – Львів : Українські технології, 2005. – 528 с.

Елена Власюк

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЕКОРАТИВНО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В статье проанализировано состояние украинского художественного образования. Рассмотрены основные пути и перспективы подготовки кадров в отрасли высшего художественного образования в Ровенском государственном гуманитарном университете при кафедре изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: *художественное образование, декоративно-прикладное искусство, изобразительное искусство, профессиональная подготовка*

Olena Vlasyuk

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF ARTS AND CRAFTS

The article analyzes the state of Ukrainian art education. The basic ways and prospects of training in higher art's education in Rivne State Humanitarian University at the Department of fine and decorative art are observed. The question of artistic staff training in Ukraine is very interesting in the context of Ukrainian national school of fine and decorative art. The need for professional training in the field of decorative art was caused by its historical traditions, its aesthetic and practical importance for professional artists and for ordinary people.

Therefore, it is possible to solve this problem by integrating the historical experience accumulated and effective approaches to teaching arts and crafts. Thus, there is a clear need for a study towards arts and craft's professional training and optimal ways of its realization.

Educational activities of Department of fine and decorative art of Rivne State Humanitarian University are analyzed in this article.

Contemporary tradition of sharing the experience of artistic activity while studying is observed; it is advisable to turn to the works of scientists, which were elaborated during historical practice of training of masters of Arts and crafts. In historical retrospective all these researches kept to the actual ideas about the need for the future artist-craftsmen capacity mastering by taking into consideration the craft

traditions and direct involvement into the production process under the guidance of experienced teachers. Their skills and personal qualities will positively affect the student's success. In addition, the information stated in their works, shows, that the dominant teaching of arts and crafts was a practical component, conducted for a long time by involving students in to the manufacturing process and practical production technology.

Professional training of artists and craftsmen in Ukraine is based both on European and national traditions and was conducted in the early twentieth century mainly in departments of arts and crafts in cooperatives, in crafts, stationary craft educational workshops, mobile model studios, art schools (including artistic and industrial schools). Due to the links between folk and professional art, the links between crafts and fine arts, various methodological grounds are available; the students master the technology of decorative and craft products making, they also receive some knowledge of the theory and practice of handicrafts, technological processes of drawing, composition, drawing, secondary and special disciplines.

The results of the current research towards the problems of artist-master of arts and crafts training coincides with the thoughts of the scholars, who believe this phenomenon to be complex, ambivalent socio-pedagogical phenomenon, that combines the personal, ethnology and authentic aspects and requires conciliation with the principles of ethnology studies.

In Rivne State Humanitarian University at the Department of fine and decorative art future specialist's training is implemented during educational process, aimed to transforming of the professional activity experience, preserved by humanity, on to subjective, individual heritage, which enables the exteriorization of professional experience, it's transformation in to individual-psychological heritage and at the same time enables formation of the future artist and master of arts and crafts as a subject of art reproduction of material world in decorative and applied products on the base of comprehension of cultural and historical experience of production and materialization of national art ideas and values.

Future professionals of arts and crafts training introduced in Rivne State Humanitarian University was meant to provide a broad range of opportunities to gain knowledge and skills, that enable the personal realization while constant process of improvement, strengthening the ability to search and find the up-to-date information, to learn inspired and excited with the joy of creation.

This article does not elaborate all aspects of the problem. Further researches of the questions, concerning the teaching and training of future professionals of arts and crafts have great prospects.

Keywords: *art education, decorative applied art, craft.*

References

1. Bernshtejn, M. D. (1940) *Problemy uchebnogo risunka* [Problems of the academic drawing], Moscow, Leningrad, Iskusstvo, 161 p. (in Russian).
2. Honcharenko, S. U. (2011) *Ukrayins'kyy pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary], Rivne, Volyns'ki oberehy, 552 p. (in Ukrainian).
3. Konovets', S. V. (2009) *Tvorchyy rozvytok uchytelya obrazotvorchoho mystetstva : monohrafiya* [Creative development of fine arts teacher], Rivne, Volyns'ki oberehy, 384 p. (in Ukrainian).
4. Nekrasova, M. (1983) *Narodnoe iskusstvo kak chast' kul'tury. Teoriya i praktika* [Folk art as a part of the culture. Theory and practice], Moscow, Izobrazitel'noe iskusstvo, 344 p. (in Russian).
5. Orlov, V. F. (2003) *Profesiyne stanovlennya vchyteliv mystets'kykh dystsyplin : monohrafiya* [I. A. Zyazyun (Eds.) Professional growth of teachers of artistic disciplines], Kyiv, Naukova dumka, 262 p. (in Ukrainian).
6. *Otchety po sodержaniju Opishnjanskogo goncharnogo uchebno-pokazatel'nogo punkta za 1912, 1913, 1914 (1915)* [Reports on the content of teaching and Oposhnyanskogo pottery demonstration points for 1912, 1913 and 1914 years], Poltava, 39 p. (in Ukrainian).
7. Prendel', R. (1900) *Shkoly keramiki za granicej i proekt ustrojstva v Rossii* [Ceramics Schools abroad and device project in Russia], Odessa, 21 p. (in Ukrainian).
8. Tymenko, V. P. *Trudove navchannya: osnovy dyzaynu* [Work Training: Fundamentals of Design]. In: *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity* (2010) [Career training in educational institutions], № 8, Kyiv, pp. 26–35. (in Ukrainian).
9. Shmahalo, R. T. (2005) *Mystets'ka osvita v Ukrayini seredyny XIX – seredyny XX st.: strukturuvannya, metodolohiya, khudozhni pozytsiyi* [Art Education in Ukraine in mid XIX – mid XX century: structured methodology, artistic positions], L'viv. nats. akad. Mystetstv,–L'viv, Ukrayins'ki tekhnolohiyi, 528 p. (in Ukrainian).

Одержано 16.12.2015 р.

УДК 373.5.015.31:7

*Анна Мащенко,
м.Київ*

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті розкривається зв'язок між особливостями діяльності музичних колективів закладів позашкільної освіти та пріоритетністю застосування в них методів формування музично-естетичної компетентності дітей підліткового віку. Доводиться, що найкращі результати при цьому досягаються шляхом комплексної реалізації мотиваційно-стимулюючих і особистісно-орієнтованих груп методів, їхньої діалектичної єдності з інноваційними та інтерактивними підходами до організації та проведення навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *позашкільна освіта, музично-естетична компетентність підлітків, музично-стимулюючий метод, метод музично-емоційної дії, метод успіху, метод особистісно-орієнтованого навчання, метод організації практичної музичної діяльності, метод організації ціннісно-сислової діяльності, інноваційне навчання.*

Постановка проблеми. Перехід освіти на засади компетентнісного підходу є нагальною потребою й вимогою сьогодення. Це стосується й формування музично-естетичної компетентності молодого покоління. Підлітковий вік є ключовим в естетичному вихованні та розвитку особистості, бо в основній школі завершується цілеспрямований процес загальної музичної освіти. Важлива роль у вирішенні завдань мистецького навчання належить закладам позашкільної освіти. Порівняно з методикою навчання музики в основній школі в педагогіці позашкільної освіти значно менше уваги надається методам формування музично-естетичної компетентності підлітків.

Мета статті – розкрити зміст методів формування музично-естетичної компетентності підлітків у позашкільній освіті.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці переважає думка про те, що визначення мети, змісту, форм і методів роботи закладів позашкільної освіти має впливати із завдань формування компетентності особистості [3, с. 165].

Стосовно діяльності підліткових музичних установ і колективів це означає, що навчання гри на музичному інструменті та співу має підпорядковуватися розвитку в учнів музично-естетичної компетентності, тобто досягненню ними інтегрованої здатності поєднувати музичні знання, уміння, навички при виконанні творів, аналізі їхньої цінності відповідно до загальнолюдських і національних цінностей і власного музичного смаку, музикуванні в житті та, можливо, майбутній фаховій діяльності. Як зазначає В. Крюкова, «завдання викладача не тільки передати учневі певну суму знань, розвинути необхідні вміння й навички, але й створити умови для широкого розвитку молодого музиканта» [7, с. 14]. Дана вимога диктує вибір відповідних дидактичних методів.

Музична педагогіка (А. Корнієнко, М. Мартинюк, Г. Падалка, І. Пустовіт та ін.) доводить важливість музично-стимулюючих методів. На нашу думку, у позашкільній музичній освіті вони мають домінувати, адже використання таких методів є запорукою добровільного вступу підлітків у музичні колективи позашкільних закладів, а згодом – розвиток стійких мотивів та інтересів до участі в їхній роботі. Сутність стимулювання музичної діяльності в системі позашкільної освіти полягає у створенні музично-емоційної творчої атмосфери, яка б відповідала естетичним потребам учнів основної школи.

Ефективність методу музично-емоційної дії виявляється з першого заняття. Він має чимало варіантів проведення, головне, щоб новачки емоційно відчували, що вони прийшли до колективу, де зможуть задовольнити свої музичні інтереси. Так, розучування творів шляхом неодноразового повторювання має включати нові прийоми, щоб на кожному занятті діти у знайомих мелодіях відкривали невідомі інтонації. У такий спосіб підлітки постійно переконуються в багатогранності музичного мистецтва, його часовій природі [4, с. 15]. Це залежить від уміння наставника виражати особистісне ставлення до музичного твору у процесі власного виконання, в образному слові та виразному диригентському жесті [5, с. 18].

У формуванні музично-естетичної компетентності підлітків важливу роль відіграє метод створення ситуації успіху.

Переживання успіху викликає позитивне ставлення до своєї діяльності, стимулює до подальшої наполегливої праці по оволодінню інструментом і голосом, до пошуку творчого вирішення нових проблем [8, с. 29]. Так, успішні концертні виступи, участь у конкурсах і фестивалях, особливо з переможним фіналом, викликають у підлітка почуття власної гідності, пов'язане з участю в музичному колективі.

Стимулюванню дітей до кращого виконання музичних творів сприяє репертуар, що відповідає їх інтересам. Якщо в колективі початківців педагог пропонує твори, то у «зрілому» хорі або оркестрі можливий вибір репертуару, його обговорення, що стимулює самостійний пошук підлітками улюблених творів у подальшому житті. За пропозицією учасників музичного колективу можна провести концерт у загальноосвітніх школах. Практичне втілення цього проекту (метод кейсу) активізує процес емоційного та естетичного пізнання творів музичного мистецтва, формування особистого естетичного досвіду та збагачує фонд художнього настрою.

Серед найперспективніших методів формування компетентностей учнів у закладах позашкільної освіти сучасна педагогіка виокремлює особистісно-орієнтовані методики. Вони характеризуються двома головними рисами: 1) визнання пріоритетом урахування індивідуальності всіх учасників навчально-виховного процесу; 2) створення необхідних і достатніх умов для розвитку й самореалізації особистості учня [1, с. 16].

У позашкільних навчальних закладах завжди є умови для індивідуальних взаємин «педагог-вихованець». Це, перш за все, стосується індивідуального навчання гри на музичному інструменті та вокалу. У школах початкової музичної освіти є невичерпні можливості для досконалого пізнання особистості учня на уроках сольфеджіо або музичної літератури, де заняття проводяться невеликими стабільними групами. Деякі види гуртків у позашкільних закладах (наприклад, вокально-інструментальні ансамблі) теж малочисленні, тому мають умови для реалізації особистісно-орієнтованого підходу. У великих колективах керівники працюють індивідуально із солістами хорів, із частинами колективів (хорові партії, інструментальні

групи), отже, можуть вивчати індивідуальні особливості кожного учасника, а значить, впливати на формування їхньої музично-естетичної компетентності.

Диференційованість і цілісність застосування мотиваційно-стимулюючих та особистісно-орієнтованих методів у музичних колективах позашкільних закладів забезпечує інноваційний підхід, спрямований на конкретний результат, індивідуалізацію, мотивацію життєвих перспектив, психологізацію виховання. На нашу думку, праві ті, хто визначає інноваційне навчання як зорієнтовану на динамічні зміни в суспільстві навчально-виховну діяльність, яка ґрунтується на розвиткові різних форм мислення, творчих здібностей, стійких соціально-адаптаційних можливостей особистості [9, с. 86]. Така особистість здатна до постійної переоцінки цінностей, налаштована на активні, конструктивні дії у нестандартних ситуаціях, тобто вона має різні компетентності. Інноваційний підхід реалізується через застосування певних груп методів. Рамки даної статі дозволяють проаналізувати їх стисло.

Методи організації пізнавальної діяльності включають певні прийоми, способи (вербальні, наочні, словесно-друковані, пояснювально-ілюстративні та ін.), за допомогою яких педагог спрямовує увагу дітей на сприйняття нового матеріалу на відтворювальному та частково на перетворювальному рівнях. Так, приступаючи до розучування з учнями п'єси, викладач пояснює її зміст, програючи окремі фрагменти. Словесно-друкованою наочністю при цьому є нотний текст. Водночас педагог перевіряє вміння учня читати ноти, знання музичних термінів. Важливо викликати у вихованця інтерес до даної музики, до її художніх образів, а також бажання грати чи співати саме цей твір. При виконанні твору хором, оркестром, ансамблем теж треба домагатися, щоб кожен учасник колективу зрозумів сенс виконуваної музики, своє місце в гармонійному звучанні.

Метод організації практичної діяльності спрямований на реалізацію розвивального навчання – оволодіння способами предметної діяльності. Провідним прийомом тут є організація виконання учнями вправ, а основним засобом – система практичних завдань. Умови ефективності застосування цього методу – поетапність виконання. Ці етапи можна зобразити так:

пояснення, як треба виконувати музичну вправу або частину тексту, а учень повторює її кілька разів; наставник оцінює виконане, аналізує й демонструє, як краще виконати дану музичну дію; організовує повторне виконання. Вчитель має фіксувати в пам'яті, як відбувається засвоєння тексту твору солістом чи колективом.

Методи організації творчо-пошукової активності відомі в літературі як проблемне навчання (Л. Данилов, Д. Ельконін, Б. Єсіпов, І. Лернер, А. Матюшкін, М. Скаткін та ін.). Відносно особистісно-орієнтованого навчання, у тому числі й естетичного, метод розкрито у працях І. Беха [2]. Пошукова активність особистості необхідна для адаптації її до життя, успішного входження у світ музики. У музичній освіті пошуки нового у виконанні тексту є запорукою музичної майстерності.

Пошуково-творча діяльність учнів активізується через створення проблемної ситуації, яка містить суперечність між знанням і незнанням, умінням і невмінням. Спільно шукаючи істину, підлітки значно збільшують свою активність. Даний метод доречний на уроках музичної літератури та сольфеджіо у школах початкової музичної освіти. Але не тільки. Проблема ситуація може виникнути при виконанні музичного твору, коли учень усвідомлює недостатність власних знань, навичок, тому він повинен самостійно здобувати нові, підвищувати нотну грамотність, повторювати тренувальні вправи на інструменті чи голосом. Зауважимо, що проблемне завдання має відповідати можливостям учнів [6, с. 13].

Методика навчання в початкових музичних школах передбачає виконання учнями творчих завдань, як-то: скласти мелодію, яка б відповідала засвоєному на уроці певному музичному жанру (вальсу, маршу, менуету, колісковій, польці тощо); підібрати акомпанемент або скласти текст до пісні. Кращі творчі роботи за визначенням групи вносяться до спеціального композиторського альбому. Йдеться не про навчання композиторської діяльності, а про вияв творчих потягів; навіть маленькі успіхи у їх реалізації спонукають учня до подальшого розкриття своїх музичних здібностей.

Закономірним у формуванні музично-естетичної компетентності учнів основної школи є застосування методу організації ціннісно-сислової діяльності. Визначення не тільки розумом, але й почуттями своєї аксіологічної позиції щодо краси музики забезпечує самостійний вибір між високохудожніми творами і п'єсами-одноденками, які не сприяють розвитку духовності та музичної культури особистості.

Всі вищеназвані методи дають позитивний результат, коли реалізуються стосовно конкретного підлітка і в комплексі. В їхній основі має бути діалог. У музичному вихованні особливістю педагогічного діалогу є те, що він включає трьох учасників: педагог – музикант – учень. Учитель і вихованець спілкуються не просто відносно музики, а через неї. Музикант об'єднує їх спільною дією та інтересом. Діалогічне навчання передбачає застосування музичних ігор, методів аналітичного сприймання музики, емоційно-художньої інтерпретації, інтегративного співставлення, евристичності та ін.

Висновки. Отже, специфіка діяльності музичних колективів і закладів позашкільної освіти ґрунтується на добровільності участі учнів, варіативності й гнучкості організації гуртків, навчальних програм і планів, що зумовлює особливості методів формування музично-естетичної компетентності підлітків. Для цієї сфери музично-естетичної освіти пріоритетними є дві групи методів: мотиваційно-стимулюючі та особистісно-орієнтовані. Застосування їх у контексті реалізації інноваційного та інтерактивного навчання дає позитивні результати. Їх діалектичне поєднання на практиці є запорукою вирішення проблем становлення такої особистості, яка б мала музично-естетичну компетентність як важливу складову духовності.

Список використаної літератури

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; [пер. с англ. под ред. В. Я. Пилиповского]. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Бех І. Д. Особистісно-орієнтоване навчання / І. Д. Бех. – К. : Ін-т змісту і методів навчання, 1998. – 192 с.
3. Биковська О. В. Стратегічні напрямки розвитку позашкільної освіти / О. В. Биковська // Позашкільна освіта в Україні / [за ред. О. В. Биковської]. – К. : ІУБАКІН, 2006. – 224 с.

4. Дмитриева Л. Г. Методика музыкального воспитания в школе : учебн. пособие / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
5. Дорошенко Т. Методи навчання сприймання музики / Т. Дорошенко // Початкова школа. – 2003. – №6. – С. 18-20.
6. Ильницкая И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И. А. Ильницкая. – М. : Знание, 1985. – 140 с.
7. Крюкова В. В. Музыкальная педагогика / В. В. Крюкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 288 с.
8. Литвинова Н. І. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з обдарованою молоддю / Н. І. Литвинова // Теоретичні і практичні проблеми підготовки профшколи до впровадження інноваційних та інформаційних технологій навчання. – К. : [Б. в.], 2001. – С. 24-30.
9. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.

Анна Мащенко

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ВО ВНЕШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье раскрывается связь между особенностями деятельности музыкальных коллективов внешкольных учреждений и приоритетностью применения в них методов формирования музыкально-эстетической компетентности подростков. Доказывается, что лучшие результаты при этом достигаются путем комплексной реализации мотивационно-стимулирующих и личностно-ориентированных групп методов в диалектическом единстве с инновационными и интерактивными подходами к организации и проведению учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: *внешкольное образование, музыкально-эстетическая компетентность подростков, музыкально-стимулирующие метод, метод музыкально-эмоционального воздействия, ситуация успеха, методы личностно-ориентированного обучения, метод организации практической музыкальной деятельности, метод организации ценностно-смысловой деятельности, инновационное обучение.*

Anna Mashchenko

PRIORITY OF USING MUSICAL AESTHETIC COMPETENCE WHILE FORMING METHODS OF PUPILS IN EXTRACURRICULAR EDUCATION

The article clarifies the nature and content of musical and aesthetic competence and, based on this, the basic principles of its formation in adolescents covered by system activities of the school education in Ukraine, which is regarded as a complementary to the secondary, and sometimes advancing. Music and aesthetic teens' competence forms both in efforts of secondary school and adult education. The question: «What are the features' principles of work in out-of-school institutions for

the establishment of music and aesthetic competence of students of this age?»). The relevance of research caused by need in deeper theoretical understanding of various aspects of competence approach, as a basis for reforming the educational and upbringing process in modern conditions.

The purpose of the article essence and content of principles methods that make up foundation methods of the educational process in out-of-school education, directed at the affirmation to musical and aesthetic competence of teens' students.

In foreign and domestic literature we meet a lot of definitions of competence (Bader R., Beh I., Bibik N., Hutorskoy A., Mertens D., Raven J., Savchenko O., Shelton A. etc.). Despite some differences in the meaning of this definition, we have found also common features: ability, willingness to the subject effectively organize knowledge, abilities, skills, experience for setting and achieving goals. There are key competencies, including general cultural, which includes musical and aesthetic as one of the branches. In our research, we follow the general approach to competence which defines the essence of "musical aesthetic competence" concept. The essence of the musical and aesthetic competence lies in its individual capacity, readiness and real opportunities to accept, integrate and experience the beauty of musical works, play (or create) it practical with understanding of the importance of this type of activity in the social and individual spheres of life, in different social relations.

The principle of national focus in education including knowledge of Ukrainian folk songs, works of local composers, ability to perform it (singing or with the help of instrument), feel their beauty, bringing together with their nationality, and therefore with themselves. It helps to develop the ability to preserve their national identity, to understand music as an integral part of spirituality of the Ukrainian people. Ukraine is a country, which is home to several dozen ethnic groups, or so-called minorities. The Constitution of Ukraine declares that the country supports, creates conditions for the development of their national identity. Representatives of these peoples and ethnic groups should not feel reduced in their rights. Therefore, in areas where contact populated by national minorities in non-school institutions should be created special creative teams under national direction. At presence of choir, band, orchestra, etc., several participants of certain nationalities their national works should be included in repertoire. However, all teenagers, members of the creative teams must be able to sing in Ukrainian language, perform Ukrainian music to feel the citizens of Ukraine, to be part of Ukrainian nation, formed as a patriot for all ethnic homeland.

Keywords: *competence, musical and aesthetic competence, principles, methods, national orientation, culture, responsibility, humanity, teenager, person, individual, personal orientation, musical taste.*

References

1. Burns, R. B. *Self-Concept Development and Education*. Holt, Rinehart & Winston (Russ. Per. V. Ja. Pilipovskij (1986) *Razvytye Ya-kontseptsyy y vospytanye*, Moscow, Prohress), 422 p. (in Russian).
2. Bekh, I. D. (1998) *Osobystisno-oriientovane navchannia* [Personality-oriented education], Kyiv, In-t zmistu i metodiv navchannia, 192 p. (in Ukrainian).

3. Bykovska, O. V. (2006) *Stratehichni napriamky rozvytku pozashkilnoi osvity* [The strategic directions of development of extracurricular education]. In: Bykovska, O. V. (Eds.) *Pozashkilna osvita v Ukrayini* [Extracurricular education in Ukraine], Kyiv, IUBAKIN, 224 p. (in Ukrainian).
4. Dmytryeva, L. H., Chernoyvalenko, N. M. (1987) *Metodyka muzykal'noho vospytannya v shkole* [Technique of musical education at school], Moscow, Prosveshchenye, 207 p. (in Russian).
5. Doroshenko T. (2003) *Metody navchannia sprymannya muzyky* [Teaching methods of music perception]. In: *Pochatkova shkola* [Elementary School], Vol. 6, Kyiv, pp. 18-20 (in Ukrainian).
6. Yl'nytskaya Y. A. (1985) *Problemye sytuatsyy y puty ykh sozdannya na uroke* [Problem situations and ways to create them in the classroom], Moscow, Znanye, 140 p. (in Russian).
7. Kryukova, V. V. (2002) *Muzykal'naya pedahohyka* [Music Pedagogy], Rostov-na-Donu, Fenyks, 288 p. (in Russian).
8. Lytvynova, N. I. (2001) *Pidhotovka maibutnih pedahohiv z obdarovanoiu moloddu* [Training future teachers to work with gifted youth]. In: *Teoretychni i praktychni problemy pidhotovky profesionaliv do vprovadzhennya innovatsiinykh ta informatsiinykh tehnolohiy navchannia* [Theoretical and practical problems of preparation for school professor and implementation of innovative information of technology training], Kyiv, pp 29-33 (in Ukrainian).
9. Khymynets, V. V. (2009) *Innovatsiina osvitalia diialnist* [Innovative educational activities], Ternopil, Mandrivets, 360 p. (in Ukrainian).

Одержано 15.10.2015 р.

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 378.147:159.9:373(430)

Людмила Дяченко,
м. Київ

ФОРМИ І МЕТОДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ В УНІВЕРСИТЕТАХ ФРН

Охарактеризовано основні форми і методи психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН. Визначено, що компетентнісний підхід є концептуальною основою вищої педагогічної освіти в Німеччині.

Ключові слова: психолого-педагогічна підготовка, форми і методи підготовки вчителів, учитель загальноосвітньої школи, компетентнісний підхід, університет, Федеративна Республіка Німеччина.

Особливе значення підготовки педагогічних працівників, котрі є основною рушійною силою створення та модернізації національної системи освіти, підкреслено у ключових українських документах, зокрема в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) серед стратегічних напрямів розвитку освіти задекларовано необхідність модернізації структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу, що переносить акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях.

Постановка проблеми. У такій концептуальній схемі психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя повинна бути діяльнісно- і особистісно-орієнтованою, оскільки компетентності розвиваються і проявляються в діяльності за умови глибокого особистісного зацікавлення, та спиратись на комплек-

сні міждисциплінарні знання, орієнтовані на розв'язання проблем практичної педагогічної діяльності. Це, у свою чергу, актуалізує потребу здійснення пошуку ефективних форм і методів психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах.

У контексті вищезазначеного досвід психолого-педагогічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл у Федеративній Республіці Німеччина відкриває нові можливості вдосконалення педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. Інтерес до системи вищої педагогічної освіти у ФРН зумовлений низкою причин, зокрема Німеччина є однією з країн-ініціаторів та активним учасником процесу створення європейського простору вищої освіти і має значний досвід у сфері професійної підготовки фахівців у нових соціокультурних умовах.

Аналіз досліджень і публікацій. За роки незалежності нашої держави посилювався інтерес дослідників-компаративістів до вивчення системи освіти у ФРН. Різні аспекти німецької моделі підготовки педагогічних кадрів досліджували Н. Абашкіна, В. Кравець, Т. Мойсеєнко, Л. Пуховська та ін. Напрями освітньої політики ФРН висвітлені у працях Б. Мельниченка. Реформування системи педагогічної освіти в цій країні проаналізувала Н. Махія. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів окреслила Н. Козак. Теорію і практику підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах Німеччини вивчала Л. Чулкова. Практико-орієнтовану спрямованість професійної підготовки вчителів у цій країні охарактеризував С. Бобраков. Аналіз вітчизняної наукової літератури показав, що психолого-педагогічна підготовка вчителів загальноосвітніх шкіл у ФРН, у тому числі форми і методи її організації, не була предметом системного наукового пошуку в Україні й досліджена недостатньо.

Важливими для нашого дослідження стали наукові доробки німецьких учених, які у своїх працях розкрили особливості психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах ФРН: З. Бльомеке (S. Blömeke), Б. Вейянд (B. Weyand), Е. Кьоніг (E. König), Д. Рор (D. Rohr), Н. Хаверс

(N. Havers), А. Хартінгер (A. Hartinger), М. Фьоллінг-Альберс (M. Fölling-Albers), Й. Шютценмайстер (J. Schützenmeister).

Отже, **мета статті** – охарактеризувати форми і методи організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті компетентнісного підходу як концептуальної основи вищої педагогічної освіти у ФРН.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу навчальних планів університетів Німеччини, на базі яких здійснюється підготовка педагогічних кадрів, можемо стверджувати, що основними формами організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів є такі: лекція, семінар, колоквиум, професійно-педагогічна практика, самостійна робота, консультації (тьюторіал, наставництво). Формами проміжного й заключного контролю навчання студентів є: письмова домашня робота, усний і письмовий залік, кваліфікаційна роботи бакалавра і магістра, портфоліо. Відповідно до навчальних планів базовими організаційними формами підготовки майбутніх учителів в університетах є лекції і семінари.

Представники німецької наукової думки З. Бльомеке [2] і Й. Шютценмайстер [10] зазначають, що введення компетентнісного підходу вимагає використання практико-орієнтованих методів навчання, оскільки компетентність проявляється і розвивається в діяльності. Науковці підкреслюють, що відповідно змінюється і роль традиційних форм організації навчання студентів у вищих навчальних закладах. Лекції головним чином слугують для викладення основного теоретичного матеріалу і розкривають не всі питання теми, а найважливіші, найсуттєвіші, що вимагають наукового обґрунтування. Їхній зміст стає методологічною основою і орієнтиром для подальшої роботи студентів. Відповідно спостерігається зменшення кількості лекцій, перевага надається роботі під час семінарів, де відбувається конкретизація і деталізація окреслених у змісті лекцій питань. Зокрема, З. Бльомеке розглядає варіант заміни лекцій на розширені семінари [2, с. 140].

Зокрема, Й. Шютценмайстер, професор Інституту педагогіки Вестфальського університету імені Вільгельма у місті Мюнстер зазначає, що під час лекцій майбутні вчителі

залишаються переважно у пасивній позиції, відповідно розвиток професійних компетентностей і рефлексивних здібностей мало підтримується. На думку науковця, найбільше цьому сприяє проблемно-базоване, практико-орієнтоване і дослідне навчання, що здійснюється на семінарах, у ході підготовки й реалізації проектів, написання кваліфікаційних робіт бакалавра, магістра. Особливо важливого значення в підготовці майбутнього вчителя вчений надає реалізації навчально-дослідницьких проектів під час практики в школі [10, с. 53]. Серед можливих форм організації підготовки майбутніх учителів в університеті Й. Шютценмайстер виділяє групове і кооперативне навчання, називаючи їх соціальними формами навчання, які допомагають тренувати здібності до співпраці і кооперації. Професор підкреслює, що ці форми організації підготовки вимагають застосування інтерактивних методів навчання, коли кожен член групи відповідає не тільки за власний навчальний процес, а й допомагає іншим, що забезпечує створення продуктивної дослідницької атмосфери [10, с. 54].

Вищезгадані німецькі науковці підкреслюють, що головною метою семінарів є сприяння поглибленому засвоєнню студентами питань, означених у лекції спонукання їх до колективного творчого обговорення, оволодіння науковими методами аналізу явищ і проблем, формування навичок самоосвіти. Вчені наголошують, що ефективного розвитку компетентностей можна досягти через використання методів проблемно-базованого, ситуаційного і дослідного навчання.

Розглядаючи питання застосування методів проблемно-базованого навчання на семінарах, німецькі науковці у своїх публікаціях звертаються до досвіду підготовки вчителів у Швейцарії і найчастіше розглядають метод «семи кроків». Цей метод передбачає розв'язання проблем за сімома етапами (кроками) [13, с. 198]: 1) уточнення понять; 2) уточнення проблеми; 3) аналіз проблеми з використанням методів «мозкового штурму», «мікрофон» тощо; 4) упорядкування пояснень; 5) формулювання питань для подальшого вивчення; 6) збір інформації; 7) обмін інформацією. У процесі спільної роботи в малих групах та індивідуально відбувається опрацювання нової інформації, її

уточнення, обговорення у формі дискусії з метою підтвердження чи спростування висунутої гіпотези. Уточнюючи організаційні аспекти проблемно-базованого навчання, М. Вільгельм, професор Цюріхського університету (Швейцарія), зазначає, що вказані сім кроків можна розподілити на три фази: 1) аналітичну, що передбачає ідентифікацію проблеми, її аналіз, визначення питань для пошуку додаткової інформації; 2) роз'яснювальну, на якій відбувається уточнення проблеми на основі нових знань і визначення нових перспектив її вирішення; 3) фазу синтезу, результатом якої є формування сценарію розв'язання проблеми [13, с. 200].

Ефективним у підготовці вчителів німецькі дослідники називають також використання методів ситуаційного навчання. Зокрема професори університету міста Регенсбург М. Фьоллінг-Альберс, А. Хартінгер виділяють такі умови його реалізації: засвоєння знань, набуття вмінь і навичок в умовах, наближених до реальної практики; активізація самостійної діяльності студентів, залучення до роботи усієї групи; визначення перспектив використання набутих знань і вмінь у подібних ситуаціях і в інших контекстах; обов'язкова вербалізація (проговорювання) процесу розв'язання ситуації; рефлексія досвіду вирішення ситуації з вербалізацією емоцій. До методів ситуаційного навчання німецькі науковці відносять такі: метод аналізу ситуацій, метод кейсів, рольове програвання ситуацій тощо [4, с. 727–728]. Зокрема рольове програвання ситуацій є одним із методів, що часто використовується під час семінарів. Досвід його застосування описує у своїх працях Б. Вейанд, педагог центру підготовки вчителів на базі університету міста Трір. Вона зазначає, що на такому занятті в ролі учнів виступає група, а роль учителя перебирає на себе один із її членів, котрий планує і проводить «урок» або його елемент, що стає також способом апробації своїх можливостей і здібностей із подальшою їх рефлексією [12, с. 23].

Підкреслимо, що використання методу рефлексії набуває особливого значення для окреслення подальших напрямів професійного розвитку майбутнього вчителя, дозволяє знайти відповіді на такі питання: що в діяльності було позитивним, на що треба звернути увагу, що було недоцільним тощо. Метод

рефлексії широко застосовується під час професійно-педагогічної практики в школі та стажування. Рефлексивний аналіз індивідуального досвіду студент розміщує в портфоліо, яке включає протокол рефлексії, лист-узагальнення досвіду, відгуки вчителя-наставника, консультанта центру шкільної практичної підготовки, викладача університету [11].

Часто в університетах ФРН підготовка студентів до практики в школі здійснюється у формі тренінгу, метою якого є відпрацювання і закріплення тих чи інших здібностей чи репертуару поведінки. Як зазначає Н. Хаверс, професор університету імені Людвіга Максиміліана в Мюнхені, тренінг сприяє розвитку соціально-комунікативної компетентності студентів і є мобільною формою поєднання педагогічної теорії та практики, яка відзначається діяльністю спрямованістю, прикладним характером, сприяє розвитку здібностей комунікації та інтеракції, розкриває потенціал як особистості, так і групи. Основними засобами тренінгу науковець називає рольові ігри з елементами драматизації [5, с. 283].

Заняття у формі тренінгів проводяться переважно за програмами факультативів і передбачають добровільний попередній запис студентів незалежно від року навчання та спеціальності. Наприклад, тренінгова програма «Pro-L Workshops» університету імені Йогана Вольфганга Гете у Франкфурті передбачає проведення від 12-ти до 15-ти тренінгів на семестр, тривалість яких може бути півдня, один або кілька днів. Прикладами тем занять є такі: управління класом – клімат навчання й попередження конфліктних ситуацій; пошук рішень у діалозі – правила ведення бесіди; як керувати своїм голосом і бути зрозумілим – дихання, голос і мовлення. Усі заняття проводяться з використанням практичних вправ, рольових і ділових ігор, інтерактивних методів навчання [3, с. 29].

Керівники згаданих вище програм відзначають позитивний ефект тренінгових занять у контексті підготовки майбутніх учителів до практики і стажування в школі, що дозволяє уникнути «практичного шоку» і більше сконцентруватись на реалізації навчально-дослідницького проекту. Зокрема реалізація навчально-дослідницького проекту є обов'язковою умовою

практичного семестру магістерської програми підготовки вчителів. Планування проектів відбувається шляхом групової роботи з допомогою викладача університету на підготовчому етапі практики. Для цього до початку і під час шкільної практики в університеті проводяться підготовчі семінари та семінари-супроводи, на яких студенти здійснюють як планування, так і коригування своїх проектів [7]. Метод проектів передбачає організацію активного дослідного і проблемного навчання, спрямований на розвиток нових ідей і створення кінцевого продукту. Відповідно до методичних рекомендацій Інституту розвитку якості шкільної освіти федеральної землі Шлезвіг-Гольштейн, реалізація проекту здійснюється за такими фазами: орієнтування, планування, продуктивна фаза, оцінювання, презентація [1, с. 30].

Як підкреслює професор університету в місті Кельн Д. Рор, дослідне навчання є одним з «наріжних каменів» психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів [8, с. 11]. Описуючи модель підготовки вчителів у Кельні, науковець зазначає, що для забезпечення цього положення університет підтримує тісні взаємозв'язки зі школами, на базі яких відбувається реалізація проектів у контексті дослідного навчання студентів. Результати участі в цих дослідних проектах майбутні вчителі відображають у своїх кваліфікаційних роботах на здобуття освітнього ступеня бакалавра чи магістра. Зазначимо, що дослідні проекти реалізуються студентами університету не лише на території ФРН, а й інших країн. Наприклад, у вересні 2010 року 29 студентів у супроводі 4 викладачів здійснили десятиденну поїздку до Фінляндії з метою вивчення особливостей шкільної системи освіти у цій країні. Підтримку в реалізації цього проекту забезпечила Німецька служба академічних обмінів. Під час перебування у Фінляндії кожен студент мав конкретну тему для дослідження, результати якого потім презентував у портфоліо [8, с. 16–17].

На етапах планування і проведення досліджень студенти отримують підтримку і консультації від викладачів під час колоквиумів. Цілями цієї форми організації підготовки майбутніх учителів є такі: обговорення питань планування дослідження,

уточнення деталей процесу його реалізації, виявлення суперечностей та їх опрацювання тощо.

Підготовка до семінарів, реалізація навчально-дослідницьких проектів, написання кваліфікаційних робіт передбачають самостійне опрацювання студентом значної кількості інформації. Підкреслимо, що під час самостійної підготовки студент німецького університету не залишається віч-на-віч із теоретичним матеріалом – він може здійснювати його опрацювання у тьюторіалах, що передбачає спільну роботу з наставником-тьютором. Тьюторіали є однією з форм організації колективного навчання, коли робота здійснюється спільно в малих групах. Зауважимо, що тьютором є не викладач університету, а студент старшого курсу, основне завдання якого – підтримати молодших товаришів у навчанні та поділитись досвідом роботи над конкретною темою. Студент-старшокурсник не роз'яснює матеріал, а допомагає його засвоїти й відпрацювати на практиці [9, с. 17].

Як стверджують німецькі педагоги-дослідники, консультування майбутніх учителів набуває особливого значення під час стажування, що є завершальною фазою підготовки вчителя у ФРН. У цей період дієвим методом індивідуальної підтримки стає коучинг. Професор університету міста Паденборн Е. Кьоніг зазначає, що наставник-консультант як коуч забезпечує індивідуальну підтримку стажера за такими напрямками [6, с. 14]: визначення власної професійної позиції; розвиток індивідуальних цілей; виявлення ресурсів і перспектив розвитку особистості; аналіз і вдосконалення стратегій поведінки; уточнення власної ролі в підготовці молодого покоління; розвиток стратегій вирішення проблемних ситуацій щоденної педагогічної діяльності тощо. Науковець наголошує, що коучинг – це більше, ніж бесіда віч-на-віч – це структурований процес вирішення проблеми, що здійснюється за такими етапами: 1) орієнтування, що передбачає роз'яснення мети; 2) уточнення, на якому здійснюється вивчення ситуації і обставин; 3) розв'язання, метою якого є пошук шляхів виходу з проблеми; 4) завершення, результатом якого є складання конкретного плану дій [6, с. 14].

Висновок. Встановлено, що основними формами організації навчання в університетах ФРН є: лекція, семінар, колоквиум, професійно-педагогічна практика, самостійна робота. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів є практико-орієнтованою, спрямованою на розвиток професійних компетентностей і особистої відповідальності майбутнього педагога. Теоретична підготовка при цьому має практичну спрямованість і здійснюється з використанням методів рефлексії, кооперативного, проблемно-базованого, ситуаційного й дослідного навчання. Значна увага приділяється індивідуальному супроводу студентів – майбутніх учителів під час навчання в університеті та стажування, що реалізується у формі тьюторіалу та наставництва з використанням методу коучингу.

Перспективи дослідження проблеми вбачаємо у вивченні організаційно-педагогічних аспектів проведення тьюторіалу як форми організації самостійної роботи студентів та особливостей використання коучингу як методу індивідуального супроводу майбутніх учителів під час стажування в школі, що є завершальною фазою підготовки педагогічних кадрів у ФРН.

Список використаної літератури

1. Biethahn U. Methoden im Unterricht – Anregungen für Schule und Lehrerbildung / Ulf Biethahn, Peter Gregersen, Gudrun Schröder, Ekkehard Sprenger u. a. – Kronshagen : Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, 2012. – 38 s.
2. Blömeke S. Universität und Lehrerbildung / Sigrid Blömeke. – Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt, 2002. – 186 s.
3. Boutaoui N. Pro-L-Workshops für Lehramtsstudierende. Mit berufsfeldnahen Trainings dem Theorie-Praxis-Gefälle entgegen treten / Nora Boutaoui, Johannes Appel // *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre* / Peter A. Zervakis (Leiter des Projekts nexus der HRK) – Bonn : Hochschulrektorenkonferenz, 2014. – Auflage 1 (Juni). – S. 28–29.
4. Fölling-Albers M. Situiertes Lernen in der Lehrerbildung / Maria Fölling-Albers, Andreas Hartinger, Dženana Mörtl-Hafizović // *Zeitschrift für Pädagogik*. – 2004. – Nr. 50, Heft 5 (September-Oktober). – S. 727–747.
5. Havers N. Trainings als innovative Methoden der Lehrerbildung / Norbert Havers // *Innovation durch Bildung* / I. Gogolin (Herg.). – Oplanden : Leske+Budrich, 2003. – S. 275–285.

6. König E. Neue Beratung mit Coachingelementen / Eckard König // Schule NRW : Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf : Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013. – Januar (Nr. 1). – S. 14–16.
7. Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang / Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und 12 Universitäten (Aachen, Bielefeld, Bochum, Bonn, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln, Sporthochschule Köln, Münster, Paderborn, Siegen, Wuppertal). – Köln, 2010. – 22 s.
8. Rohr D. Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung / Dirk Rohr, Hans-Joachim Roth (Hrsg.) – Münster : Waxmann Verlag, 2012 – 144 s.
9. Roters B. Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität / Bianca Roters. – Münster : Waxmann, 2012. – 328 s.
10. Schützenmeister J. Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung / Jörn Schützenmeister – Marburg : Tectum Verlag DE, 2002. – 552 s.
11. Stiller E. Arbeitsstand der gemischten Arbeitsgruppe Portfolio Praxiselemente von 30. Juni 2010 / Edwin Stiller (Leitung) // Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit : Tagungsreader. – Düsseldorf, Köln : Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Universität zu Köln, 2011. – S. 8–25.
12. Weyand B. Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung / Brigit Weyand // Wissen schaffen, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung / Kraler C., Schratz M. (Hrsg.). – Münster : Waxmann, 2008. – S. 13–34.
13. Wilhelm M. Problembasiertes Lernen (PBL) in der Lehrpersonenbildung / Markus Wilhelm und Dorothee Brovelli // Beiträge zur Lehrerbildung. – 2009. – Nr. 27, Heft 2. – S. 195–203.

Людмила Дяченко

**ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ
В УНИВЕРСИТЕТАХ ФРГ**

Охарактеризованы основные формы и методы психолого-педагогической подготовки будущих учителей общеобразовательных школ в университетах ФРГ. Определено, что компетентностный подход является концептуальной основой высшего педагогического образования в Германии.

Ключевые слова: *психолого-педагогическая подготовка, формы и методы подготовки учителей, учитель общеобразовательной школы, компетентностный подход, университет, Федеративная Республика Германия.*

Liudmyla Diachenko

TECHNICS AND METHODS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF SCHOOL TEACHERS IN THE UNIVERSITIES OF GERMANY

The basic technics and methods of psychological and pedagogical training of teachers of secondary schools used at the universities in Germany are presented in the article. It is also emphasized that the competence approach is the conceptual basis of professional pedagogical education in Germany. We discovered that the main forms of training in the Federal Republic of Germany are: lecture, seminar, colloquium, professional pedagogical practice, individual work. We also detected that: written homework, oral and written tests, bachelor and master theses and portfolio is used for intermediate and final control of students learning. After the introduction of competency approach the role of traditional forms of teaching students at German universities is changing. Now lectures mainly serve to present the basic theory, and they are the methodological basis and guide for students further individual work. A decrease in the number of lectures is happening, preference is given to work in the workshops, which aimed to specify and explain the issues outlined in the lectures. We found that psychological and pedagogical training of future teachers is practice-oriented, aimed at the development of professional competencies and personal responsibility. Herewith this theoretical training is practically oriented and is organized using the reflection, cooperative, problem-based, situational and research training methods. During university studies much attention is paid to individual support and training of students as future teachers which is implemented in the form of mentoring and coaching.

Keywords: *psychological and pedagogical training forms and methods of teacher training, secondary school teacher, competence approach, the university, the Federal Republic of Germany.*

Одержано 27.01.2016 р.

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ЗАКОРДОННИХ УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ

У статті проаналізовано організаційно-змістову специфіку і основні засади деяких навчально-виховних технологій, зручних для використання в діяльності українського закордонного шкільництва (недільних, суботніх шкіл, курсів українознавства, шкіл із вивченням предметів українознавчого циклу, «двомовних» тощо), що функціонує на теренах держав з українським етнічним компонентом. Окреслено напрями втілення, вимоги та завдання навчально-виховних технологій в умовах наявності багатомовності та мультикультурності. Наведено окремі конкретні приклади адаптованого практичного застосування технологій у національних закордонних школах. Зважено на використання технологій особистісно-орієнтованого, програмованого, диференційованого навчання, проектних, технологій виховання скаутів та ін. Розглянуто особливості деяких навчальних програм української закордонної школи.

Ключові слова: технологія, український, школа, навчально-виховний, програма, скаутінг, особистісний, диференціація, орієнтований.

Постановка проблеми та аналіз досліджень і публікацій. Дослідження навчально-виховних технологій, які стали невід'ємною складовою сучасної педагогічної теорії та практики, в науці є досить поширеним. У західній педагогічній думці поняття навчально-виховних технологій пов'язане з розвідками Б. Блума, Д. Брунера, Г. Гейса, Дж. Коутайба, Б. Скінера, Д. Хамбліна, С. Харпера, Д. Хучано. У різних напрямках вітчизняної та російської теорії освіти технологічні підходи вивчали В. Беспалько, О. Глузман, С. Гончаренко, Н. Заячківська, Б. Ліхачов, І. Малафійк, О. Падалка, О. Пехота, Г. Селевко, С. Сисоєва, В. Сластьонін та баг. ін. Разом із тим, у дослідженні навчально-виховних технологій усе ще продовжують існувати певні прогалини. Так, майже цілком поза межами наукових інтересів як вітчизняних, так і іноземних учених перебувають аспекти втілення педагогічних технологій у царині українського закордонного шкільництва. Саме тому метою цієї статті є спроба окреслити

коло основних технологій, зручних для організації навчання й виховання молоді в українських закордонних школах.

Виклад основного матеріалу. Сьогодення вимагає вдосконалення прагнень педагога щодо розуміння ним своєї професійної відповідальності, коли вчитель повинен виступати особою, здатною активно впливати на розвиток тих, кого він навчає та виховує. Домінантою освітньої парадигми початку XXI ст. постає діяльність талановитої особистості – учителя-творця, спроможного вийти за межі навчальної дисципліни, стати для учнів носієм і ретранслятором світових та національних цінностей. Закономірним результатом педагогічної праці за цих умов стануть усвідомлення вчителя, спрямовані на гармонійний розвиток учнів і формування в них здатності реалізовувати свої вміння, розуміти національну унікальність, особливо у складних умовах етнічно і культурно іншої країни.

У будь-якій державі, де розвивається українське шкільництво, використання навчально-виховних технологій у закладах освіти отримує свою специфіку. Вона полягає в необхідності в процесі навчально-виховної дії широко використовувати насамперед українознавчі компоненти, які слугують важливими чинниками формування в учнів національної самоідентифікації як основної мети діяльності українських закладів за кордоном. Саме з цієї причини вчитель повинен підходити зважено до вибору з навчально-виховних технологій тих, які «запрограмовані» реалізувати згадану мету, обираючи з них продуктивні й цілевідповідні.

Однією з ефективних у цьому руслі може бути, наприклад, *проектна технологія*. Елементи її теорії активно обговорювалися ще на початку XX ст. Ці пошуки репрезентовані в розвідках Г. Ващенко, А. Макаренка, С. Русової. Суттєвий рух до практики на вітчизняному освітньому ґрунті (20–30 рр.) «проектний напрям» отримав після перекладу книги Е. Коллінгса «Експеримент з проектним навчальним планом» [7, с. 15].

Сучасні підходи до розуміння проектних технологій передбачають, що останні є одним із засобів досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка має завершитися реальним практичним результатом [8]. На думку

С. Сисоевої, крім того, проектна технологія «...відображає реалізацію особистісно-орієнтованого підходу і сприяє формуванню вміння адаптуватися до умов життя людини постіндустріального суспільства» [9, с. 26]. З 90-х рр. ХХ ст. проектні технології широко застосовуються в школах України, а подекуди й у «рідномовних» закладах освіти в країнах пострадянського простору. Механізм реалізації проектної технології передбачає впровадження чотирьох складових: організації стимулюючого інформаційного простору для розвитку можливостей учня; організації різних видів діяльності як умови самореалізації; організації спілкування як умови соціального розвитку учнів; психолого-педагогічної підтримки вирішення учнями їх проблем, допомоги їм у самопізнанні, самооцінці, самовизначенні та самоактуалізації [1, с. 30]. Проектна діяльність у всіх її формах навчально-виховної технологізації зазвичай має спільні ознаки: зосереджена на вивченні змісту, а не термінологічних одиниць; у центрі уваги проектів – теми, що здатні викликати в учнів інтерес; проектна робота орієнтована на учня, незважаючи на те, що і роль учителя важлива – він пропонує свою підтримку протягом усього процесу; проектна робота побудована на співпраці (*cooperative learning*), а не на конкуренції; учні можуть працювати самостійно, невеликими групами, усією групою, при цьому обмінюючись матеріалами, ідеями, що виникають під час виконання проекту; проектна робота забезпечує інтеграцію вмінь обробки інформації з джерел; проектна діяльність має кінцевий результат (презентація, твір, стаття, доповідь, захист роботи тощо), що надає їй практичного значення; цінність проектної роботи полягає не лише в результаті, а також у русі до нього, при цьому створюючи для учнів можливість розраховувати швидкість і точність результату на етапах роботи над проектом. Крім того, поруч із організацією навчання проектна технологія дозволяє досягати і виховних цілей, наприклад, застосовуючи активні та інтерактивні методи, пов'язані з формуванням в учнів екологічної, мистецької культури, толерантності, мовної та національної терпимості, поваги і т. ін., що є важливим для шкіл, які працюють в умовах закордонного різнокультурного і різномовного оточення.

Для підвищення ефективності навчання та виховання дітей закордонної української школи доцільно використовувати такі види проектів: проекти-тексти різного характеру, що стимулюють розвиток творчих і аналітичних здібностей; ігрові проекти – постановки, інсценування, логістичні висновки тощо; медіа-проекти – листування, онлайн-дискусії, чати, діалоги; проекти-зустрічі, що дають учням можливість контактувати з людьми, які можуть поділитися своїм досвідом і знаннями, а також різні екскурсійні проекти. Так, у недільній школі, що діє при Культурному центрі України в Москві, щороку, крім навчальної роботи, яка передбачає вивчення мови, літератури, мистецтва, історії, та краєзнавства, визначаються обов'язковими проектами тематичні екскурсії, зустрічі з відомими українцями, перегляд виставок і концертів. Наприклад, в останні роки дирекція школи анонсувала зустрічі з лауреатами Шевченківських премій, акторами театру й кіно, членами «Просвіти», космонавтами українського походження та ін., учні відвідують бібліотеку «Дім Гоголя», музей М. Щепкіна, знайомляться з шевченківськими місцями Москви. Проектна технологія буде ефективною в тому разі, коли вчителем поставлене дослідницьке завдання, для розв'язання якого потрібні інтегровані знання. Недарма цю технологію відносять до потенційно поширених у ХХІ ст. Важливо пам'ятати, що вчитель повинен зважувати на різні форми презентації проектів. Серед них для умов закордонної школи зручними, на нашу думку, можна вважати пізнавальну доповідь і демонстрацію в довільному вигляді; виступ-подорож; інсценування (театралізовану дію); презентацію за допомогою Power Point; прес-конференцію. При цьому позиція вчителя не повинна бути нав'язливою, що дає змогу для прояву самостійності учнів. Отже, проектна технологія має, порівняно з іншими, чимало помітних переваг, у тому числі при її використанні в закордонній школі: одночасне поєднання індивідуального та колективного навчання, можливість самореалізації, робота в команді; активне використання інтернету, різних форм взаємодії; націлення на результат; неформальний контроль за рівнем досягнень учнів. Саме тому вміння застосовувати цю технологію

в педагогічній діяльності в багатьох українських закордонних школах вважають показником високої кваліфікації вчителя.

Досить корисними в умовах діяльності «рідних», «елементарних», недільних шкіл із їх конкретно-суб'єктною спрямованістю можуть бути *технології особистісно-орієнтованого навчання*. Їх завдання – розвивати індивідуальні та пізнавальні здібності кожного учня, максимально використовувати суб'єктивний досвід дитини, допомогти особистості пізнати себе і самореалізуватися у навчальному процесі та в житті [2, с. 616]. При цьому навчальний процес побудований на діалогах учня та вчителя і спрямований на спільне конструювання навчальної діяльності. У ході використання таких технологій обов'язково враховуються вибірковість ставлення учня до змісту та форми навчального матеріалу, його особистісна мотивація, прагнення використовувати знання в ситуаціях, не пов'язаних із навчанням. Оскільки центром уваги тут є дитяча особистість, то методична основа технологій полягає в індивідуалізації і диференціації навчання. Так, характер опрацювання матеріалу повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду учня; виклад знань учителем спрямований не лише на розширення обсягу, узагальнення, але й на перетворення наявного досвіду учнів; активне стимулювання учня до самооцінної діяльності повинне забезпечувати йому можливість саморозвитку під час оволодіння знаннями; необхідно стимулювати учнів до вибору найбільш значущих для них форм і способів опрацювання матеріалу; забезпечувати контроль не тільки результату опанування, але і процесу навчання, тобто тих трансформацій, які здійснює учень, засвоюючи необхідне; освітній матеріал має забезпечувати рефлексію, оцінку навчання як суб'єктної діяльності. Позиція вчителя у процесах застосування особистісно-орієнтованих технологій – розвиток інтересів дітей; визнання самотності кожного. Так, чимало компонентів особистісно-орієнтованих технологій знайшли втілення в «Адаптованій освітній програмі» української недільної школи «Лелеки» товариства «Вербиченька» з м. Нижнекамська в Татарстані. Її авторка, вчителька Л. Найденко, підкреслює це в поясненні до програми так: «...великою проблемою для нас довго залишалася відсутність

підходящої програми. Працювати доводилося за випадковими, складно в них було прослідкувати послідовність, а особливо індивідуальні, особистісні підходи до учнів, що дуже важливо, враховуючи специфіку нашої освітньої роботи, різний вік та дуже відмінний рівень українознавчої підготовки учнів. Пропоновані Міністерством освіти України програми складені у розрахунку на дітей, які вже добре володіють мовою, однакові за віком та досвідом, а тому ці програми передбачають переважно колективні форми освітньої діяльності. У Росії українських шкіл не так багато, в деяких програми взагалі відсутні, в інших – так само незручні, як і ті, що маю я, а головне – школярі дуже різні за багатьма критеріями. Останнім часом доводилося працювати за адаптованою до наших умов українською програмою, розробленою у Сербії, але вона також лише частково підходить до умов українців Татарстану. Ці проблеми послужили приводом скласти власну програму у розрахунку саме на наш татарстанський, дуже різний і цілком індивідуальний контингент учнів, на той дидактичний матеріал, який ми маємо, з урахуванням потреб саме нашої національної школи з учнями, кожен з яких потребує справді індивідуально-орієнтованого підходу під час навчання в школі» [4, с. 38]. Освітні завдання нижнекамської програми спрямовані на забезпечення як загальних знань про Україну, її мову, літературу, історичні, мистецькі, етнографічні засади, так і на формування знань про українські регіони, звідки походять батьки чи предки учнів. Педагогічна задача вчителя має на меті як виховання належності до української молоді Росії, пробудження національної самосвідомості, так і любові до культури України та того краю, звідки вийшла родина переселенців, що сьогодні мешкають у Татарстані й до якої належить учень. Для засвоєння матеріалу індивідуальним способом програмою передбачені прийоми, серед яких вирізняються індивідуальне прослуховування, перевірка засвоєння мовленнєвих форм, у тому числі говіркових (що стає в нагоді при відвідуванні родичів в Україні чи екскурсіях, перебуванні в літніх таборах в Україні), а також діалоги, ігри, демонстрації, письмо, інсценізації, дискусії тощо – в залежності від віку

школярів, поставленої вчителем мети та очікуваного навчального результату.

Поруч із особистісно-орієнтованим навчанням має місце і *технологія особистісно-орієнтованого виховання*, використання якої в роботі закордонної школи теж може бути доцільним. На переконання І. Бега, особистісно-орієнтоване виховання – це не система організованих, нормованих впливів педагога на дитину, що ігнорують її волевиявлення і приводять до психологічного тиску на неї. В основі виховної моделі – педагогічна дія заклику до особистісної взаємодії, побудованого на милосердному ставленні вихователя до вихованця [3]. Особистісно-орієнтоване виховання – це виховання переживань, таких, що емоційно пережиті особистістю, постають потім її ціннісно-смысловими надбаннями. У складному просторі переживань відбувається саморозвиток і самовизначення учня як особистості. Лише особистісно-орієнтованому вихованню під силу досягнення розвивальної мети, оскільки воно акцентує увагу на усвідомленні вихованцем себе як особистості, на вільному й відповідальному самовираженні. Така технологія спрямована на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, що дає змогу особистості виходити за межі вузького, навіть національного, розширюючи «Я» до сприйняття загальних цінностей, толерантності, духовної багатовекторності, переваг існування мультикультурного світу тощо. Завдання вчителя – сприяти такій перебудові, здійснюваній учнем. Це може бути очікуваним результатом особистісно-орієнтованої технології, до того ж таким, яким і вчитель, і учень зможуть справді пишатися.

Зручна у практиці закордонної української школи *технологія програмованого навчання*. Разом із тим, у роботі українознавчих «рідних» шкіл, культурно-освітніх центрів, системи національного додаткового навчання, що діє в багатьох країнах світу, ця технологія навряд чи виправдана, оскільки вимагає дотримання системних принципів, а також належного матеріального забезпечення, не завжди наявного в згаданих типах інституцій. Разом із тим, технології програмованого навчання ефективні в роботі «двомовних» шкіл. У них українська мова, література, історія, мистецтво введені до сталого шкільного

розкладу й обов'язкові для опанування учнями. Особливості функціонування двомовних шкіл передбачають залучення національних складових до шкільного компонента. Так, у Заозерній школі м. Томська (Росія) концепція закладу передбачає українську мову, літературу, історію та етнографію; у школі м. Шверена (Німеччина) вивчають українську мову та літературу, у школах Вінніпегу (Канада) – мову, літературу, історію, фольклор; у м. Бельці (Молдова) – мову та мистецтво і т. ін.

Провідною ідеєю програмованого навчання є формування структури, змісту навчального матеріалу як таких собі «елементів інформації»: кожна тема розподіляється на окремі, структурно закінчені інформаційні частини – елементи. Останні заплановані у визначеній послідовності, відповідно до логіки змісту навчання. Якщо учень виконав навчальні дії, спрямовані на засвоєння елемента інформації, то йому пропонується завдання, на яке він має дати відповідь. Воно відноситься лише до конкретного елемента інформації: учневі дається декілька варіантів відповіді, один із яких правильний. Якщо він вибрав його, то йому дозволяється приступити до засвоєння наступного елемента інформації. Якщо вибір був неправильним, пропонується ще попрацювати над цим елементом або звернутися до джерел, які допоможуть правильно зрозуміти елемент знань. Зусилля учня щодо засвоєння елементів, а також правильну відповідь на запитання вчителя прийнято в цій технології називати «кроком». Саме тому дехто з педагогів таку технологію іменує «кроковою».

Серед переваг «крокового» навчання відмітимо те, що працюючи з темою (кроком), учень засвоює знання «...у тому темпі, який зумовлений його природними задатками і наявним рівнем знань, умінь і навичок із навчальної дисципліни» [10, с. 98]. Отже, ця технологія здатна не тільки створити умови для самостійного вивчення й засвоєння знань, але і зважає на персональні особливості суб'єктів навчання. Необхідно врахувати в програмованому навчанні обсяг інформації «кроків». Він має включати і можливість для самостійної роботи учня, і час для осмислення матеріалу, й аналіз засвоєного. «Крокове» навчання чимало функцій покладає на технічні засоби, передусім комп'ютерні.

Практичне впровадження програмованої технології супроводжується часто роздумами вчителя про те, чи не може комп'ютер звести роль педагога до додаткової? При цьому, звісно, необхідно пам'ятати, що будь-яка машина – лише засіб, який допомагає вчителю організувати навчальний процес, а «живе» спілкування з учнем ніхто й ніщо не здатні замінити.

Логічним є використання в різних типах українських закордонних шкіл елементів *технологій диференційованого навчання і виховання*. Як і чимало інших форм навчання, ці технології спрямовані на створення умов для розвитку особистості. Загалом диференційоване навчання та виховання передбачають використання різних методів організації навчально-виховного процесу на основі результатів психолого-педагогічної діагностики здібностей учнів, а також урахування вчителем різниці пізнавальної підготовки та учнівського віку. В умовах закордонних шкіл використання таких методів створює позитивні умови для розвитку особистості. Звідси диференційоване навчання та виховання – засіб розвитку особистісних специфічних рис. Тільки розкриваючи особливості учнів у розвитку, можна забезпечити особистісно-орієнтований процес. Цікавість до пріоритетів диференційованого навчання підтверджує одна з поширених в українських школах за кордоном навчальних програм, що має назву «Рекомендації для українських класів із вивчення мови національних меншин». Програма призначена для недільних шкіл, а також для шкіл із українознавчим компонентом. Її реалізація одним із основних принципів виголошує організацію диференційованого навчання і передбачає «...можливість диференціації за віком і підготовкою (що є доконаним фактом наших національних шкіл) у межах тем: запропоновані теми покликані систематизувати зміст навчання, але й індивідуалізувати його; разом з тим, позбавлення деталізації матеріалу дозволить залежно від рівня знань і вмінь учнів планувати його, наближаючи його до специфіки опанування в іншоетнічних умовах» [11, с. 3]. На правду, основна функція цієї технології в навчально-виховній діяльності – розкрити індивідуальність, допомогти їй удосконалитися, набути інтересу до національно-культурних компонентів і

стійкості до можливих асиміляційних викликів в умовах держави-донора. Диференціація зводиться також до вияву особистих можливостей учнів. При цьому важливим залишається те, що рівень навчальної підготовки в національній школі повинен бути усередненим для всіх учнів. Розвиток особистості при використанні технології має на меті забезпечити навчально-виховний процес на варіативній основі відповідно до стандартів (середній рівень) тієї програми, якою користується вчитель закордонної школи. Разом із цим, диференціація передбачає і не стандартизовану частину, яка має на меті широкий вибір освітніх напрямів, що реалізуються самим учнем, його батьками, вчителем і є, таким чином, рефлексією на замовлення самої особистості, готовності її до пізнання і саморозвитку. Диференціація має бути гнучкою, що дозволяє вчителю підходити індивідуально до кожного учня і при цьому сприяти об'єднаним процесам серед дітей, активізації класу та дотримання «єдності вимог». Навпаки, як показує практика, здійснення лише «єдності вимог» без урахування особливостей особистісного розвитку гальмує продуктивність навчання учнів, постає причиною їх знецікавлення. Це є найбільш негативною оцінкою діяльності закордонної школи, яка здійснює свою діяльність у складних умовах асиміляційних загроз.

Надзвичайно важливим в організації навчальної діяльності української закордонної школи після мовно-комунікативного навчання є вивчення учнями історії Батьківщини. В усіх типах національних шкіл історія пропонується обов'язковою дисципліною, тим більше, що її опанування тісно пов'язане з аналізом та оцінками ціннісного гатунку (минулого і сучасності, рідної країни та держави-донора, т. ін.), елементи яких, як правило, наявні в програмах учителя закордонної школи. При вивченні історії України в школах української діаспори цілком можливо, на нашу думку, звернутися до *технології Ю. Троїцького*, гнучко використавши її в контексті специфіки навчального закладу. Згадана технологія, на відміну від усе ще поширених у країнах пострадянського простору методик традиційного навчання з їх репродуктивними способами засвоєння, передбачає можливість розвитку в дітей творчих пошуків об'єктивного знання.

Навчальний матеріал із історії, звичайно, значно відрізняється від матеріалу інших навчальних предметів, тобто вивчення рідної історії не можна організувати на тих самих принципах. Частіше школярі мають підручник, атлас із історії, у яких зібрані факти і пропонується їх авторське тлумачення. Діяльність учнів зводиться до читання і переказу текстів. Цей підхід не передбачає творчої діяльності. До того ж пояснення авторами книг історичних подій може бути застарілим чи неприйнятним, оскільки в деяких країнах окремі явища історії в офіційному полі можуть мати інше тлумачення, ніж в Україні.

Компенсувати відсутність творчої діяльності на уроках, наблизити дітей до самоаналізу явищ історії – основна мета технології, запропонованої Ю. Троїцьким. Учні при цьому залучаються до самої суті діяльності – зосередитися на здобуванні фактів (за допомогою вчителя) та їх аналізу безпосередньо з першоджерел. На думку автора технології, головною причиною, яка перешкоджає розвитку творчого мислення при вивченні історії, є підручник. Але найголовніше – в шкільній системі відтворюється консервативна система взаємовідносин: підручник – учитель – учень. У ній передбачається, що підручник є вищим носієм істини, вчитель – його коментатор, а учень – слухач. Так учень звикає до механічного прослуховування та відтворення чужого. В результаті уроки історії не сприяють розвитку творчого мислення, яке може бути сформоване лише в самостійній розумовій діяльності. Щоб така діяльність здійснювалася, необхідно відмовитися від готових рекомендацій і навчити дітей володіти вміннями і навичками історичного пізнання. Як можна компоненти цієї технології залучити до роботи в українській закордонній школі? Ю. Троїцький перекоонує, що слід відмовитися від тверджень, що засоби навчання з історії містять безумовну істину і не допускається зіткнення думок і пошук істини. Особливої актуальності це набуває в умовах мультикультурного закордоння, де можуть бути репрезентовані різні позиції щодо історичних фактів. У результаті пропонується відмова від готового планування роботи вчителя й організація навчання на засадах, які передбачають

оптимізацію творчості учнів і самоаналізу. Учитель виконує роль партнера і за необхідності уточнює та коментує.

Цілком прийнятним у закордонній українській школі, у тому числі на пострадянському просторі, може бути застосування *технології виховання скаутів*, побудованої на засадах громадянського виховання молоді. Останнє, як зазначає С. Гончаренко, включає в себе «почуття власної гідності, свободи, дисциплінованості, поваги до інших громадян, поєднання патріотичних, національних та інтернаціональних почуттів» [5, с. 75]. Скаутинг – виховний рух молоді, спрямований на особистий розвиток, у його осерді лежить спеціально розроблена система виховання. Основи скаутингу закладено в Конституції всесвітньої організації скаутів. Одна із її статей підкреслює мету скаутського руху: «...сприяти розвитку молоді, розкриттю її фізичних і духовних потенцій як особистостей, так і громадян національних і міжнародних спільнот» [6, с. 12]. Технологія виховання скаутів визначена системою поступової самоосвіти, вихованням через діяльність, участю в групах під керівництвом дорослих, використанням активних програм. Дуже важливим чинником є громадянська активність, спрямована на служіння народу та ініціативна участь у соціальній практиці. Програма скаутів складається з певної кількості завдань, які молодь повинна виконати у визначений час для самоствердження, а також довести, чи сформовано риси, які відповідають вимогам організації. Програми, як правило, передбачають оволодіння корисними знаннями з історії, географії, екології, українознавства, скаутської ідеології, вміннями з табірництва і спорту. Після їх опанування молоді люди підвищують свій статус скаута. Діти здобувають знання через виконання проектів, серед яких можуть бути організація змагань, свят, ігор, бесід, дискусій тощо. Таких проектів в етапі близько десяти. Серед потенційних тем можливі: розгляд діяльності українських громад та молодіжних організацій, спільна добра справа, толерантність, суспільна служба, поширення знань про Україну, екологія, волонтерство. Наприклад, програми проектів українських скаутів в Європі передбачають формування критичного ставлення до себе, готовності до творчості, праці, відпрацювання фізичних навичок.

Ще одним важливим засобом технології виховання скаутів є «вмілості» – це перелік тих завдань, які мають поглибити знання та вміння в певній галузі. Молоді люди самостійно обирають із «умілостей» ті, які вони б хотіли вивчити. Виконавши вимоги «вмілостей», вони отримують відзнаку, яка символізує опановану галузь знань. Виконання «вмілостей» (амбасадор, побратимство, піклування про дітей, мистецтво, історія, знавець рідної мови тощо) закладають основи виховання у дітей-скаутів. Крім «вмілостей», посилює виховний потенціал технологій і особливе ставлення скаутів до державної та скаутської символіки. Під час проведення заходів (з'їзди, свята, табори, заняття) активно користуються прапорами, гімнами, спеціальним одягом, емблемами тощо. Так формується повага до символів, що є дотичними до обраного способу життя, національної належності та особистих переконань. Досвід, подібний до українського скаутингу в Європі, цілком можливий у середовищі національних молодіжних громадських організацій чи в українських школах у всьому світі.

Висновки. Останнім часом усе частіше проявляються ознаки децелеративних змін у розвитку школярів. Причин цього чимало: соціальний тиск і наслідки техногенних катастроф, фрустрації, надлишкова інформатизація, стреси, набуті психологічні дефекти, наявність значних міграцій, поява біженців тощо. Усе це впливає на зростаючий розрив між потенційним рівнем засвоєння знань і наявними впливами на дитину. Така ситуація зобов'язує нас уважно вивчати навчально-виховні технології та постійно актуалізувати їх ефективне практичне застосування, у тому числі в умовах української закордонної школи.

Список використаної літератури

1. Boss S. *Reinventing Project-based Learning: Your field guide to real-world projects in the digital age* / S. Boss, J. Krauss. – Eugene, OR: ISTE, 2008. – 200 p.
2. *Encyclopedia of educational reform and dissent* / by Thomas C. Hunt, Thomas J. Lasley. – London: Sage Publications. 2009. – 1112 p.
3. Бех І. Д. Особистісно орієнтована модель виховання як науковий конструкт [Електронний ресурс] / І. Д. Бех. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/-library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова українська.

4. Винниченко Є. До питання дослідження українців на території пострадянських держав / Є. Винниченко // Науковий Вісник Українського Університету в Москві. – 2004. – № 4. – С. 36–44.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Збірник документів світової організації скаутського руху / [укл. О. Щурів]. – Львів : ЛДУ ім. І. Франка, 1998. – 318 с.
7. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс [пер. с англ. С. Тюрберт]; под ред. А. У. Зеленко, предисл. У. Килпатрика. – М. : Новая Москва, 1926. – 289 с.
8. Полат Е. С. Метод проектов [Електронний ресурс] / Полат Е. С. // Режим доступу: <http://nsk.fio.ru/festival/docs/polat.htm>. – Заголовок з екрану. – Мова українська.
9. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
10. Совершенствование изучения предметов украиноведческого цикла в образовательных учреждениях Российской Федерации : [мат. междунар. семинара / отв. ред. Бабенко В. Я.]. – Уфа : МГОПУ, 2003. – 143 с.
11. Харченко Е. Т. Рекомендации для украинских классов с изучением языка национальных меньшинств : учебная программа для национальных школ РФ / Рукопись. – Кемерово, 2004. – 24 с.

Станислав Пономаревский

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЕ

В статье проанализирована организационно-содержательная специфика и основы некоторых учебно-воспитательных технологий, удобных для использования в работе украинских зарубежных школ (воскресных, субботних, курсов украиноведения, школ с изучением предметов украиноведческого цикла, «двуязычных» и других), которые функционируют на территориях стран, включающих украинский этнический компонент. Очерчены направления использования, требования и задания учебно-воспитательных технологий в условиях наличия многоязычности и мультикультурности. Приведены отдельные конкретные примеры адаптированного практического использования технологий в национальных зарубежных школах. Уделено внимание использованию технологий личностно-ориентированного, программированного, дифференцированного обучения, проектных, технологии воспитания скаутов и др. Рассмотрены особенности некоторых учебных программ украинской зарубежной школы.

Ключевые слова: технология, украинский, школа, учебно-воспитательный, программа, скаутинг, личностный, дифференциация, ориентированный.

Stanislav Ponomarevskyi

TEACHING AND EDUCATING STRATEGIES IN UKRAINIAN SCHOOLING ABROAD

Organization and content specificities as well as the basic principles of some teaching and educative strategies useful for Ukrainian schooling activity overseas (Sunday and Saturday Ukrainian schools, schools providing Ukrainian study courses, bilingual schools, etc.) that is functioning in the countries with Ukrainian ethnical component are analyzed in the article. On the base of sources and special literature studying, it was clarified that implementing aspects of pedagogical strategies in the domain of Ukrainian studies are out of scientific interest of the national and foreign researchers. Thus, the objective of this article is to outline the range of basic strategies which could become practical for coordination of the youth teaching and educating in Ukrainian schools abroad.

Nowadays life requires of teachers to improve and understand their competent responsibility, as a teacher should be a person able to actively affect the progress of those, who are taught and educated. Educational paradigm of the XXI century must rely on the dominant when the talented individual's activity as a teacher and creator is to move beyond the course and become the medium as well as transmitter of the world and national values. Pedagogical activity due to these terms will logically result in teacher's awareness, directed to the balanced achievements of their students, the ability to use their skills formed, to understand the national originality, especially being surrounded by different ethnical and cultural conditions of another country.

In any country, where Ukrainian studies are promoted, the implementation of teaching and educating strategies in educational affiliations has its own peculiarities. There is the necessity to widely use Ukrainian study components during teaching and educating process, because they are important for national self-identification formation of the students. This is the basic purpose of Ukrainian institutions' activity abroad. For this reason, a teacher should accurately choose efficient as well as aim-appropriate teaching and educating strategies out of those, which are 'programmed' to realize the purpose mentioned above.

Therefore, the basic opportunities of realization, teaching and educating requirements and goals due to multilingual and multicultural availability were outlined in the article. Specific examples of practical strategies implementing in national schools abroad were given. In particular, the attention was drawn to potential of using strategies integrated with individually oriented, programmed, differentiated teaching as well as scouts education strategies and some other.

The peculiarities of curricula usage in pedagogical practice regarding to Ukrainian schooling abroad were also reviewed.

Keywords: *strategy, Ukrainian, school (schooling), teaching and educating, curriculum, scouting, individual, differentiation.*

References

1. Boss, S., Krauss, J. (2008) *Reinventing Project-based Learning: Your field guide to real-world projects in the digital age*, Eugene, OR, ISTE, 200 p. (in USA)
2. *Encyclopedia of educational reform and dissent* (2009). Eds. Thomas C. Hunt, Thomas J. Lasley, London, Sage Publications, 1112 p. (in English).
3. Bekh, I. D. *Osobystisno oriyentovana model' vykhovannya yak naukovyy konstrukt* [Personality oriented model of education as a scientific construct], from: http://library.udpu.org.ua/-library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf. (in Ukrainian).
4. Vynnychenko Ye. (2004) *Do pytannya doslidzhennya ukrayintsiv na terytoriyi postradyans'kykh derzhav* [On the question of research on Ukrainians on the territories of post-Soviet states]. In: *Naukovyy Visnyk Ukrayins'koho Universytetu v Moskvi* [Scientific Herald Ukrainian University in Moscow], № 4, pp. 36-44 (in Russian).
5. Honcharenko, S. U. (1997) *Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary], Kyiv, Lybid', 376 p. (in Ukrainian).
6. *Zbirnyk dokumentiv svitovoyi orhanizatsiyi skaut-s'koho rukhu* (Eds. O. Shchuriv) (1998) [Miscellany of documents of World scout organization], L'viv, LDU im. I. Franka, 318 p. (in Ukrainian).
7. Kollings, E. (1926) *Opyt raboty amerikanskoj shkoly po metodu proektov* (Russ. per. S. Tjurbert, Eds. A. U. Zelenko, foreword U. Kilpatrika) [The experience of the American School work on a method of projects], Moscow, Novaja Moskva, 289 p. (in Russian).
8. Polat, E. S. *Metod proektov* [Project-based learning], from: <http://nsk.fio.ru/festival/docs/polat.htm>. (in Ukrainian).
9. Sysoyeva, S. O. (2006) *Osnovy pedahohichnoyi tvorchosti* [Fundamentals of pedagogical creativity], Kyiv, Milenium, 346 p. (in Ukrainian).
10. *Sovershenstvovanie izuchenija predmetov ukrainovedcheskogo cikla v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah Rossijskoj Federacii : mat. mezhdunar.seminara* (Eds. Babenko, V. Ja.), [Materials of the international seminar "Improvement of the study subjects Ukrainoznavstvo cycle in educational institutions of the Russian Federation (2003)], Ufa, MGOPU, 143 p. (in Russian).
11. Harchenko, E. T. (2004) *Rekomendacii dlja ukrainskih klassov s izucheniem jazyka nacional'nyh men'shinstv : uchebnaja programma dlja nacional'nyh shkol RF. Rukopis'* [Recommendations for Ukrainian classes with minority language studying: training program for national schools RF. MS], Kemerovo, 24 p. (in Russian).

Одержано 22.10.2015 р.

УДК 378.1:004:373.3

*Ганна Коліжук,
м. Вінниця*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто роль інформаційно-комунікаційних технологій у сучасному освітньому процесі, стан розвитку в педагогів навичок використання ІКТ у системі неперервної педагогічної освіти та організаційно-педагогічні умови успішності цього процесу.

***Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, система неперервної освіти, професійна компетентність, підвищення кваліфікації освітян, початкова освіта.*

Вважається, що стан освіти країни значно впливає на життя її населення, його благополуччя та особистісний розвиток. Сьогодні роль освіти інша, ніж у попередні століття. Нині на перший план виступає не засвоєння інформації та її відтворення, а підготовка до життя й діяльності у швидкозмінюваних умовах.

Освіта повинна орієнтуватись на діяльнісні, розвивальні технології, спрямовані на розвиток операцій мислення (аналізу, синтезу, порівняння, систематизації, узагальнення, конкретизації тощо); уміння вчитися, швидко приймати рішення, пристосовуватись до умов життя і праці. Світовий процес переходу до інформаційного суспільства, а також зміни, що відбуваються в усіх сферах країни, зумовлюють необхідність активного реформування системи освіти.

Постановка проблеми. Освіта має бути спрямована на перспективи розвитку суспільства, тому в закладах освіти повинні використовуватись найновітніші інформаційні технології. Створення функціонального інформаційного середовища – головне завдання на етапі переходу до інформаційного суспільства. Першочерговим завданням є комп'ютеризація закладів освіти всіх рівнів. Відповідно змінюється і роль учителя

в цьому процесі, тому актуальним стає питання відповідності педагога новим вимогам суспільства. Одним із шляхів вирішення порушеного питання є активне використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), які забезпечують широкі можливості для розвитку професійної компетентності освітян.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемою впровадження та використання ІКТ у сфері освіти опікувались чимало вчених. Кожен із них розглядав окремі аспекти даного процесу, зокрема: значення та роль новітніх технологій у навчально-виховному процесі (М. Жалдак, В. Зінченко, Ю. Машбиць, В. Редько, Г. Скрипка та ін.); психолого-педагогічні основи впровадження ІКТ у сферу освіти (Б. Гершунський, В. Лапінський, О. Ляшенко, О. Самойленко та ін.); динаміка використання ІКТ у процесі післядипломної підготовки педагогів (А. Андрюшак, В. Білошапко, І. Богданова, Р. Гуревич, Н. Клокар, Л. Покроєва, В. Шевченко та ін.); науково-методичні засади інформаційно-комунікаційної підготовки вчителів у системі післядипломної освіти (Н. Астаф'єва, Я. Болюбаш, Я. Ваграменко, І. Воротникова, Н. Протасова, М. Цветкова та ін.).

Метою статті є з'ясування ролі ІКТ у сучасному освітньому процесі, характеристика стану розвитку в педагогів навичок використання ІКТ у системі неперервної педагогічної освіти та визначення організаційно-педагогічних умов успішності цього процесу.

Виклад основного матеріалу. ІКТ у сфері освіти використовуються як: джерело інформації; засіб навчання, який вдосконалює навчально-виховний процес та підвищує його ефективність і якість; засіб стимулювання та мотивації учнівської діяльності; інструмент пізнання оточуючого світу та самопізнання; засіб розвитку особистості учня та вчителя; об'єкт вивчення; засіб інформаційно-методичного забезпечення та керівництва навчально-виховним процесом; засіб комунікації з метою обміну досвідом.

З огляду на активне входження ІКТ у життя суспільства, доцільним буде виділити переваги їх використання у сфері освіти, а саме: стимулювання пізнавального інтересу дітей; надання навчально-виховній роботі проблемного, творчого,

дослідницького характеру; розвиток самостійної діяльності школярів; соціальний розвиток особистості дитини; доступ до найсучаснішої інформації; здійснення контролю завдяки різного роду тестуванню; реалізація інтерактивного підходу (у процесі роботи з різним програмним забезпеченням) та ін.

Враховуючи ці позитивні ефекти використання ІКТ в освітньому процесі, можна зробити висновок, що вони сприяють якісному формуванню системи знань, умінь і навичок учасників навчально-виховного процесу.

Проте, поряд із позитивними сторонами використання ІКТ, виникають і різні проблемні аспекти цього процесу:

1) відсутність комп'ютера та доступу до мережі Інтернет у домашньому користуванні певної частини учнів і вчителів (зокрема, у сільських місцевостях);

2) відсутність комп'ютерних класів і сучасного обладнання у значній частині шкіл країни;

3) недостатність часу в педагога для підготовки до уроку з використанням ІКТ;

4) недостатність знань, умінь і практичних навичок роботи з ІКТ у педагога;

5) відсутність робочого часу для самоосвіти педагогів, зокрема для роботи в мережі Інтернет;

6) недостатність знань педагогів у сфері ІКТ, що зумовлює обмеженість їх використання лише з метою демонстрації інформації.

Існує декілька режимів використання ІКТ на уроках:

1) демонстраційний (використовується при демонстрації певного навчального матеріалу для всієї аудиторії);

2) індивідуальний (використовується для організації індивідуальної роботи учнів).

Вищеназвані режими можуть використовуватись на всіх етапах уроку: у процесі перевірки домашньої роботи, актуалізації знань, вивчення нового матеріалу, закріплення й повторення вивченого, контролю й оцінювання тощо. Зауважимо, що ІКТ не замінюють традиційні методи і прийоми, а наближають методику навчання до вимог сучасності.

З огляду на вищесказане, зростають і вимоги до педагога XXI століття. Крім високого рівня професійної компетентності та педагогічної майстерності, освітянин повинен мати: базові знання в галузі сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і роботи в комп'ютерних мережах; вміння збирати, фільтрувати, накопичувати та систематизувати інформацію; використовувати інформацію для наукової, методичної та педагогічної діяльності; розробляти навчально-методичні матеріали засобами ІКТ; навички самоосвіти та ін.

Основні завдання використання ІКТ педагогами полягають у: модернізації методів і форм організації навчально-виховного процесу; оптимізації змісту навчання; забезпеченні високого сучасного рівня викладання навчального предмету; підвищенні ефективності та якості процесу навчання; реалізації індивідуального підходу; врахуванні психологічних і фізіологічних особливостей дітей та ін.

Сьогодні кожен свідомий учитель має відчувати потребу в необхідності використання ІКТ у своїй професійній діяльності. Адже ці технології дають можливість працювати за принципово новими, сучасними підходами, за яких головним завданням стає не стільки оволодіння сумою знань, скільки розвиток творчої особистості школяра, розвиток умінь і навичок самостійної діяльності, пошуку, аналізу та оцінки інформації. При правильному використанні, ІКТ дозволяють це реалізувати демократично і ненав'язливо.

Для вчителя початкової школи важливою стає інформаційно-технологічна складова його професійної компетентності, що передбачає наявність у особистості здатності: раціонально добирати та свідомо застосовувати різні види ІКТ у процесі вирішення різного роду завдань із досягненням успішних результатів у професійній діяльності та повсякденному житті; постійно підвищувати рівень своєї майстерності у сфері ІКТ, займатись самоосвітою; аналізувати, систематизувати та оцінювати свою діяльність.

Сьогодні науковці та практики ще продовжують пошук ефективних шляхів розвитку в педагогів навичок використання

ІКТ у системі неперервної педагогічної освіти. Цей процес має ряд особливостей, серед них:

1) організаційні питання системи неперервної освіти, пов'язані з її термінами та періодичністю. Існуюча система, яка передбачає проходження курсів один раз на 5 років, є застарілою і не задовольняє потреби освітян у підвищенні фахової майстерності у зв'язку з постійною появою нової інформації, технологій, тенденцій тощо. Вирішення даної проблеми може полягати у проведенні щорічних спецкурсів, майстер-класів, конференцій із обміну досвідом, вебінарів, семінарів та інших заходів, які матимуть на меті ознайомлення педагогів із інноваціями у сфері освіти;

2) різний рівень компетентності вчителів, їх кваліфікації, ознайомлення та володіння засобами ІКТ. В Україні існують як школи різного рівня і матеріально-технічного забезпечення, так і освітяни. Важливо при формуванні груп на курсах підвищення кваліфікації враховувати ці особливості;

3) готовність педагогічних працівників до використання ІКТ у професійній діяльності. Рівень психологічної готовності до навчання, ознайомлення із сучасними технологіями, наявність навичок роботи з комп'ютерною технікою – усе це важливо враховувати з метою формування змісту навчальних програм курсів і задоволення індивідуальних освітніх потреб учителів.

Враховуючи особливості андрагогічного підходу до організації освіти та психологію навчання дорослих, можна виділити організаційно-педагогічні умови розвитку в педагогів навичок використання ІКТ у системі неперервної педагогічної освіти: стимулювання розвитку професійної компетентності педагога засобами ІКТ; запровадження системи спецкурсів із навчання вчителів початкової освіти використання ІКТ у професійній діяльності; створення в закладах неперервної освіти системи технологічної та методичної підтримки застосування ІКТ у професійній діяльності; системне використання набутих ІКТ-навичок у педагогічній практиці; участь у відповідних конкурсах, конференціях, семінарах та ін.

Висновки. Підсумовуючи сказане, зазначимо, що використання ІКТ у навчально-виховному процесі початкової

школи відповідає психофізіологічним особливостям молодших школярів, стимулює їх до активного засвоєння знань, розвиває творчі здібності, розширює і осучаснює можливості вчителя, відкриває доступ до найновіших знань світу, надає широкі можливості для самоосвіти, саморозвитку та самореалізації.

Подальшого дослідження потребують форми організації навчального процесу та власне зміст навчальних курсів підвищення кваліфікації освітян у системі неперервної педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Биков В. Сучасні завдання інформатизації освіти / В. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання / гол. ред. В. Ю. Биков ; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України ; Ун-т менеджменту освіти НАПН України. – 2010. – № 1(15).
2. Орос В. Формування ІКТ-компетентності педагога у системі неперервної освіти / В. Орос // Нова педагогічна думка. – 2015. – № 2. – С. 204-206.
3. Покроєва Л. Формування інформативної компетентності як фактор особистісно-професійного зростання педагогів / Л. Покроєва // Нова педагогічна думка. – 2013. – №3. – С. 109-112.

Анна Колижук

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрена роль информационно-коммуникационных технологий в современном образовательном процессе, состояние развития у педагогов навыков использования ИКТ в системе непрерывного педагогического образования и организационно-педагогические условия успешности этого процесса.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, система непрерывного образования, профессиональная компетентность, повышение квалификации педагогов, начальное образование.*

Anna Kolizhuk

THEORETICAL ASPECTS OF INFORMATIONAL-COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES USING WHILE UPGRADING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' QUALIFICATION

The state of education in the country affects the lives of its people, their wellbeing and personal development. Today the role of education is quite different from the one in previous centuries. Preparation for life and work in a rapidly changing environment comes at the forefront.

Education should focus on active, developing technologies, aimed on to development of logical thinking operations (analysis, synthesis, comparison, systematization, generalization, specification, etc.); ability to learn, to make decisions quickly, and to adapt to the conditions of life and labor.

Education should be aimed to prospect development of the society. It means that educational institutions must use the latest information technologies. Creation of functional information environment is the main task of modern society. So, the main task is the computerization of educational institutions. Accordingly the teacher's role in this process is changing. And therefore there is the urgent need of teacher accordance with the new requirements of society. One of the ways of elaboration of this question is the active use of information and communication technologies, which provide wide opportunities for development of professional competence of teachers.

The article discusses the role of information and communication technologies in the modern educational process, the state of development of teachers' skills of using ICT in the system of continuous pedagogical education, organizational and pedagogical conditions for the success of this process.

Keywords: *informational-communicative technologies, the system of continuous pedagogical education, the professional competence, the professional development of teachers, primary education.*

References

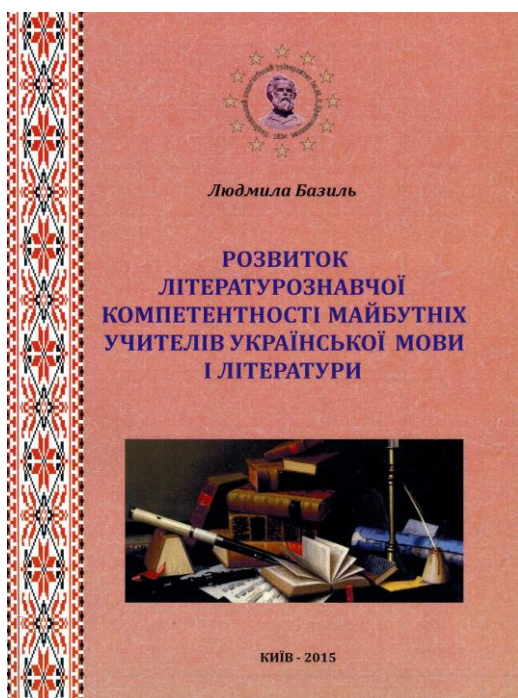
1. Bykov, V. (2010) *Suchasni zavdannya informatyzatsiyi osvity* [The modern problems of informatization of education]. In: *Informatsiyini tekhnolohiyi i zasoby navchannya: elektronne naukove fakhove vydannya* [Information technologies and learning tools : electronic scientific specialized edition (Eds. Bykov, V.)], No. 1 (15) (in Ukrainian).
2. Oros, V. (2015) *Formuvannya IKT-kompetentnosti pedahoha u systemi neperernoyi osvity* [The formation of ICT competence of teachers in the system of continuous education]. In: *Nova pedahohichna dumka* [New pedagogical thought], No. 2, pp. 204-206 (in Ukrainian).
3. Pokroyeva, L. (2013) *Formuvannya informatyvnoyi kompetentnosti yak faktor osobystisno-profesiynoho zrostannya pedahohiv* [The formation of informative competence as the factor of personal-professional growth of a teacher]. In: *Nova pedahohichna dumka* [New pedagogical thought], No. 3, pp. 109-112 (in Ukrainian).

Одержано 16.10.2015 р.

РЕЦЕНЗІЇ

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА У КОНТЕКСТІ ВЕКТОРІВ РЕФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

**(Рецензія на монографію Л. О. Базиль
«Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх
учителів української мови і літератури»
(К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 574 с.)**



В умовах трансформаційних процесів у сучасному освітньому просторі актуалізується проблема зміни парадигмальних засад підготовки педагога, здатного до аксіологічно спрямованої педагогічної дії, до інтелектуального самовираження у науково-педагогічній діяльності, який наділений естетично розвиненою мовленнєвою та читацькою культурою. Йдеться про зміну пріоритетів у підготовці конкурентоспроможного фахівця, який би власні інтелектуальні зусилля, емоційно-

афективні прояви, гуманістичні світоглядні орієнтири спрямовував на формування нового типу особистості – особистості з інноваційним мисленням. У цьому контексті потребує інноваційних змін система професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури в напрямі розвитку в них літературознавчої компетентності. Цій проблемі присвячена монографія Л. О. Базиль «Розвиток літературознавчої

компетентності майбутніх учителів української мови і літератури» (2015).

Дослідниця переконливо доводить, що потужним носієм ідентичності нації, свідченням цивілізаційної та високої духовної розвиненості українського народу є художня словесність. В умовах утвердження інформаційно-технологічного суспільства, постмодерного літературного простору і методологічного плюралізму особливої значущості набуває індивідуально-особистісна здатність людини творчо та критично мислити, виокремлювати ціннісну сутність художніх творів. Означені якості особистості поступово формуються в системі літературної освіти. Успіх у формуванні таких якостей значною мірою залежить від «рівня інтелектуально-творчого розвитку вчителя-словесника, його майстерності засобами дієвого художнього слова виховувати учня як активного громадянина з високим рівнем читацької культури, чіткими ціннісними орієнтирами, здатністю до самореалізації в динамічному полікультурному просторі» (с. 12).

Матеріал монографії структуровано на чотири розділи, які послідовно розкривають методологічні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури в умовах вищого педагогічного навчального закладу, поняттєво-категоріальний апарат наукової проблеми, сучасний стан розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів, чинники розвитку досліджуваного утворення у вищих педагогічних навчальних закладах, технологію поетапного розвитку означеної компетентності у процесі літературознавчої діяльності, методичні засоби реалізації технології у системі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

У першому розділі обґрунтовано методологію дослідження розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на філософських і загальнонаукових засадах відповідно до європейських і національних освітніх стандартів; визначено генезу, зміст і структуру літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників; здійснено теоретичний аналіз розвитку означеного особистісно-професійного утворення в сучасній освітній практиці. Крізь призму провідних

положень компетентнісного, аксіологічного, синергетичного, акмеологічного, діяльнісного підходів Л. О. Базиль довела, що «літературознавча компетентність учителя української мови і літератури – це складна динамічна система індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних елементів, що цілісно забезпечують здатність і готовність особистості успішно виконувати літературознавчу діяльність як підґрунтя професійної праці, самореалізації і саморозвитку» (с. 147-148), що дозволяє розглядати її як професійно значущу якість учителя, який має фахово розвиватися й самоудосконалюватися впродовж життя.

Зміст другого розділу розкриває концептуальні засади дослідження феномену літературознавчої компетентності учителя-філолога, яке авторка узагальнює як цілісне особистісно-професійне зростання, формування прагнень досягти високого рівня професіоналізму у здійсненні літературознавчої діяльності та стати успішним у полі професійної кар'єри. У зв'язку з цим Л. О. Базиль визначає стратегічні орієнтири трансформації професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури: розвиток особистісних характеристик майбутніх учителів української мови і літератури як суб'єктів літературознавчої діяльності (мотиви, ціннісні орієнтири, переконання, установки, емоційно-образне, поетичне сприйняття світу, літературно-творчі здібності тощо); надання пріоритету індивідуально-особистісним детермінантам у набутті високого і творчого рівнів літературознавчої компетентності та досягненні літературознавчої майстерності, утвердження власної професійної позиції і відпрацювання унікального індивідуального стилю відповідної діяльності; самоактуалізація, самореалізація і саморозвиток індивідуально-особистісного потенціалу в перебігу здобуття фахової освіти, опанування і розширення професійно-значущих ролей і соціокультурних функцій учителя української мови і літератури у межах фахової діяльності (с. 201).

У контексті подолання сучасних проблем літературознавчої компетентності особистості (трансформація в системі ціннісних пріоритетів і типу цивілізаційного прогресу людства, виникнення небезпеки «футурошоку», утвердження теорії людського капіталу; зниження рівня читацької культури суспільства, літературної

обізнаності учнівської і студентської молоді; осучаснення методології літературознавства; посилення потреб актуалізації індивідуально-особистісного потенціалу майбутніх учителів-словесників щодо естетичного сприймання і комплексного осмислення літературно-художніх явищ, адекватного пізнання й аналізу соціокультурних і соціолінгвістичних умов) дослідниця у третьому розділі обґрунтовує критерії, показники, рівні та чинники розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Зміст четвертого розділу присвячено обґрунтуванню технології розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як цілісної зорієнтованості комплексу навчальних курсів професійно-фундаментального циклу («Вступ до літературознавства», «Історія української літератури», «Літературно-мистецьке краєзнавство», «Порівняльне літературознавство» та ін.), виконання навчальних і наукових досліджень, завдань фахових практик на розвиток літературознавчої компетентності, що виявляємо через сукупність індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних складників (с. 364).

Отже, у монографії Л. О. Базиль здійснено цілісний аналіз проблеми розвитку літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури в контексті сучасних освітніх парадигм; комплексно розроблено, методологічно обґрунтовано та впроваджено в освітній процес вищих навчальних закладів теоретичні, методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури.

Авторські висновки, теоретичні положення, практичні напрацювання, викладені в монографії, сприяють всебічній особистісній орієнтації, формуванню стійких ціннісно-світоглядних переконань і аксіосфери особистості вчителя-філолога, практичній зорієнтованості освітнього процесу, інтердисциплінарності, регіоналізації філологічної освіти і реалізації компетентнісного підходу на всіх освітніх рівнях, що є вагомим внеском у процес реформування вищої педагогічної освіти.

Рецензент – Мирослава Вовк

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

ДО 100-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ ЗАСЛУЖЕНОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНИ ЗОЛТАНА БАКОНІЯ

**(міжнародна науково-практична конференція
«Золтан Баконій і закарпатська школа живопису
XX століття: мистецько-педагогічний та загальнолюдський
виміри», 28-29 січня 2016 р., м. Ужгород)**

Вирішальним чинником модернізації вітчизняної освіти є збереження та примноження раціонального досвіду педагогів, реалізованого як у навчанні й вихованні дітей та юнацтва, так і здатності в наступних поколіннях бути прикладом для педагогічного наслідування. У цьому контексті маємо колоритну постать в історії педагогіки в особі Золтана Баконія – засновника та незмінного керівника першої на Закарпатті позашкільної студії образотворчого мистецтва при Ужгородському Палаці піонерів. Прийнявши естафету підготовки майбутніх закарпатських художників і поціновувачів мистецтва з рук Йосипа Бокшая, він гідно проніс її через усе своє життя та передав поколінню своїх учнів. Він був і залишається еталоном поєднання творчої особистості з високим рівнем духовності, моральних якостей і загальної культури.

Митець залишив значну теоретичну спадщину – близько 300 публікацій у періодичній пресі про діяльність студії (1946–1989 рр.), посібник для вчителів образотворчого мистецтва в початкових класах, методичні розробки, де обґрунтував систему художньої освіти школярів в умовах позашкільних навчальних закладів.

Всі ініційовані Золтаном Баконієм заходи проходили в тісній співпраці з видатними художниками – членами Закарпатського відділення Спілки художників України: пленерні виїзди по рідному краю (1948-1967 рр.), експедиції з метою

збирання етнографічного матеріалу, робота профільного обласного, згодом, республіканського та міжнародного табору «Юний художник» (1968-1989 рр.), традиційний обмін групами дітей для відпочинку та творчості з Чехословаччини, Угорщини, Польщі, регулярні зустрічі із закарпатськими митцями, відвідування їх майстерень, проведення тематичних вечорів, присвячених життєдіяльності видатних художників, презентації малюнків на виставках дитячої творчості різних рівнів, обмін виставками між художніми студіями сусідніх країн, запровадження конкурсів малюнку на асфальті.

Високопрофесійний підхід педагога до навчання образотворчості дітей віком від 4 до 17 років в умовах позашкільної студії забезпечив ефективність діяльності: понад 8 тисяч дітей і підлітків пройшли через студію за життя Золтана Баконія, понад 400 пов'язали професійне становлення з мистецтвом. Педагогіка Золтана Баконія опосередковано отримала міжнародне визнання завдяки участі сотень студійців у міжнародних виставках дитячої творчості в 51 країні світу, де презентували понад 7 тисяч малюнків.

У січні 2016 р. художня еліта Закарпаття святкувала 100-річчя від дня його народження. З цієї нагоди в Закарпатському художньому інституті 28-29 січня відбулася Міжнародна науково-практична конференція «Золтан Баконій і закарпатська школа живопису ХХ століття: мистецько-педагогічний та загальнолюдський виміри», присвячена внеску діяча в розвиток образотворчості на Закарпатті й принагідно – проблемам історії і сучасного розвитку художньої освіти в краї та Україні загалом. Міжнародний статус конференції власною присутністю чи заочно забезпечили понад сто учасників із восьми країн: України, Словаччини, Угорщини, Росії, Швейцарії, Іраку, США, Китаю.

Наукові й публіцистичні доробки, а також численні свідчення визнання, які педагог одержав упродовж десятиліть наполегливої праці, охочі могли оглянути на стендах. Під час конференції працювали такі секції: мистецтвознавство та культура; педагогіка та мистецька освіта; актуальні проблеми образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва і дизайну;

сучасний художній процес. Учасники конференції повідомили про власні дослідження спадщини Золтана Баконія та порушували питання історії і розвитку художньої освіти в краї та Україні. Після завершення роботи конференції відбувся круглий стіл «Згадуючи Золтана Баконія...» та представлена виставка робіт колишніх студійців, а сьогодні – знаних художників краю. Матеріали науково-практичної конференції будуть опубліковані в науковому віснику Закарпатського художнього інституту.

В умовах початку XXI століття з його новими викликами, мисленням, культурними та ідеологічними обставинами, людство повинно в ім'я самозбереження спиратися на вічні гуманістичні цінності, генеруванню, утвердженню та передачі яких нащадкам завдячуємо, з-поміж інших, і Золтану Баконію. Особистості такого роду мають становити безцінний фонд гуманістичної спадщини народу, адже загальновідомо, що краса у широкому філософському сенсі врятує світ.

Іван Небесник

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Власюк Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне)

Вовк Мирослава Петрівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ)

Дяченко Людмила Миколаївна – молодший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ)

Дівінська Наталя Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу інтеграції вищої освіти і науки Інституту вищої освіти НАПН України (м. Київ)

Кондратене Риманте – доктор соціальних наук (едукологія), доцент, завідувачка кафедри ландшафтного дизайну Вільнюської колегії (м. Вільнюс, Литва)

Коліжук Ганна Вікторівна – аспірантка кафедри педагогіки та управління освітою Донецького національного університету (м. Вінниця)

Кулик Євген Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри основ виробництва та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

Кучерявий Олександр Іванович – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ)

Лобова Ольга Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної і початкової освіти Інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

Мащенко Анна Ігорівна – аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ)

Небесник Іван Іванович – ректор Закарпатського художнього інституту, професор, кандидат педагогічних наук (м. Ужгород)

Растригіна Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (м. Кіровоград)

Руденченко Алла Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дизайну Інституту мистецтв Київського міського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ)

Рябова Ольга Вікторівна – аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу та диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова; викладач класу скрипки Київської дитячої Академії мистецтв (м. Київ)

Силко Євген Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики мистецького навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (м. Чернігів)

Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна – доктор педагогічних наук, доцент, декан мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (м. Кіровоград)

Султанова Лейла Юріївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ)

Пономаревський Станіслав Борисович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової та дошкільної освіти Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського (м. Чернігів)

Філіпчук Георгій Георгійович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (м. Київ)

Франс Малгожата – кандидат гуманітарних наук, співробітник департаменту гуманітарних наук Інституту соціальних наук і менеджменту технологій Технічного університету (м. Лодзь, Республіка Польща)

ABOUT THE AUTHORS

Diachenko Liudmyla – Junior Research of the Department of Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education of Institute Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Divinska Natalia – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher, Senior Researcher of Integration Department of Higher Education and Sciences of Institute of Higher Education of NAPS of Ukraine

Filipchuk Georgii – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Full Member of NAPS of Ukraine

France Malgorzata – PhD Humanities, Department of Humanities Fellow of the Institute of Social Sciences and Management of Technology of Technical University, Lodz, Poland

Kolizhuk Anna – Postgraduate Student of the Department of pedagogy and education management of Donetsk national University, Vinnitsa, Ukraine

Kondratene Rimantė – Doctor of Social Sciences (Educology), Associate Professor, Head of the Department of Landscape Design of Vilnius College, Lithuania

Kucheriavyj Oleksandr – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Senior Researcher of the Department of Pedagogical Mastery of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Kulyk Yevhen – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of production bases and design of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Lobova Olga – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor of the Department pre-school and primary education of Institute of Pedagogy and Psychology of Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University, Ukraine

Maschenko Anna – Postgraduate Student of the Department theory and methodology of music education, choral singing and conducting of Institute of Arts of National Pedagogical M. P. Dragomanov University, Ukraine

Nebesnyk Ivan – Rector of Transcarpathian Art Institute, Full Professor, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Ukraine

Ponomarevskiy Stanislav – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor of the Department Pedagogy, Primary and Preschool Education Chernihiv K. Ushinsky Regional Institute of Postgraduate Education, Ukraine

Rastryhina Alla – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of vocal and choral disciplines and methods of musical education Kirovograd V. Vynnychenko State Pedagogical University, Ukraine

Rudenchenko Alla – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor of the Department Design of Institute Art of Kyiv Boris Grinchenko City University, Ukraine

Ryabova Olga – Postgraduate Student of the Department theory and methodology of music education, choral singing and conducting of Institute of Arts of National Pedagogical M. P. Dragomanov University; violin teacher Kyiv Children's Academy of Arts, Ukraine

Silko Yevhen – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor of the Department theory and methods of art education Chernihiv Taras Shevchenko National Pedagogical University, Ukraine

Stratan-Artyshkova Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the faculty of art Kirovograd V. Vynnychenko State Pedagogical University, Ukraine

Sultanova Leila – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher, doctoral of Pedagogical Education of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Vlasyuk Olena – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor of the Department of fine and decorative art of Rivne State Humanitarian University, Ukraine

Vovk Myroslava – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher of the Department of Content and Adult Learning Technologies of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Наукове видання

**ЕСТЕТИКА І ЕТИКА
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ**

Збірник наукових праць

Випуск 13

Головний редактор – *М. І. Степаненко*
Науковий редактор – *Л. М. Кравченко*
Літературний редактор – *М. П. Вовк*
Літературні редактори іноземних текстів – *О. М. Палеха,*
О. О. Рудич, Ю. С. Смиркіна,
Відповідальний секретар – *О. О. Лобач*
Коректор – *О. О. Лобач*
Художньо-технічний редактор – *І. М. Ковальова*
Комп'ютерна верстка і дизайн – *О. М. Наріжна*

Адреса редакції:

04060, м. Київ, вул. Максима Берлінського, 9,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
відділ змісту та технологій навчання дорослих
e-mail: *vpee2011@ukr.net*

Довідки за телефонами:

(066) 940-93-84 (Лобач Олена Олександрівна)
(067) 258-02-96 (Вовк Мирослава Петрівна)

*Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування і скорочення статей.
Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції. Автори несуть
повну відповідальність за опублікований матеріал
(за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв
та інших відомостей).*

Підписано до друку 10.03.2016 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 12,67. Обл.-вид. арк. 11,67.
Наклад 100 прим. Зам. № 1604.

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, Полтава, 36003

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3817 від 01.07.2010 р.

Scientific edition
**AESTHETICS AND ETHICS
OF PEDAGOGICAL ACTION**

Collection of scientific papers

Issue 13

Editor-in-chief – *M. I. Stepanenko*
Scientific editor – *L. M. Kravchenko*
Literary editor – *M. P. Vovk*
Literary editors of foreign texts – *O. M. Palekha,*
O. O. Rudych, Y. S. Styrkina
Executive secretary – *O. O. Lobach*
Corrector – *O. O. Lobach*
Artistic and technical editor – *I. M. Kovalova*
Computer layout and design – *O. M. Naryzhna*

Editorial office address:

04060, Kiev city, 9, Maksyma Berlynskogo St.,
Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine,
Department of Content and Adult Learning Technologies

e-mail: vpee2011@ukr.net

Information by phone:

(066) 940-93-84 (*Lobach Olena Oleksandrivna*)

(067) 258-02-96 (*Vovk Myroslava Petrivna*)

Editorial board reserves the right to edit and reduce articles. The views of the authors do not always coincide with the editorial board's ones. Authors are fully responsible for published materials

(for the accuracy of facts, quotations, proper names, geographical names and other information).

Підписано до друку 10.03.2016 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 12,67. Обл.-вид. арк. 11,67.
Наклад 100 прим. Зам. № 1604.

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, Полтава, 36003

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3817 від 01.07.2010 р.