

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ
НАПН УКРАЇНИ
АРТ АКАДЕМІЯ СУЧАСНОГО МИСТЕЦТВА
ІМЕНІ САЛЬВАДОРА ДАЛІ

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ЗМІСТ, ТЕХНОЛОГІЇ, МЕНЕДЖМЕНТ

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць

ВИПУСК 15

Київ – 2020

УДК 37.01

ББК 85.14 8 43

В 65

ISSN 2410 – 4434; ICV: 63,94 (2018)

Mistec'ka osvita: zmist, tehnologii, menedzment

Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / Арт академія сучасного мистецтва ім. С. Далі, Інститут ПТО НАПН України ; редкол. : В. Ф. Орлов (голова) Київ : Вид-во ТОВ «ТОНАР», 2020. Вип. 15. 280 с. (Серія: Педагогічні науки).

Видається з 2006 року. Виходить один раз у рік.

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія KB № 24333 – 14173 ПР від 13.02.2020, видане Державною реєстраційною службою України.

Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України і присвоєно категорію «В» у галузі педагогічних наук (накази МОН України від 29 грудня 2014 р. № 1528 та від 15 січня 2018 р. № 32).

Індексується в наукометричних базах: Index Copernicus, «Polska Bibliografia Naukowa» (PBN, Польська наукова бібліографія), Google Scholar, PUBLONS, Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського.

Редакційна колегія:

Орлов В., Інститут ПТО НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (голова);
Фурса О., Арт академія сучасного мистецтва імені Сальвадора Далі, доктор педагогічних наук, професор (заступник голови редакційної колегії);

Базиль Л., Інститут ПТО НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент (відповідальний редактор);

Андрощук І., Хмельницький національний університет, доктор педагогічних наук, доцент;

Баніт О., СПООД імені Івана Зязюна НАПН України, доктор педагогічних наук, старший дослідник;

Базелюк О., Інститут ПТО НАПН України, кандидат педагогічних наук;

Благун Н., Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, доктор педагогічних наук, професор;

Бородієнко О., Інститут ПТО НАПН України, доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України;

Дьяконс Р., Вища школа менеджменту інформаційних систем, ISMA (Республіка Литва), доктор наук, академік;

Каленський А., Інститут ПТО НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент;

Качмар О., Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, доктор філософських наук, доцент;

Оружа Л., Арт академія сучасного мистецтва імені Сальвадора Далі, кандидат педагогічних наук, доцент;

Оршанський Л., Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, професор;

Садовська Е., Вища школа лінгвістична в Ченстохові, (Республіка Польща), кандидат педагогічних наук;

Франц М., Інститут соціальних наук в Лодзі, (Республіка Польща), кандидат педагогічних наук, доцент;

Чирчик С., КДІДІМД імені М. Бойчука, доктор педагогічних наук, доцент;

Шевнюк О., НПУ імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор;

Шолохова О., НПУ імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор;

Костюк О., НПУ імені М. П. Драгоманова, кандидат філологічних наук, доцент (літературний редактор).

Рекомендовано до друку Вченою радою Арт академії сучасного мистецтва ім. С. Далі (протокол № 6 від 27.02.2020).

Арт академія сучасного мистецтва ім. С. Далі, 2020

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ МИСТЕЦТВА

Фурса Оксана

Феномен дизайн-освіти в контексті розвитку дизайну і системи професійної підготовки дизайнерів..... 5

Kozyr Alla, Labunets Viktor

Diagnostics of the levels of future Music teachers' instrumental-performing preparedness to innovation activity 27

Оршанський Леонід

Сучасні вимоги й особливості професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти..... 43

Алексеева Світлана

Дизайн і підприємництво: сучасні проблеми та перспективи підготовки до підприємницької діяльності в системі дизайн-освіти..... 57

Максимова Алла

Суть і структура проєктної культури майбутніх дизайнерів-графіків..... 72

Костюк Олена

Дослідницький компонент дисципліни «методика викладання у закладах вищої освіти» у системі магістерської підготовки..... 87

РОЗДІЛ ІІ

АКТУАЛІТЕТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Андрощук Ірина, Андрощук Ігор

Напрями професійної самореалізації вчителів трудового навчання та технологій..... 103

Мільто Людмила

Педагогічний музей як форма вдосконалення педагогічної майстерності вчителів: історичний аспект... 117

Опалюк Тетяна

Суть та особливості розвитку аналітико-узагальнюючої діяльності соціального працівника..... 130

Гром Галина

Особливості формування професійної компетентності вчителів трудового навчання у процесі вивчення традиційного художнього ткацтва..... 148

РОЗДІЛ III

ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Бойта Вікторія

Скрайбінг як одна із форм роботи студентів під час вивчення літератури у коледжах мистецького профілю... 162

Маринченко Інна

Упровадження цифрових технологій у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю..... 173

Богданюк Василь

Регіональний компонент на уроках музики в школі..... 187

Ван Ся

Творчість і оцінювання як чинники становлення художньо-виконавської самоєфективності вчителя музичного мистецтва..... 203

РОЗДІЛ IV

СТОРІНКИ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ МИСТЕЦТВА

Рябокінь Аліна

Поєднання римо-готської та римо-ірландської традицій у музичній культурі каролінгського відродження..... 218

Ма Сіньюань

Романтичний стиль у музиці та його відображення у фортепіанній творчості Й. Брамса..... 231

Євтушенко Анастасія

Витоки наснаги та творчих звершень знаного майстра баянно-акордеонного мистецтва..... 247

Філіпчук Наталія

Музейне мистецтво України і Румунії: історія, досвід, перспективи..... 260

РОЗДІЛ 1

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ МИСТЕЦТВА

УДК 37 : 7.012 «71»

<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-1>

ФЕНОМЕН ДИЗАЙН-ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ДИЗАЙНУ І СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Оксана Фурса,

доктор педагогічних наук, професор,
ректор Арт академії сучасного мистецтва
імені Сальвадора Далі, м. Київ
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6357-1079>
e-mail: mixmd@ukr.net

Анотація. У статті висвітлено сутність і закономірності розвитку дизайн-освіти, її значення у загальній системі освіти і культури, розглянуто тенденції розвитку дизайну і дизайн-освіти в Україні. Становлення ринкових відносин у суспільстві окреслює необхідність якісної підготовки значної кількості фахівців, здатних забезпечити конкурентоспроможність вітчизняної продукції шляхом удосконалення її естетичних якостей. Досвід розвинених держав засвідчує, що дизайн як ключовий елемент сучасної економічної політики забезпечує її усталеність і конкурентні переваги у світовому ринковому просторі й визначає особливі вимоги до системи професійної підготовки дизайнерів, розвитку їхньої проєктної культури. З огляду на це, виникла нагальна потреба підготовки фахівців із дизайну, спроможних до творчого мислення,

реалізації особистісних можливостей, здатних проектувати не тільки функціонально корисні, але й високоякісні, зручні, естетично привабливі речі. На думку автора, аналізу тенденцій становлення і розвитку системи дизайнерської освіти в українській педагогічній науці приділено лише епізодичну увагу. Постановка проблеми навчання дизайну в різних освітніх системах є закономірним наслідком виявлення позитивних світових тенденцій, наукового обґрунтування концепції розвитку дизайн-освіти і її змісту. У змісті дизайнерської освіти повинні бути закладені компоненти, що сприяють розвитку в особистості навичок пізнавальної, прогностичної, конструктивно перетворювальної, пошуково-евристичної, оцінно-селективної, інтерактивної та інших видів діяльності. Вихід на ці пріоритети дає можливості для досягнення головної мети: формування соціальної зрілості й освіченості, достатніх для забезпечення автономності особистості, її самостійності в різних сферах життєдіяльності.

Ключові слова: дизайн, дизайн-освіта, професійна освіта, вища освіта, мистецька освіта.

Постановка проблеми. Система освіти як соціальний інститут відображає базові процеси всього суспільства і переживає разом із суспільством усі зміни, які в ньому відбуваються. Освіта є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави, – наголошується у Законі України «Про вищу освіту», – а її метою є розвиток людини як особистості, збагачення її талантів, інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [6, с. 21]. Відтак, зміни, що відбуваються в освітніх системах, вимагають виявлення і ретельного аналізу тенденцій, що ведуть до стабільного зростання культури суспільства. Аналіз будь-якої освітньої

системи за умов зміни ціннісних орієнтацій у суспільстві приводить до розуміння того, що престиж освіти як такої виникає за умов, коли для суспільства стають значущими професійні знання. Тоді термін «освіта» фактично означає їх здобуття, що виявлялось у зміні цілей професійної дизайнерської освіти. Дизайнерська діяльність і дизайнерська освіта пройшли складний шлях становлення і розвитку – від навчання кустарного, ремісничого виробництва до оволодіння мистецтвом дизайнерського проєктування і сучасного рівня розвитку проєктної культури як різновиду базових форм сукупності проєктної, організаційної і перетворювальної діяльності людини. Проблема полягає в тому, що потреба у розвитку дизайну призвела до необхідності створення освітньої системи, яка отримала назву «дизайн-освіта». Вона тлумачиться науковцями як особлива педагогічна галузь, що дає змогу поширювати методи та засоби проєктної культури на інші галузі й рівні освіти. Феномен дизайн-освіти відображає її вплив на життя суспільства, виробництво, культуру, мистецтво. У цій детермінації виникають нові умови й форми взаємодії людини і навколишнього середовища. Їх дослідження і впровадження найефективніших з них є перспективним напрямом мистецтвознавства і педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Дослідження, в яких розроблялися проблеми розвитку дизайнерської освіти, сприяли виявленню певних суперечностей між посиленням уваги до продуктивних можливостей методології дизайну в межах професійної освіти і відсутністю більш-менш чіткого визначення, власне, дизайн-освіти; між дизайном як творчою інноваційною діяльністю та відсутністю інноваційного освітнього середовища для підготовки дизайнерів у професійних навчальних закладах. Дослідники звертають увагу на брак досвіду узагальнення вияву дизайну у професійно-педагогічній діяльності, зокрема, у практиці підготовки викладачів для освітньої галузі. Нині ведеться інтенсивний

пошук можливостей модернізації дизайн-освіти, зростання якості професійної підготовки фахівців як у теоретико-методологічному, так і в навчально-методичному напрямках наукових досліджень. До них відносимо дослідження теоретико-методологічних і науково-методичних основ дизайнерської освіти (Є. Антонович, В. Аронов, А. Бойчук, О. Генісаретський, В. Даниленко, А. Діжур, Х. Тхагапсоев та ін.; проблеми менеджменту і навчально-методичного забезпечення дизайн-освіти (У. Аристова, С. Мигаль, В. Сидоренко, В. Шпільчак та ін.), а також історії розвитку дизайну і становлення дизайн-освіти в Україні (В. Даниленко, В. Прусак, С. Шумега та ін.), у яких висвітлюються результати досліджень з історії розвитку вітчизняної дизайн-освіти, методологічних і організаційно-педагогічних питань підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах. Праці науковців свідчать про те, що дизайн-освіта як феномен вітчизняного освітнього простору і важливий чинник розвитку культури в Україні розглядається в контексті теоретичних і мистецтвознавчих трактувань поняття «дизайн» у поєднанні із трактуваннями термінів «освіта», «професійна освіта», «вища освіта», «мистецька освіта» і визначенням місця дизайну в соціокультурному й освітньому полі.

Окреслення невирішених питань, порушених у статті. Завданням дизайн-освіти, за переконанням дослідників, є формування проєктної культури, яка в сучасному суспільстві позиціонується як одна з базових форм сукупної організуючої і перетворювальної діяльності. Тенденції розвитку дизайн-освіти змінюються в зв'язку з тим, що виникають нові умови функціонування художньо-естетичної і проєктної культури, співзвучні з часом форми взаємодії людини та дизайну. Особливе місце в наукових дослідженнях у галузі дизайнерської освіти займають праці В. Сидоренка, завдяки яким з'явилася можливість трансформувати навчання проєктної діяльності у площину формування і розвитку проєктної культури. Досліджуючи у

90-ті рр. XX ст. процес становлення ідеї проєктної культури та її втілення в естетиці дизайнерської творчості, науковець, услід за О. Генісаретським, орієнтуючись на культурологічний підхід до розвитку дизайну і дизайнерської освіти, стверджує, що концепція «людини технічної» або «людини діяльнійсної» повинна поступитися місцем концепції «людини екологічної» і «людини культури».

Серед невирішених питань в наукових дослідженнях у галузі дизайнерської освіти залишається проблема трансформування навчання проєктної діяльності у площину формування і розвитку проєктної культури. Рух у цьому напрямі приводить до осмислення дизайну не тільки як проєктно-прогностичної діяльності, але і як особливого виду проєктної культури, що входить до цілісної проєктної культури суспільства.

Значна увага має приділятися дослідженню змісту і методів навчання, в яких професійна підготовка до дизайнерської діяльності розглядається переважно як засіб професійного розвитку фахівця, його професійних якостей, зокрема професійної компетентності дизайнера. Ретельний аналіз опублікованих праць щодо діяльності вітчизняних дизайнерських ЗВО свідчить, що у професійній підготовці дизайнерів особливо гостро стоїть проблема розвитку професійних якостей особистості дизайнера, створення розвивального освітнього середовища, в якому ефективність особистісно-орієнтованого навчання буде значно вищою, а відповідно зростатиме і якість професійної підготовки.

Не знижується інтерес до порівняльних досліджень, зокрема щодо особливостей розвитку дизайн-освіти в країнах Європейського союзу, США, Японії. Одною з таких особливостей є процес гуманізації вищої освіти, який в останні роки ініціюється науковцями України та декларується в нормативних документах МОНУ. Цей процес почався в розвинених зарубіжних країнах у другій половині XX ст., що сприяло зростанню рівня конкурентноздатності випускників дизайнерських шкіл Англії, США, Італії,

Франції, Японії, країнах Скандинавії. Чільне місце у контексті гуманізації вищої освіти займають дослідження з проблеми виховання засобами дизайну і психологічних особливостей дизайнерської діяльності та професійної підготовки в галузі дизайну. Подальшого висвітлення вимагають питання творчого розвитку особистості засобами дизайну. Не лише на теоретичному рівні, але й експериментально дослідники намагаються довести, що особистісно-професійний розвиток студентів у вищих навчальних закладах безпосередньо залежить від тих сенсів і цінностей, які вони знаходять у професійній діяльності. Як наслідок, дизайн із предмету вивчення стає засобом розвитку фахівця.

Формулювання мети і завдань статті. Метою статті є висвітлення проблем, що постали перед дизайн-освітою в сучасних умовах переходу від індустріального до постіндустріального цифрового суспільства; тенденцій розвитку дизайн-освіти у вітчизняному освітньому і культурному просторі.

Виклад основного матеріалу. Донині розуміння сутності дизайну як способу створення функціональних і естетичних речей спонукає до перегляду його історичних зв'язків із промисловим серійним виробництвом предметів споживання. Наведене положення на межі мистецтва і техніки відтворено в перших визначеннях дизайну як «художнього виробництва», «промислової естетики», «художнього проектування» тощо. Такі спроби пояснювати суть дизайну за принципом «і те, й інше» трапляються і в наш час. Дизайн, незважаючи на свій очевидний зв'язок із виробництвом і споживанням, завжди входив до структури культурного процесу.

На думку відомого американського теоретика дизайну В. Папанека, дизайн – це свідомі та інтуїтивні зусилля людини щодо створення значимого порядку. Науковець вважає, що кожна людина, яка так чи інакше планує дії відповідно до визначеної мети, уже є дизайнером. Проте

професійним дизайнером, виходячи з наведеного визначення, можна вважати лише фахівця, який не обмежується «інтуїтивними зусиллями», а свідомо спрямовує свої дії відповідно до набутих у дизайн-освіті знань, умінь, навичок, сформованого рівня професійної компетентності [11]. Відтак, у процесі професійної підготовки дизайнерів повинні враховуватися відмінності у підходах до визначення сутності й змісту дизайну, світоглядних концепцій, що формують ціннісні орієнтації майбутнього дизайнера, його життєві позиції, спрямованість на перетворення оточуючого предметного світу.

На початку ХХ ст. багато людей вірили в те, що техніка може забезпечити соціальний прогрес, але у другій половині минулого століття настав час розчарувань в ідеях вирішення соціальних проблем шляхом індустріалізації та всезагальної технологізації суспільного життя. Поступово прийшло розуміння того, що головною справою дизайну є не планування та організація світу загалом, а турбота про місце безпосереднього існування. Змінюється ставлення до дизайну, його вже не ототожнюють із мистецтвом або з технічним проектуванням. Зазнає змін і уявлення про призначення дизайнера: він має зосереджуватися на гуманітарній складовій своєї діяльності й використовувати творчі можливості для підвищення якості життя, а не сприяти процесам нарощування виробництва та накопичення капіталу. Недостатня визначеність теоретико-методологічних основ, напрямів і характеру розвитку дизайну вимагала його ідентифікації. Відправною точкою тут можуть слугувати ідеї Г. Земпера, який запропонував перевести погляд з «високих» мистецтв на діяльність, спрямовану на перетворення предметного світу, і без драматизму побачити в «практичній естетиці» гуманістичний сенс. Точні науки, на думку Г. Земпера, сприяють створенню таких умов на виробництві, що зміцнюють прагнення до вигідного використання відкриттів і винаходів, які перестали бути породженням потреб [7]. Для порівняння наведемо також визначення, дане

одним із перших дослідників штучного інтелекту та теорії організації Гербертом Саймоном у 1968 році: «Дизайном займається кожний, хто винаходить порядок дій, що має за мету зміну наявних ситуацій у конкретних умовах. Інтелектуальна активність, що виробляє матеріальні артефакти, істотно не відрізняється від припису ліків хворому або від розробки нового маркетингового плану для компанії, або політики соціального захисту для держави. Таке розуміння дизайну є ядром будь-якої професійної діяльності – це те, що відрізняє професії від наук» [23, с. 55-56].

Радикальний розрив спостерігаємо з традицією пов'язувати дизайн із предметом: для Г. Саймона дизайн – це методологія практичної дії, специфічна «інтелектуальна активність», сфера докладання якої необмежена, а результатом є не артефакт, а перевага. Є щось спільне між цією характеристикою і «органічністю» Г. Земпера, адже саме до цього слова нас відсилає буквальне значення слова «дизайн», яке має латинське коріння *de + signum* і перекладається, як «окреслювати», «накидати», «обмежувати». По-перше, дизайн – це діяльність, пов'язана з наданням значення, привнесенням сенсу, виразом якоїсь ідеї, по-друге, означування відбувається через внесення певних меж. Тут, – пише Г. Лола, – є вказівка на зміст діяльності – «що» робиться, і на спосіб її виконання – «як» робиться. Всі ці репліки з приводу дизайну – «органічне», «доречне», «переважне», «виражає ідею», «окреслене» – відносяться до питання, яким повинен бути дизайн-продукт. Зрештою, дослідниця визначає дизайн як комунікативну практику конструювання знакового продукту, здатного створювати ситуацію враження [10, с. 23].

На першому конгресі Міжнародної ради з промислового дизайну (*International Council of Societies of Industrial Design – ICSID*) 1959 р. у Стокгольмі термін «дизайнер» (*industrial design*) було визнано міжнародним співтовариством учених для означення нової спеціальності, яку тоді ж було внесено

до міжнародного кодексу професій [20]. На конгресі ІКСІД (ICSID) прийняте положення, запропоноване президентом цієї організації, вченим і педагогом знаменитої Ульмської школи дизайну в Німеччині Томасом Мальдонадо: «Дизайн є творчою діяльністю, мета якої – визначення формальних якостей предметів, які виробляються промисловістю; ці якості форми стосуються не тільки зовнішнього вигляду, але, головним чином, структурних і функціональних зв'язків, що перетворюють систему в цілісну єдність (з точки зору як виробника, так і споживача). Дизайн прагне охопити всі аспекти навколишнього середовища людини, які обумовлені промисловим виробництвом» [22]. Після цієї події терміни «дизайн» і «дизайнер» уживають майже в усіх країнах світу.

Треба визнати, що тлумачення цього терміну в сучасних словниках теж вельми різноманітне, а часом навіть суперечливе. Взагалі, історія спроб ідентифікації дизайну вкрай цікава і дуже важлива в нашому варіанті розгляду дизайну і дизайн-освіти.

Етимологію англomовного поняття «дизайн» представлено у навчальному посібнику В. Рунге й В. Сеньковського кількома смисловими рядами, а також дається узагальнена класифікація інтерпретацій терміна. Генетично первинним, – на думку авторів, – є визначення декоративного типу: візерунок, орнамент, декор, прикраса, оздоблення. До другого ряду належать «проектно-графічні» трактування: начерк, ескіз, малюнок, власне проект, креслення, конструкція. Третій ряд, що виходить за рамки прямого проекту, – поняття, що передбачають: план, припущення, задум, намір. І, нарешті, четвертий ряд визначень – несподівано «драматичний»: витівка, хитрощі, намір і навіть інтрига. Автори виводять і власне визначення: «Дизайн – специфічна сфера діяльності з розробки (проектування) предметно-просторового середовища (в цілому і окремих його компонентів), а також життєвих ситуацій із метою надання результатам проектування високих споживчих властивостей, естетичних якостей,

оптимізації та гармонізації їх взаємодії з людиною і суспільством» [12]. У нашій країні за радянських часів під терміном «дизайн» розуміли, переважно, створення красивих і зручних машин, приладів, апаратів, уживаючи при цьому термін «художнє конструювання». По суті ж, цим терміном позначалося те, що у світовій практиці називалося «industrial design», тобто дизайн у галузі машино- та приладобудування.

Є чимало прикладів, коли дизайн як вид проектно-художньої діяльності порівнюють із архітектурою, книжковим оформленням, театральною сценографією, але, на відміну від них, він не має чітких меж. Уважається, що дизайнер може «займатися всім», що його спосіб мислення – пошук естетично осмислених, оригінальних, дотепних рішень на основі мінімальних матеріальних витрат і мінімального, економного втручання – універсальний.

В Україні «дизайном» називали не тільки проектування речей за законами доцільності та краси, а й цілу галузь мистецтва упорядкування предметного світу, що знаходиться між простим конструюванням і суто художньою діяльністю. З першим (конструюванням) його зближує метод роботи – компонування цілого з окремих елементів, а з другим (мистецтвом) – наявність естетичної цінності та естетичних якостей у кінцевому результаті компонувальної діяльності. У деяких публікаціях дизайн осмислюють як вид діяльності, що виник на базі прикладного мистецтва. Часто його ставлять поряд з іншими видами мистецтв. Однак трапляються і технократичні визначення дизайну. Наприклад: «під дизайном розуміється художньо-конструкторська діяльність у сфері індустріального виробництва» [8], «дизайн – новий вид творчої діяльності, що склався на основі сучасного промислового виробництва і є невід’ємною його частиною» [1, с. 17].

Зустрічаються визначення з глибоким гуманістичним смислом: «дизайн – це не тільки предметне конструювання за законами краси, а й способи людського життя, поведінки, супроводжувані різноманітними ритуалами, манерою

спілкування, вибором одягу тощо, що свідомо обираються» [17, с. 57], «дизайн – творча діяльність, метою якої є формування гармонійного предметного середовища, що найбільш повно задовольняє матеріальні й духовні потреби людини» [18, с. 7], «дизайн є проектною діяльністю, що забезпечує соціальне наслідування, відтворення культури» [15, с. 41], «дизайн означає художнє проектування промислових виробів, зручних і красивих речей, створення цілісного предметного середовища, модернізацію продукції відповідно до вимог панівної моди на основі наукових знань і технічних досягнень» [2, с. 18], «дизайн – проектування матеріальних об'єктів і життєвих ситуацій на основі методу компонування при необхідному використанні даних науки з метою надання результатам проектування естетичних якостей і оптимізації їх взаємодії з людиною та суспільством» [4, с. 12].

Досить категоричною є позиція М. Селівачова. «Ідеологи нової спеціальності, – пише науковець, – претендували на утвердження дизайну як супердисципліни – проектної культури людства, складовими якої є архітектура, декоративно-прикладне мистецтво, творення засобів транспорту, знарядь праці, побутових речей, іграшок тощо. За такого підходу наголошувалося на спільності всіх галузей діяльності, зокрема, на органічній єдності функціонального й естетичного, проте нехтувалася специфіка кожної галузі. У кожної з них власне завдання, специфіка, поетика, що довго ще залишатимуться особливими. Отже, сферу «протодизайну» логічно було б обмежити виключно тиражованою продукцією» [13, с. 256-257].

У висловлюваннях фахівців відображені різні позиції щодо місця і ролі дизайну у соціумі, зокрема: «Техніка не повинна купувати культуру, вона сама має стати культурою» (Етторе Соттсасс, Італія), «Не існує кордонів між художником і дизайнером» (Ейко Ісіюка, Японія) [19]. Доцільно навести тут і відоме висловлювання В. Папанека: «Усі люди – дизайнери. Все, що ми робимо, практично

завжди – дизайн, адже проєктування властиве людині у будь-якій її діяльності. Планувати свої дії відповідно до поставленої мети – це і є суть дизайну» [11, с. 35]. Ці та інші висловлювання певним чином доповнюють наведені вище визначення дизайну і, в той же час, свідчать про те, що в дизайн-освіті інженерна підготовка до проєктування і конструювання повинна тісно інтегруватися з художньо-естетичним розвитком майбутніх інженерів та мистецькою освітою, а знайомство з дизайном має починатися ще у загальноосвітній школі.

Причину розходжень у визначенні цілей та ідеалів дизайнерської діяльності Ч. Міллс вбачає у самих дизайнерах, їх невпевненості та коливаннях, у тому, що вони не усвідомлюють соціального сенсу власної діяльності: «Вони не можуть нормально осмислити свої позиції та сформулювати своє кредо без осмислення як культурних, так й економічних тенденцій і процесу формування цілісного суспільства, в якому все відбувається» [9, с. 94-95]. І хоча сьогодні можна говорити про різні школи, напрями і рівні самого дизайну та дизайн-освіти, визначення цього феномена, яке задовольнило б усіх, досі немає. Мабуть, одна з причин такого стану – неосяжність сфери, що регулюється дизайном і не має теоретико-методологічного осмислення в наукових дослідженнях, а, відповідно, й у науково-методичному забезпеченні навчально-виховного процесу в системі дизайн-освіти.

Досить ґрунтовно теоретичними питаннями розвитку дизайну і дизайн-освіти займалися науковці Харкова. Зокрема, у колективній монографії «Харківська школа дизайну» (1992) було послідовно розглянуто історико-культурні передумови та особливості становлення художньо-промислової освіти, головні принципи підготовки дизайнерів та організації навчального процесу в Харківському художньо-промисловому інституті (нині Харківська державна академія дизайну і мистецтв). Разом із тим, недостатньо визначеними залишаються сам предмет дизайну

і межа, що відділяє дизайн від суміжних галузей – архітектури та декоративно-ужиткового мистецтва. Серед науковців не вщухають дискусії з проблем розвитку системи професійної підготовки дизайнерів. Труднощі полягають у надзвичайно динамічному характері означеної галузі, що швидко поширюється та змінюється разом із промисловим виробництвом і вимогами суспільства до фахівців у галузі дизайну та облаштування довкілля. «Філософія дизайну як методологія програмно-проектного підходу до обґрунтування системи мислення про образне формотворення у природі та середовищі людської життєдіяльності спирається на математичну логіку науки, досліджує мистецькі й навіть теологічні смисли образотворення», – стверджує О. Хмельовський. Тому, на його думку, дефініції поняття «дизайн» у своїй сутності інтегрують різні підходи до дизайнерської діяльності та її результатів і, відповідно, впливають на тенденції розвитку дизайн-освіти, визначення змісту, напрямів професійної підготовки кожного нового покоління фахівців із дизайну [16]. Аналіз цих визначень і, відповідно, терміну «дизайн-освіта» дає теоретично обґрунтоване уявлення про сам феномен і є яскравим свідченням художньо-естетичної та економічної детермінованості професійної підготовки дизайнера.

Відображаючи певним чином специфічні ознаки дизайну, поняття «дизайн-освіта», інтегрує в собі теоретичні значення понять «професійна освіта» і «дизайн», тобто, єдність науково-пізнавального, технічного, художнього способів діяльності; необмеженість сфер діяльності й необхідну універсальність отриманих базових знань, умінь і навичок, високий рівень художньо-естетичного розвитку.

У наукових публікаціях, матеріалах науково-методичних конференцій і науково-практичних семінарів уживаються два поняття: «неперервна освіта» та «безперервна освіта». Ототожнення зазначених понять, на нашу думку, негативно позначається на правильному розумінні проблем розвитку

вищої професійної освіти. Між тим, у нормативно-правових документах для освітньої галузі подається різне їх тлумачення. Переважно йдеться про педагогічну освіту (В. Андрущенко, В. Даниленко, К. Левківський, В. Мележик), де поняття «безперервність освіти» розглядається як система освіти людини, розвиток її як особистості через освітні інституції та самовдосконалення протягом усього життя. Концепція безперервного навчання, «навчання впродовж усього життя», відома як концепція LLL – life long learning, спрямована на мотивацію особистісного саморозвитку і професійного самовдосконалення, при необхідності перекваліфікацію в нових сферах діяльності [21].

Поняття «неперервність» уживають для розкриття технології та механізму підготовки фахівців. Зокрема, у вищих навчальних закладах України підготовка фахівців здійснюється залежно від напрямів і спеціальностей усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів за відповідними освітньо-кваліфікаційними програмами або неперервно [5, с. 38-43].

Однією з концептуальних ідей сучасної дизайн-освіти є те, що система неперервної дизайн-освіти має забезпечити такий рівень особистісного та професійного розвитку майбутнього дизайнера, якого в умовах традиційної системи навчання досягти складно через її орієнтування на створення можливостей для здобуття певної суми знань. Натомість, неперервна освіта забезпечує повноцінну самореалізацію як на професійному, так і на особистісному рівні. Для дизайнера це особливо важливо тому, що природа професійної діяльності дизайнера вимагає різнобічного розвитку людини – творчого, духовного, інтелектуального, емоційного, естетичного. Саме це має бути закладено як сучасна теоретична і методологічна основа його повноцінної професійної підготовки.

Конкретизуючи предмет нашого дослідження зауважимо, що перш за все йдеться про мистецьку дизайн-освіту – яку визначаємо як напрям освітньої діяльності,

результатом якої є фахівець-дизайнер – особистість, що професійно володіє навичками дизайн-діяльності та ставиться до створення дизайн-продукту як витвору мистецтва. Виходячи з цих міркувань у моделюванні образу фахівця-дизайнера і системи фахової підготовки дизайнера мають бути враховані особливості особистісного розвитку та професійної спрямованості майбутнього дизайнера.

Нині в Україні реальність і ступінь включення дизайну до системи загальної і вищої освіти сприймається неоднозначно, з великою часткою недовіри. Ця ситуація накладає відбиток на процес становлення багатоступеневої системи дизайнерської освіти та її зміст. Тому виявлення тенденцій розвитку дизайну і дизайн-освіти в Україні набуває такого важливого значення і залежить від визначення сутності дизайну й стану розвитку дизайн-освіти у світі.

Розглядаючи розвиток дизайну і дизайнерської освіти у контексті професійної освіти як комплексну проблему суспільного розвитку, насамперед виділяємо якісну сторону підготовки фахівців відповідного профілю, що є основою ефективності та прогресивного розвитку усієї сфери. Високий рівень підготовки фахівців, із одного боку, визначає успішність галузі, а з іншого – безпосередньо впливає на зростання попиту на них і затребуваність у їхній діяльності. Існує двоєдина сутність розвитку дизайнерської професійної освіти – «освіта для дизайну» і «дизайн для освіти».

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Дизайн-освіта сьогодні є суперечливим феноменом. Глибокі традиції розквіту дизайну за радянських часів з їх методиками проектування, програмами та цільовим навчанням фахівців для виробництва в наш час неможливо вписати в реалії ринку. Сучасна дизайн-освіта переважно охоплює такі сфери діяльності, як графічний дизайн, дизайн інтер'єру, фешн-дизайн, Web design. Постановка проблеми навчання дизайну в різних освітніх системах є закономірним наслідком виявлення позитивних світових тенденцій,

наукового обґрунтування концепції розвитку дизайн-освіти і її змісту. У змісті дизайнерської освіти повинні бути закладені компоненти, що сприяють розвитку в особистості навичок пізнавальної, прогностичної, конструктивно перетворювальної, пошуково-евристичної, оцінно-селективної, інтерактивної та інших видів діяльності. Вихід на ці пріоритети дає можливості для досягнення головної мети: формування соціальної зрілості й освіченості, достатніх для забезпечення автономності особистості, її самостійності в різних сферах життєдіяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арватов Б. Искусство и производство: сб. статей. Москва: Пролеткульт, 1926. 132с.
2. Бердник Т.О., Магдіпет А.А., Неклюдова Т.П. Дизайн костюма. Ростов-н/Д.: РНПУ, 2000. 197 с.
3. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
4. Востокова А.В. Оформление Карт. Компьютерный дизайн : учеб. пособие. Москва: Аспект-Пресс, 2002. 287 с.
5. Даниленко В.Я. Особливості внеску Франції та Італії у становлення дизайну як професії. Вісник ХДАДМ. Харків, 2002. № 12.
6. Закон України «Про вищу освіту». *Законодавчі акти України з питань освіти*. Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти : офіц. вид. Київ: Парламентське вид-во, 2004. С.168-404.
7. Земпер Г. Практическая эстетика; пер. с нем. В.Г. Калиша. Москва: Искусство, 1970. 320с.
8. Кравцова Т.А. Основы теории и методологии дизайн-проектирования костюма : учеб.-метод. пособие. Владивосток : ВГУЭС, 2009. 144 с.
9. Лола Г.Н. Дизайн: опыт метафизической транскрипции. Москва: Моск. ун-т, 1998. 264 с.

10. Лола Г.Н. Дизайн-код: культура креатива: монографія. Санкт-Петербург, 2011. 140 с.

11. Папанек В. Дизайн для реального мира ; пер. с англ. Москва: Д. Аронов, 2008. 416 с.

12. Рунге В.Ф. Сеньковский В.В. Основы теории и методологии дизайна : учеб. пособие. Москва: МЗ-Пресс, 2003. 252 с.

13. Селівачов М.Р. Про межі «дизайну без берегів». *Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції* : зб. наук пр. / упоряд. і відп. ред. Є.А. Антонович; Ін-т реклами. Київ, 2005. Вип. 3. С.256-257.

14. Стан розвитку дизайну в Україні (на прикладі графічного та предметного дизайну). Львів 2019. 73 с. [Електронний ресурс] URL: https://www.ppv.net.ua/uploads/work_attachments/Ukrainian_Design_Monitoring_PPV_2019_UA.pdf

15. Ульянова Н.Б. Формирование этнохудожественной культуры у будущего дизайнера в вузе : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2009. 194 с.

16. Хмельовський О.М. Філософія дизайну. Семіологічна концепція простору часу. Вісник Харківської держ. академії дизайну і мистецтв: Мистецтвознавство. Архітектура. Харків, 2007. №6. С. 115-119.

17. Художественное проектирование : Учеб.пособие для пед. ин-тов / под ред. Б.В. Нешумова, Е.Д. Щедрина. Москва: Просвещение, 1979. 175 с.

18. Шумега С.С. Дизайн. Історія зародження та розвитку дизайну. Історія дизайну меблів та інтер'єра: нав. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. Київ: Центр навч. літ-ри, 2004. 298 с.

19. Fashion Institute of Technology. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.hotcourses.ru/study/us-usa/school-college-university/fashion-institute-of-technology/2249/international.htm>

20. International Council of Societies of Industrial Design ICSID [Електронний ресурс]. URL: www.icsid.org.

21. Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries / A World Bank Report; The International Bank for Reconstruction and Development. Washington: D. C., 2003. 141 p.

22. Maldonado T. Design, Nature and Revolution: Towards a Critical Ecology. N. Y.: Harper and Row, 1972.

23. Simon H. The Science of Design: Creating and Artificial // The Sciences of the Artificial. Cambridg, 1969. 327 p.

REFERENCES

1. Arvatov, B., 1926. Yskusstvo y proyzvodstvo [Art into production]: sb. statei. Moskva: Proletkult.

2. Berdnyk, T.O., Mahdipet A.A. and Nekliudova T.P., 2000. Dyzzain kostiuma [Costume design]. Rostov-n/D.: RNPUI.

3. Vozniuk, O.V., 2012. Pedahohichna synerhetyka: heneza, teoriia i praktyka [Pedagogical Synergetics: Genesis, Theory and Practice]: Monohrafiia. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka.

4. Vostokova, A.B., 2002. Oformlenye Kart. Kompiuternyi dyzzain [Card Design. Computer design]: ucheb. posobyе. Moskva: Aspekt-Press.

5. Danylenko, V.Ia., 2002. Osoblyvosti vnesku Frantsii ta Italii u stanovlennia dyzzainu yak profesii [Features of contribution of France and Italy into making design a profession]. Visnyk KhDADM. Kharkiv, no. 12.

6. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine "On Higher Education"], 2004. *Zakonodavchi akty Ukrainy z pytan osvity*. Verkhovna Rada Ukrainy. Komitet z pytan nauky i osvity : ofits. vyd. Kyiv: Parlamentske vyd-vo, 168-404 pp.

7. Zemper, H., 1970. Praktycheskaia estetyka [Practical esthetics]. per. s nem. V.H. Kalysha. Moskva: Yskusstvo.

8. Kravtsova, T.A., 2009. Osnovy teoryy y metodolohyy dyzzain-proektyrovanyia kostiuma [The basics of theories and methodologies of costume design]: ucheb.- metod. posobyе. Vladyvostok : VHUՅS.

9. Lola, H.N., 1998. *Dyzain: opyt metafyzicheskoi transkriptsyy* [Design: the experience of metaphysical transcription]. Moskva: Mosk. un-t.
10. Lola, H.N., 2011. *Dyzain-kod: kultura kreatyva* [Design-code: creative culture]: monohrafiya. Sankt-Peterburh.
11. Papanek, V., 2008. *Dyzain dlia realnogo myra* [Design for the real world]; per. s anhl. Moskva: D. Aronov.
12. Runhe, V.F. and Senkovskiy, V.V., 2003. *Osnovy teoryy y metodolohyy dyzaina* [Fundamentals of theory and design methodology]: ucheb. posobye. Moskva: MZ-Press.
13. Selivachov, M.R., 2005. Pro mezhi «dyzainu bez berehiv» [About the boundaries of “design without borders”]. In: Ye.A. Antonovych, ed. *Reklama i dyzain v umovakh hlobalizatsii vyshchoi osvity ta informatsiinoi intehtatsii* [Advertising and design in conditions of globalization of high education and informational integration] : zb. nauk pr. In-t reklamy. Kyiv, issue 3. pp. 256-257.
14. Stan rozvytku dyzainu v Ukraini (na prykladi hrafichnogo ta predmetnogo dyzainu) [State of design development in Ukraine (on the samples of graphic and object design)]. Lviv, 2019. [Elektronnyi resurs] URL: https://www.ppv.net.ua/uploads/work_attachments/Ukrainian_Design_Monitoring_PPV_2019_UA.pdf
15. Ulianova, N.B., 2009. *Formyrovanye etnokhudozhestvennoi kultury u budushcheho dyzainera v vuze* [Development of ethno-artistic culture of a future designer in the university] : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Moskva.
16. Khmelovskiy, O.M., 2007. *Filosofiia dyzainu. Semiologichna kontseptsiiia prostoru chasu* [Philosophy of Design. Semiologic concept of open space time]. Visnyk Kharkivskoi derzh. akademii dyzainu i mystetstv: Mystetstvoznavstvo. Arkhitektura. Kharkiv. no. 6. pp. 115-119.
17. Neshumova, B.V. and Shchedryna, E.D. eds., 1979. *Khudozhestvennoe proektyrovanye* [Artistic design]. Moskva: Prosveshchenye.
18. Shumeha, S.S., 2004. *Dyzain. Istoriia zarodzhennia ta rozvytku dyzainu. Istoriia dyzainu mebliv ta interiera* [Design.

History of the origin and development of design. History of furniture and interior design]: nav. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. / Shumeha S.S.; Prykarp. un-t im. V. Stefanyka. Kyiv: Tsentr navch. lit-ry.

19. Fashion Institute of Technology. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.hotcourses.ru/study/us-usa/school-college-university/fashion-institute-of-technology/2249/international.htm>

20. International Council of Societies of Industrial Design ICSID [Elektronnyi resurs]. URL: www.icsid.org.

21. Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries / A World Bank Report; The International Bank for Reconstruction and Development. Washington: D. C., 2003. 141 p.

22. Maldonado, T. 1972. Design, Nature and Revolution: Towards a Critical Ecology. N. Y.: Harper and Row.

23. Simon, H. 1969. The Science of Design: Creating and Artificial // The Sciences of the Artificial. Cambridg. 327 p.

O. Fursa

THE PHENOMENON OF DESIGN EDUCATION IN THE CONTEXT OF DESIGN DEVELOPMENT AND THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF DESIGNERS

Abstract. *The article deals with the essence and patterns of development of design education and its importance in the general system of education and culture, the trends of design and design education in Ukraine. The formation of market relations in society outlines the need for quality training of a significant number of professionals capable of ensuring the competitiveness of domestic products by improving its aesthetic qualities. The experience of developed countries shows that design as a key element of modern economic policy ensures its stability and competitive advantages in the global market space and determines special requirements for the system of professional training of designers, the development of their project culture.*

Given this, there is an urgent need to train design professionals capable of creative thinking, the realization of personal capabilities, able to design not only functionally useful, but also high quality, comfortable, aesthetically pleasing things.

The author believes that the identification of trends in the formation and development of the system of design education has not yet been the subject of a holistic, systematic and consistent study in the domestic pedagogical science; and in the field of domestic design education so far it can be identified as a system only with certain restrictions. The formulation of the problem of design training in different educational systems is a natural consequence of identifying positive global trends, scientific substantiation of the concept of development of design education and its content. The content of design education should include components that promote the development of personal skills of cognitive, prognostic, constructively transformative, search-heuristic, evaluation-selective, interactive and other activities. Access to these priorities provides opportunities to achieve the main goal: the formation of social maturity and education, sufficient to ensure the autonomy of the personality, its independence in various spheres of life.

Key words: *design, design education, value orientations, education, professional education, higher education, art education.*

O. Fursa

ZJAWISKO EDUKACJI PROJEKTOWEJ W KONTEKŚCIE ROZWOJU PROJEKTU I SYSTEMU SZKOLENIA ZAWODOWEGO PROJEKTANTÓW

Streszczenie. *Artykuł dotyczy istoty i wzorców rozwoju edukacji projektowej oraz jej znaczenia w ogólnym systemie edukacji i kultury, trendów projektowania i edukacji projektowej na Ukrainie. Tworzenie relacji rynkowych w społeczeństwie określa potrzebę wysokiej jakości szkolenia dużej ilości specjalistów zdolnych do zapewnienia konkurencyjności*

produktów krajowych poprzez podniesienie ich walorów estetycznych. Doświadczenia krajów rozwiniętych pokazują, że wzornictwo jako kluczowy element nowoczesnej polityki gospodarczej zapewnia jego stabilność i przewagi konkurencyjne na globalnej przestrzeni rynkowej oraz określa specjalne wymagania dotyczące systemu szkolenia zawodowego projektantów, rozwoju ich kultury projektowej. W związku z tym, istnieje pilna potrzeba szkolenia projektantów zdolnych do myślenia kreatywnego, realizacji osobistych możliwości, zdolnych zaprojektować nie tylko funkcjonalnie użyteczne, ale również wysokiej jakości, komfortowe, estetyczne rzeczy.

Autor uważa, że identyfikacja trendów w tworzeniu i rozwoju systemu edukacji projektowej nie stała się jeszcze przedmiotem całościowego, systematycznego i spójnego badania w krajowej nauce pedagogicznej; oraz w dziedzinie krajowej edukacji projektowej dopóki można go zidentyfikować jako system tylko z pewnymi zastrzeżeniami. Sformułowanie problemu kształcenia projektowego w różnych systemach edukacyjnych jest naturalną konsekwencją zidentyfikowania pozytywnych globalnych trendów, naukowego uzasadnienia koncepcji rozwoju edukacji projektowej i jej treści. Treść edukacji projektowej powinna obejmować komponenty, które promują rozwoju umiejętności osobistych w zakresie czynności poznawczych, prognostycznych, konstruktywnie-transformacyjnych, heurystycznie-wyszukiwalnych, selektywnie-ocennych, interaktywnych i innych. Dostęp do tych priorytetów stwarza możliwości osiągnięcia głównego celu: kształtowania dojrzałości społecznej i wykształcenia, wystarczających do zapewnienia autonomii osobowości, jej niezależności w różnych dziedzinach życia.

Słowa kluczowe: *projektowanie, edukacja projektowa, orientacje wartościowe, edukacja, kształcenie zawodowe, wykształcenie wyższe, edukacja artystyczna.*

УДК 378.016:78

<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-2>

**DIAGNOSTICS OF THE LEVELS OF FUTURE MUSIC
TEACHERS' INSTRUMENTAL-PERFORMING
PREPAREDNESS TO INNOVATION ACTIVITY**

Alla Kozyr,

Doctor of Pedagogic Sciences,

Professor Dragomanov National

Pedagogical Universiti, Kyiv, Ukraine

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-7138-6874>

e-mail: kozyr7@ukr.net

Viktor Labunets,

Doctor of Pedagogic Sciences,

Professor Kamianets-Podilskyi

National Ivan Ohienko University,

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9154-0955>

e-mail: gitaraclassic@gmail.com

Summary. *Study aim: to study the level of future Music teachers' instrumental-performing preparedness to innovation activity in order to determine the ways of its optimization.*

Material and methods: The pedagogical experiment was carried out at the Institute of Arts of the National Pedagogical Dragomanov University and at the South Ukrainian National Pedagogical University after K.D. Ushynsky. 326 students of Bachelor degree specializing in Music took part in the diagnostic experiment aimed to define the level of their instrumental-performing readiness to perform innovation activity.

Results: The criteria to define the formed level of future Music teachers' readiness to perform innovation activity have been developed: motivation-value; competence-orientation; reflexive-empathy; creative-technological; projective-activity. In accordance with the developed component structure and criteria

of instrumental and performing training of future Music teachers, 3 levels of students' preparedness to perform innovation activity have been described: high, medium and low levels. The statistical data showed the insufficient level of the students' preparedness for instrumental-performing innovation activity.

Conclusions: The results prove the need to make the model for preparing future Music teachers to innovative instrumental-performing activity.

Key words: *instrumental-performing training, innovation activity, structural components, level of preparedness, motives.*

Introduction

One of the most important qualities of a teacher of Music, the condition of his success as a professional is his readiness to perform innovation activity. The readiness for innovation activity is concerned with the problems of personal development, professional orientation, vocational education, education and self-education, and professional self-determination of a teacher. At the present stage of arts education development an important task is the integrity of the process of education and the principle of individual study of a personality, her temperament and character; the unity of intelligence and emotions [6]. As the process of study in high school is considered to be a managerial one taking into account the content, categories of study and ways to achieve the goals, the process of instrumental and performing training of future Music teachers should be considered from the point of view of its pedagogical management.

Within this context the problem of instrumental-performing training of future Music teachers and their readiness to innovation activity is a vital one.

Material and methods

The pedagogical experiment was carried out at the Institute of Arts of the National Pedagogical Dragomanov University and at the South Ukrainian National Pedagogical University after K.D. Ushynsky. 326 students of Bachelor degree specializing in Music took part in the diagnostic experiment.

The purpose of the diagnostic experiment was to define the directions of implementation of the content-methodical system of forming the instrumental-performing training of a future Music teacher in accordance with the developed criterial determination and the combination of quantitative and qualitative analysis of the formed levels of this phenomenon among the students of musical-pedagogical faculties and institutes of arts of the pedagogical universities.

The diagnostic work is related to the study of essential features of the students' arts education and the forms of their definition as the goals of education. Diagnostic activity of a future Music teacher helps to control the state of knowledge acquisition, allows to define knowledge drawbacks and gaps ', thus establishing a "feedback" between the teacher's actions and the results of his work with the students.

Results

According to the developed structural components of instrumental and performing training of future Music teachers to artistic innovation activity, we have developed the criteria defining the formed level of readiness in this area.

Diagnosing the complex of structural components and determining the levels of instrumental and performing preparedness of a future Music teacher to perform artistic innovation activity, it was determined that the *motivation-value component* is based on the criterion ascertaining the extent of manifestation of motives to innovation activity. Defining the motivation as one of the most important factors (along with abilities, knowledge, skills) [7], it should be mentioned that the personality's motivational orientation ensures the success of innovation activity.

The competence-orientation component based on the criterion of the degree of future Music teacher's personal need of acquiring innovative knowledge, methods and forms of musical and instrumental activity allows to determine the students' awareness in the field of innovative forms and methods of music education and orientation in the scientific problems within this

direction. The competence-orientation component within the structure of instrumental and performing training of a future Music teacher to the artistic innovation activity made it possible to define: the level of acquired knowledge and experience of musical and pedagogical innovations of the students of higher educational establishments of musical and pedagogical profile, mastering the knowledge of the psychological and pedagogical principles of schoolchildren's individual musical and creative development, acquiring the theory and practice of innovative pedagogical activity.

Acquiring of the content of artistic innovative technologies is aimed at conscious and long-term mastering of the complex of knowledge within the given field and various ways of fulfilling musical and pedagogical actions. The high level of knowledge comprehension and acquisition provides the high level of a future Music teacher's readiness to artistic innovative activity.

The basis of *the reflexive-empathy component* was the criterion of the ability of future Music teachers to the reflexive and sense estimation of pedagogical situations and empathic correction of their own artistic and pedagogical actions. This criterion allows to define the dynamics of the development of pedagogical reflection, which determines the specialist's readiness to organize the innovation activity and master the techniques of self-control in the process of instrumental and performing training of students. Professional self-awareness and pedagogical thinking are manifested in the understanding of the social significance of a Music teacher's profession and reflexive realisation of the multifunctional content of the chosen profession. At the level of individual reflexivity, the specialist is beyond the professional aging, he has the ability to organize his professional activity rationally.

Such approach allows to consider the solution of set tasks in relation to the teacher's self-determination, the formation of his value system, policy, motives and interests. Due to the high degree of imagination professional reflection helps to see the situation not only from own position, but also from the partner's

position while interacting. The development of this phenomenon is vital in the process of student's development as a future teacher of Music. Empathy is important for the formation of a high level of reflection. The ability of intuitive determination of the state of student collective and interpretation of this condition is a feature of a future Music teacher's professional mastery.

The basis of the *creative-technological component* is the criterion of the degree of students' inclination to mastering the innovative technologies within musical and educational work with students and the ability to form the creative environment for mutual creative enrichment of the subjects of musical-pedagogical cooperation. It involves a high level of the teacher's self-regulation, artistry and inspiration; the use of creative-individual style while working with pupils; the ability to form the creative environment for mutual development of the subjects of pedagogical interaction. In the process of pedagogical interaction, creative elements are manifested in a variety of situations, but an important thing is the transformation of the teacher's work into his students' work. The most important quality of the Music teacher as a creative personality is a high level of creative abilities development, contributing to active search of innovative ways of musical and educational activity [3].

The projective-activity component based on the criterion of students' ability to creative modification of artistic innovations allowed to assess their level of focusing on artistic and pedagogical innovations according to the pupils' contingent at teaching practice. The developed criterion contributed to the determination of the performing level of skills and habits of differentiating the experience of artistic and pedagogical innovations in accordance with the possibilities of pupils in order to form their artistic orientations by means of music. It also allowed to determine students' critical attitude to the use of artistic and pedagogical innovations at practice and their tendency to creative and improvised discoveries (tasks, games, educational events) and the introduction of their own innovative means at Music lessons.

The projective-activity component of training was considered as a set of mutual and interrelated educational and innovation actions aimed at solving educational tasks and achieving the final professional goal – mastering the instrumental and performing skills of a future teacher of Music. In this regard, an action is considered as a voluntary conscious act aimed at achieving the goal, and is a structural component of activity" [1].

This component also helped to determine future Music teachers' processual-performing level of differentiating the experience of artistic and pedagogical innovations in accordance with the possibilities of their instrumental-performing training. The projective-activity component also included a set of skills:

- musical and cognitive activity (perceptual distinction of musical sounds as symbols of certain national and historical cultures (O. Rudnytska);

- analysis and understanding of an objective musical text (V. Medushevskyi), its comparison with various phenomena of artistic and musical culture and the student's personal experience;

- to evaluate a piece of music according to its artistic and aesthetic value;

- be able to use the acquired knowledge at practice;

- the ability to implement innovative means into own pedagogical activity;

- a tendency to communicate with schoolchildren of all ages at a new level and develop their communicative and artistic skills;

- originality of creative-improvisational artistic activity;

- the ability to innovation search in the organization of various activities at Music lessons: singing, playing children's musical instruments, dramatisation, didactic games, inventions of new educational and musical-creative tasks;

- to model further own professional development in various instrumental-performing activities.

The analysis proved that settled criteria of innovative instrumental-performing activity make it possible to diagnose the condition of this phenomenon at Arts institutes within the pedagogical universities. Experimental work was planned

according to the need of development of a reliable and verified method for diagnosing and evaluating the organization of instrumental and performing training of students based on the innovative learning methods. It is also important this method to be effective and accessible in the conditions of real educational process of future Music teachers training.

Using the common criteria and assessment scales, as well as the works of V. Andreev, M. Anufriev, O. Bandurka, I. Bohdanova, O. Oleksiuk, V. Orlov, O. Yarmysh, at the diagnostic stage of the experimental work, the following indicators were set:

- *means* of evaluation: a) closed tests: alternative, multiple choice tests (simple multiple choice "true – false", complicated multiple choice based on the principles of classification, cyclicity, cumulation, double alternative); to compare and contrast; to play the correct sequence; b) open tests: traditional and control papers; c) self-assessment maps, questionnaires, questionnaires with multiple answers; d) portfolio; e) questions bank; cases bank, etc.;

- *types* of evaluation: ex-ante, current, periodic, modular, summative; mutual evaluation; self-evaluation;

- *forms* of evaluation: a) oral (individual, quiz, exam); written (control papers, compositions, dictations, written tests and exams, test control, written self-control); b) frontal (group quiz); group (for evaluation of the task performed by the whole group); individual [1; 2; 4; 5].

To organize the diagnostic stage of experimental work there were set the forms of evaluating the investigated phenomenon (seminars, practical classes, laboratory and practical classes, conferences – scientific-theoretical, scientific-practical, problem-based, generalization, survey, complex); scientific-theoretical readings; colloquiums; olympiads; didactic games (general and professional); individual semester professional tasks for students' independent work; control tasks for seminars (practical classes), course works, projects (individual and group), credits, examinations) and assessment methods:

- retelling; description; explanation, standardized test; written reproduction of the material;

- making a portfolio; design of information products; modeling;
- conversations; observation; testing and questioning, control papers on ideological and methodological problems specific to each discipline;
- empirical (observation);
- experimental (laboratory, natural, control, diagnostic, forming experiments);
- psychodiagnostic (variety of tests, questionnaires, sociometry, interviewing);
- statistical qualitative and quantitative analysis of the results of the research work.

The degree of orientation and motives of professional activity and the degree of personal need of the future Music teachers in mastering the artistic innovative knowledge, methods and forms of musical and instrumental activity were studied on the example of bachelors and master students of different specializations of the Arts institutes and of the musical and pedagogical faculties of higher artistic- pedagogical educational establishments, and the participants of creative educational collectives.

At this stage of diagnostic experiment, the leading methods were conversations, questionnaires and interviews. One of the motivational questions of the questionnaire for students of different specializations was: "Why did you choose a Music teacher profession?". The obtained results allowed to conclude that general answer, uniting students of different specializations (instrumental, musical-theoretical, vocal, conducting-choir, methods of musical education, etc.) was that they chose the profession of a Music teacher being approximately of the same age. And the second, a very important point, is connected with the fact that the way of musician-instrumentalist's development is almost the same: musical school, musical or pedagogical college, higher artistic and pedagogical educational institution.

The analysis proved that the motivation for choosing this profession by the students had common features. In this case, the

most important one was an inner motive – love to music. The latter were the external motives: a musical family, parents' choice, an interesting profession, music abilities, etc. In general, there is a tendency that the motives for choosing the profession of a Music teacher are more connected with the musicians-performers' wish than with external, independent factors.

In accordance with the developed component structure and criteria of instrumental and performing training of future Music teachers on the basis of the innovative-technological approach, the hypothetically levelled characteristics of determining the identified phenomenon in the process of training students in the instrumental class are settled: high, medium and low levels.

High level implies a strong need for instrumental and performing activities. Students of this level have value attitude towards the Music teacher profession and certainty about the kind of future professional activity. Students with a high formed level of instrumental and performing preparedness for innovative artistic activity are characterized by the developed performing, personal and professional efforts; developed musical abilities, deep and systematic knowledge of the history and theory of instrumental performing, developed ability to artistic and pedagogical analysis of pieces of music.

This level is typical for students who have demonstrated the formed "I-conception" and the desire for constant professional growth in practical instrumental-performing activity. They have a developed motivation for musical and pedagogical activity, fixed need and desire for self-realization, positive attitude to work; their activity and interest in musical and pedagogical activity is high. The level of professional competence is determined by theoretical knowledge. Students of high level of instrumental and performing preparedness are characterized by bright artistic performance of pieces of music, correct genre and stylistic understanding of them. They use the acquired experience successfully within the performing and teaching spheres, they are characterized by a bright creative character of performing

interpretation, the ability to self-regulation within the stage conditions of instrumental works performance.

Average level is characterized by the awareness of motives and cognitive interests. The student is characterized by a stable, but selective motivation in music and pedagogical profession, the limited range of professional interests and different attitude to different types of educational activities. The future teacher of Music acquires the necessary minimum of theoretical knowledge, skills and habits in instrumental and performing training, but is not active in their development and improvement, and does not use the mechanisms of performing reflection in his own educational activity.

The students' focus on learning and pedagogical activity at this level is sufficient and characterized by a positive attitude to work, desire to communicate with children and music; the desire for self-improvement is average. The level of professional competence is characterized by sufficient theoretical knowledge, its efficiency manifested in the process of pedagogical reflection. The general level of student's playing the musical instrument and its use as a means of musical and artistic development of future pupils is quite high, but not always stable. The future specialist has the sufficient level of creative activity and autonomy in mastering and interpreting pieces of music, but his attitude to the selection of the necessary educational repertoire and his own musical and pedagogical interpretation of pieces of music is not always practical. Students of this level demonstrate the ability to qualified performance of the teacher's functions, mastery in solving practical problems of pupils' musical and aesthetic development.

Low level is characterized by poorly-conscious motivation, elementary theoretical knowledge, partly formed technical skills, an indifferent emotional-artistic sphere, almost the complete absence of creative activity in the process of mastering instrumental-performing disciplines. "I-conception" of the future Music teachers of this level is not integral, their self-esteem is not adequate. There is also fixed a lack of cognitive interest in

instrumental-performing activities. Students' awareness of the problems of practical fulfillment of the teacher's functions and normative-value principles of musical and pedagogical activity are almost absent, or unclear. In general, the students of this level have never been engaged in artistic innovation activity, and had primary musical education – musical school or Arts school. These students have low motives to artistic innovation activity, they have no desire or weak interest in being informed in the field of new pedagogical technologies. The low level is also characterized by students' low activity in the process of pedagogical interaction; they have almost no motives for creative search and enrichment of their knowledge. As a result of diagnostic work, we have shown the following equal correlation of the formed level of this phenomenon: high level (9 % of the total number of the recipients); average (62 % of the respondents), low (29 % of the total number of students).

**Levels of the students' preparedness according
to the motivation-value component
(diagnostic experiment)**

Criterion: the extent of manifestation of motives to innovation activity	High			Average			Low		
	absolute	%	%	absolute	%	%	absolute	%	%
	students	control group (CG)	xperi- mental group (EG)	students	CG	EG	students	CG	EG
1 rate	12	7,2	6,9	86	52,7	52,3	69	40,1	40,8
2 rate	11	6,8	6,5	84	50	50,9	72	43,2	42,6

Levels of the students' preparedness according to the competence-orientation component (diagnostic experiment)

Criterion: the degree of personal need of acquiring innovative knowledge, methods and forms of musical and instrumental activity	High			Average			Low		
	absolute	%	%	absolute	%	%	absolute	%	%
	students	CG	EG	students	CG	EG	students	CG	EG
1 rate	1	-	1,4	50	29,3	30,5	116	70,7	68,1
2 rate	5	3,3	2,6	62	36,9	37,1	100	59,8	60,3

Levels of the students' preparedness according to the reflexive-empathy component (diagnostic experiment)

Criterion: the ability to reflexive and sense estimation of pedagogical situations and empathic correction of own artistic and pedagogical actions	High			Average			Low		
	absolute	%	%	absolute	%	%	absolute	%	%
	students	CG	EG	students	CG	EG	students	CG	EG
1 rate	29	16,9	17,4	74	42,9	46,2	64	40,2	36,4
2 rate	30	17,5	19,2	86	52,4	50,5	51	30,1	30,3

Levels of the students' preparedness according to the creative-technological component (diagnostic experiment)

Criterion: the degree of students' inclination to mastering the innovative technologies and the ability to form the creative environment for mutual creative enrichment of the subjects of musical-pedagogical cooperation	High			Average			Low		
	absolute	%	%	absolute	%	%	absolute	%	%
	students	CG	EG	students	CG	EG	students	CG	EG
1 rate	12	7,7	7,4	74	44,2	43,3	81	48,1	49,3
2 rate	1	-	1,9	67	41,8	38,1	99	58,2	60

Levels of the students' preparedness according to the projective-activity component (diagnostic experiment)

Criterion: ability to creative modification of artistic innovations	High			Average			Low		
	absolute	%	%	absolute	%	%	absolute	%	%
	students	CG	EG	students	CG	EG	students	CG	EG
1 rate	9	3,1	7,6	61	32,4	40,3	97	64,5	52,1
2 rate	7	3,7	4,9	58	37,6	31,6	102	58,7	63,5

Discussion

Diagnostic experiment and initial data of ex-ante questionnaires of control and experimental groups allowed to define the insufficient level of the students' preparedness for instrumental-performing innovation activity. Based on the system approach, in accordance with the developed component structure, the characteristics of the high, average and low levels of instrumental and performing preparedness of future Music teachers were given. The results of diagnostic experiment proved that a certain number of future Music teachers had the insufficient formed level of instrumental and performing preparedness needed in their future productive musical and pedagogical activity. Thus, there is the need to make the model for preparing future Music teachers to innovative instrumental-performing activity.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В.И. Педагогика : учеб. курс творческого саморазвития. 2-е изд. Казань. Центр инновац. технологий, 2000. 608 с.
2. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: навч. посібник. Одеса: ТЕС, 2000. С. 5-34.
3. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. 378с.
4. Омельченко С. Интеллект і творчість: грані взаємопроникнення. Людський інтелект : філос.-енцикл. дослідж. Філософські пошуки : зб. наук. пр. Вип. 1 / наук. ред. М. Верников. Л. : Центр Європи, 1998. С. 132 – 139.
5. Пехота О. М., Кіктенко А.З., Любарська О. М. та ін.; Освітні технології: навч.-метод. посіб. О. М. Пехота (ред.). К. : А.С.К., С. 204 – 256.
6. Белозерцев Е. П., Гонеев А. Д., Пашков А. Г. и др. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие; под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2004. 368 с.

7. Подмазин С. Личностно ориентированное образование : соц.-филос. исслед. Запорожье : Просвіта, 2000. 250 с.

REFERENCES

1. Andreev, V.I., 2000. *Pedahohyka: ucheb. kurs tvorcheskoho samorazvytyia* [Pedagogy: course of creative self-development]. Kazan.

2. Bohdanova, I.M., 2000. *Pedahohichna innovatyka: navch. posibnyk* [Pedagogical Innovation: textbook]. Odesa, pp. 5-34.

3. Kozyr, A.V. (2008) *Profesiina maisternist uchyteliv muzyky: teoriia i praktyka formuvannia v systemi bahatorivnevoi osvity: monohrafiia* [Professional mastery of music teachers: theory and practice of formation in the system of multilevel education: monograph]. Kyiv, p. 378.

4. Omelchenko, S., 1998. *Intelekt i tvorchist: hrani vzaiemopronyknennia* [Intellect and creativity: the edges of interosculation]. Lviv, pp. 132-139.

5. Piekhot, O.M., Kiktenko, A.Z., Liubarska, O.M. and oth., 2004. *Osvitni tekhnolohii: navch.-metod. posib.* [Educational technologies: textbook]. Kyiv.

6. Podmazin, S., 2000. *Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: sots.-filos. issled.* [Personally-oriented education: social-philosoph. research]. Zaporozhie.

7. Slastenin, V.A., 2004. *Pedahohika professionalnogo obrazovaniia: ucheb. posobie* [Pedagogy of vocational education: textbook]. Moscow.

Алла Козир, Віктор Лабунець

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті обґрунтовано та розкрито особливості діагностики рівнів інструментально-

виконавської підготовленості майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності. У дослідженні діагностична робота пов'язана з вивченням істотних ознак мистецької освіченості студентів, форм їх визначення як реалізованих цілей освіти. З'ясовано, що певна кількість майбутніх учителів музичного мистецтва не відповідали тим рівням сформованості інструментально-виконавської підготовки, які необхідні їм у майбутній продуктивній музично-педагогічній діяльності, а це свідчить про репродуктивний характер їхньої діяльності. Однією з важливих якостей вчителя музичного мистецтва, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. Джерела готовності до інноваційної діяльності досягають проблематику особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога. За результатами констатувального експерименту та вихідними даними початкових зрізів у контрольних і експериментальних групах виявлено недостатню підготовленість студентів до інструментально-виконавської інноваційної діяльності. На основі системного підходу, відповідно до розробленої компонентної структури надано характеристики високому, середньому та низькому рівням інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва. Результати констатувального експерименту засвідчили, що певна кількість майбутніх учителів музичного мистецтва не відповідали тим рівням сформованості інструментально-виконавської підготовки, які необхідні їм у майбутній продуктивній музично-педагогічній діяльності.

Ключові слова: інструментально-виконавська підготовка, інноваційна діяльність, структурні компоненти, рівень підготовленості, спонукальні мотиви.

УДК 378.147:7.012-051

<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-3>

СУЧАСНІ ВИМОГИ Й ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Леонід Оршанський,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицького державного педагогічного*

університету імені Івана Франка

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9197-2953>

e-mail: orshanski@i.ua

Анотація. У статті схарактеризовано сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх дизайнерів. Визначена головна мета вищої дизайн-освіти та перелік професійних завдань, які має виконувати сучасний дизайнер, беручи участь у виробничо-технологічному процесі. На основі аналізу науково-теоретичних праць учених і реальної практики дизайн-освіти, виокремлено основні професійні компетентності та якості особистості майбутніх дизайнерів, які необхідно сформуувати у процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Ключові слова: дизайнер, дизайн-освіта, виробничо-технологічний процес, професійні компетентності, якості особистості, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Сьогодні, коли громадськість та фахівці активно обговорюють шляхи реформування усіх сфер суспільних відносин, особливої уваги потребує розвиток вітчизняного дизайну як важливої складової виробництва товарів і послуг, спрямованих на широкого споживача. Об'єкти дизайну оточують людину повсюдно, однак, на жаль, Україна за рівнем дизайну критично відстає

від низки розвинених зарубіжних країн. Вітчизняні дизайн-розробки програють закордонним аналогам за естетичними й ергономічними якостям виробів, тому споживач надає перевагу естетично привабливому й ергономічно зручному іноземному продукту. Це неминуче призводить до зниження конкурентоспроможності вітчизняної продукції, роблячи її використання нерентабельним для більшості споживачів. У сучасних умовах жорсткої змагальності та конкуренції нашої країні потрібні творчі фахівці у галузі дизайну, здатні досягати успіхів у професійній діяльності. Такі нової генерації фахівці повинні забезпечити високий рівень дизайн-розробок, збільшити конкурентоспроможність вироблених товарів й економіки в цілому, що істотно вплине не лише на макроекономічні показники та зміну питомої ваги національної економіки в загальному обсязі світового виробництва, а й безпосередньо на якість і продуктивність життя людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Проблемам теорії та історії дизайну, становлення і розвитку дизайн-освіти, професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти присвячені праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених: Є. Антонович, О. Бойчук, Т. Божко, М. Гізе, В. Глазичев, Дж. Глоаг, В. Гропіус, В. Даниленко, Г. Земпер, І. Іттен, С. Кадубовська, Н. Ковешнікова, Ю. Легенький, В. Лесняк, С. Лінда, Л. Мамфорд, А. Маторін, Г. Мінервін, С. Михайлов, Л. Монахова, В. Морріс, Д. Норман, В. Прусак, Г. Рід, М. Селівачов, В. Сидоренко, Ю. Соловьев, П. Татіївський, В. Томашевський, О. Хмельовський, О. Фурса, В. Чижигов, А. Чебикін, М. Яковлев та ін.

Так, зокрема, Є. Антонович з групою вчених і практиків розробили сучасний стандарт вищої освіти України за спеціальністю 022 «Дизайн» для першого освітнього рівня (бакалавр) [7]; О. Фурса здійснила ретроспективний аналіз розвитку дизайн-освіти в Україні [8]; В. Даниленко [3],

Ю. Білодід і О. Поліщук [1] та ін. підготували навчально-методичне забезпечення процесу підготовки дизайнерів у закладах вищої освіти тощо. Водночас констатуємо, що на сучасному етапі розвитку дизайн-освіти залишаються невизначеними проблеми відбору основних професійних компетентностей та якостей особистості, які необхідно сформувати у майбутніх дизайнерів.

Мета статті. Потреба в з'ясуванні сучасних вимог і розкритті особливостей професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти на основі аналізу наукової літератури та використання позитивного педагогічного досвіду зумовили мету написання цієї статті.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури свідчить про існування альтернативних думок і поглядів учених щодо сутності поняття «дизайн». Так, в першій половині ХХ ст. Г. Рід назвав художнє проєктування вищою формою мистецтва, незалежною надпрофесією, а проєктну діяльність – вільною від вузькоспеціалізованого професіоналізму; прирівнював об'єкти дизайну до продуктів абстрактного мистецтва в графіці та пластиці [9]. Дж. Нельсон уважав дизайн обслуговуючою професією в умовах «цивілізації суперкомфорту» й водночас внутрішньо вільною творчою діяльністю, способом професійного самовираження художника в сучасному світі промислової продукції, а також особливою формою масового мистецтва [10]. Т. Мальдонадо розглядав дизайн як нову форму художньо-технічної діяльності, яка збагачує сучасну культуру та порушує існуючу систему розподілу сфер діяльності [11]. Аналіз цих дефініцій показує, що дизайн його теоретиками швидше трактується як вид мистецтва, а не як рід діяльності.

У другій половині ХХ ст. дизайн почав стрімко розвиватися як особлива сфера діяльності з надання результатам проєктування предметно-просторового середовища високих споживчих властивостей, естетичних якостей, оптимізації та гармонізації їх взаємодії з людиною і

суспільством. У 1969 р. президент Міжнародної ради організацій індустріального дизайну Т. Мальдонадо сформулював і запропонував на розгляд учасникам VI конгресу ICSID (International Council of Societies of Industrial Design) таку дефініцію: «Дизайн є творчою діяльністю, мета якої – визначення формальних якостей предметів, які виробляються промисловістю; ці якості форми належать не тільки до зовнішнього вигляду, а й, головним чином, до структурних і функціональних зв'язків, що перетворюють систему в цілісну єдність (з погляду як виробника, так і споживача). Дизайн прагне охопити всі аспекти навколишнього середовища людини, які обумовлені промисловим виробництвом» [5, с. 30]. З того часу поняття «дизайн» та відповідна йому нова професія дизайнера стали визнаватися практично в усьому світі, а відповідна спеціальність була внесена в міжнародний класифікатор професій.

Найбільш близьке для сучасних реалій визначення дизайну дає Д. Норман, розуміючи під ним головну ознаку третьої цивілізації, спосіб поєднання користі та краси, мистецтва і техніки: «Дизайн – це тотальне проєктування, олюднення (гуманізація) техніки ...» [12]. Відповідно до цього дизайнером вважається фахівець, який займається творчою художньо-технічною діяльністю в межах певної галузі промисловості чи сфери послуг.

Зміст нового стандарту вищої освіти України за спеціальністю 022 «Дизайн» [7] дозволяє схарактеризувати професійну діяльність дизайнера як вид творчої діяльності з формування естетично виразного предметно-просторового середовища, спрямовану на створення й удосконалення конкурентоспроможної вітчизняної продукції, що сприяє розвитку економіки, підвищенню рівня культури та життя населення. Проєктуючи новий виріб, надаючи йому певних функціональних та естетичних властивостей, сучасний дизайнер «проєктує» людину майбутнього, яка житиме в

новому, зміненому навколишньому середовищі, користуючись естетично досконалими об'єктами.

Відомо, що зовнішній естетичний вигляд продукту, ергономічні властивості визначаються його функціональним призначенням. У зв'язку з цим дизайнер повинен розуміти, з чого складається цей об'єкт, які якості та властивості надають йому ту чи іншу функцію. Крім цього, сьогодні особливе місце займає екологічність продукції, проблему якої також має вирішувати дизайнер. Звідси, сучасний дизайнер повинен обов'язково здобути фах у закладі вищої освіти, постійно підвищувати рівень своєї кваліфікації, вдосконалюватися, використовувати нові досягнення науки і техніки, застосовувати новітні матеріали та інноваційні технології виробництва. Дизайнер одним із перших повинен реагувати на різні новації, а від його професійних якостей залежатиме, чи стане новий продукт відразу популярним або залишиться непоміченим, чи буде зручним для споживача та відповідатиме своєму призначенню.

На думку В. Прусака, однією з проблем сучасної дизайн-освіти є зорієнтованість навчального процесу на формування у студентів в основному художніх знань й умінь, що лише частково відповідає вимогам державного стандарту та запитам промисловості, котрі потребують дизайнерів зі сформованими професійними компетентностями різних типів і напрямів [6]. Виокремленню професійних компетентностей майбутніх дизайнерів, а також розробленню їх компонентної структури та змісту присвятила дослідження О. Фурса. При характеристиці компетентностей вченою враховувалися: погляди академічної спільноти на проблему структури і змісту; вимоги роботодавців і споживачів дизайнерської продукції; бажання випускників та працівників промислових підприємств і дизайн-студій; сучасні тенденції та перспективи розвитку технологій виробництва виробів дизайну. Дослідження показало, що сучасний дизайнер має володіти як мінімум такими основними компетентностями:

1) естетичною, яка сприяє формуванню морального й естетичного ставлення людини до себе та оточуючих, до природи, духовних і матеріальних цінностей; 2) інформатичною, яка дозволяє широко використовувати спеціалізоване програмне забезпечення; 3) комунікативною, яка сприяє встановленню необхідних контактів зі споживачами дизайн-продукції. До основних якостей особистості дизайнера О. Фурса відносить: креативність, оперативність, стресостійкість, відповідальність та самокритичність, а з-поміж естетичних властивостей виділяє світогляд, художній смак, відчуття стилю і композиції, художні та графічні можливості тощо [8].

Проведене нами опитування керівників архітектурно-ландшафтних фірм, рекламних агентств і дизайн-студій показав, що пріоритетними професійними якостями дизайнера потенційні роботодавці вважають такі: знання сучасних цифрових технологій та вміння застосувати їх на практиці; досвід роботи; вміння виконувати ескізи та клаузури; основи художніх і техніко-технологічних знань; навички проектування, конструювання, моделювання та макетування. Згідно з дослідженням, до важливих особистісних якостей дизайнера роботодавці відносять креативність, комунікабельність, відповідальність, акуратність і точність виконання завдань.

Стрімкі зміни в структурі професійної діяльності дизайнерів зумовили те, що сьогодні велика їх частка, крім виконання художньо-творчих завдань, бере участь виробничо-технологічному процесі [12, с. 360]. Зважаючи на це, майбутніх дизайнерів слід готувати до розв'язання таких професійних завдань:

– використовувати різні засоби візуалізації творчих ідей, зокрема розробляти та виконувати ескізи, дизайн-проекти й об'єкти дизайну на основі методів художнього проектування, ергономіки та антропометрії з використанням технік образотворчого мистецтва, засобів проектної графіки, цифрових технологій тощо;

– застосовувати знання в галузі інженерного конструювання, моделювання та макетування, технологій виготовлення об'єктів дизайну (розробляти макети або моделі; здійснювати підготовку технологічної документації проекту для запуску його у виробництво; здійснювати контроль за виготовленням виробів та відповідності їх авторському зразку; оцінювати технологічність проектно-конструкторських рішень; становити завдання технологу, конструктору та ін.);

– здійснювати управління дизайн-проектами, організовувати діяльність дизайнерських фірм і студій, проводити міні-маркетингові дослідження.

При підготовці майбутніх дизайнерів до професійної діяльності обов'язково слід врахувати думку роботодавців (стейкхолдерів) й особливу увагу звернути на те, що професійні якості дизайнера зумовлюються передовсім такими його особистісними якостями, як цілеспрямованість, амбітність, постійне самовдосконалення, самоосвіта, креативність, здатність до пошуку нових знань, прагнення професійного зростання, здатність творчо підходити до роботи, відповідальність й ініціативність та ін. Практика показує, що сильна особистість, здатна до самоосвіти і саморозвитку, краще пристосовується до нових умов і справляється з професійними завданнями, які в сучасному світі мають тенденцію до постійної зміни й ускладнення в зв'язку зі швидкими темпами розвитку науки, техніки та технологій.

Крім цього, діалог зі стейкхолдерами дає підставу зробити висновок, що, проектуючи освітній процес, необхідно передовсім враховувати асортимент об'єктів дизайну. Звідси завдання фахових дисциплін повинні бути скориговані таким чином, щоб студенти заздалегідь мали змогу освоїти необхідний комплекс об'єктів дизайну. Спеціально складений комплекс цих об'єктів має стати основою моделі освітнього процесу, визначити структуру і послідовний взаємозв'язок фахових дисциплін. Звідси,

фахові навчальні дисципліни повинні відображати ті аспекти дизайнерської діяльності, знання яких необхідне для розв'язання різноманітних проєктних завдань.

Нові умови функціонування системи вищої мистецької освіти у межах реалізації нових стандартів вищої освіти України за спеціальністю 022 «Дизайн», застосування компетентнісного й особистісно орієнтованого підходів у професійному навчанні, вимагають внесення суттєвих коректив у процес підготовки дизайнерів до професійної діяльності. Головною метою вищої дизайн-освіти сьогодні повинна стати підготовка конкурентоспроможного, компетентного фахівця, здатного не лише застосовувати набуті фахові знання, вміння і навички, а й приймати оригінальні та нестандартні рішення, які дозволяють швидко та якісно виконувати завдання зі створення об'єктів дизайну. Важливо розуміти, що при підготовці дизайнерів до професійної діяльності, освоєні стандартні технологічні прийоми і способи виконання роботи не повинні домінувати, а пріоритетним має стати творче становлення і розвиток майбутнього фахівця. Тобто необхідно розвивати ті якості особистості, які найбільшою мірою відповідають індивідуальним задаткам, компетентностям і творчому потенціалу майбутнього дизайнера.

Аналіз науково-методичної літератури та реальної практики дизайн-освіти дозволили виокремити основні професійні компетентності майбутніх дизайнерів, які необхідно сформувати в умовах закладу вищої освіти:

1) здатність до цілісного сприйняття, пізнання, оцінки та перетворення навколишнього предметного середовища як об'єкта і сфери дизайну в усьому розмаїтті його проявів, розуміння важливості завдання гармонійної організації предметного світу в умовах існування сучасної людини;

2) здатність досягнути високий рівень знань в галузі матеріально-художньої культури, яку накопичило людство впродовж тисячоліть своєї історії;

3) здатність до збереження всесвітньої та національної культурно-мистецької спадщини, етнокультурних традицій, розвитку екологічної культури засобами дизайну;

4) здатність до критичного освоєння творчої спадщини попередників, дотримання прогресивних новаторських традицій в галузі дизайну;

5) здатність до використання історичного творчого досвіду вітчизняних дизайнерів задля національної самоідентифікації та розвитку української ментальності;

6) здатність до застосування сучасних методик проектування як одиничних, так і комплексних, багатофункціональних об'єктів дизайну;

7) здатність правильно визначати мету і завдання, чітко дотримуватися етапів проектної діяльності;

8) здатність до розроблення індивідуального стилю;

9) здатність до відображення морфологічних, стильових і кольоро-фактурних властивостей об'єктів дизайну;

10) здатність до створення художньо-графічних образів, гармонійного підбору кольорів, формування художньо-проектної концепції;

11) здатність до формоутворення, композиційної побудови, макетування і моделювання об'єктів дизайну;

12) здатність правильно підбирати матеріали для реалізації дизайн-проекту (конфекціонування), застосовувати спеціальні техніки та технології роботи з відповідними конструкційними та іншими матеріалами;

13) здатність застосовувати сучасні цифрові технології та комп'ютерне програмне забезпечення для створення об'єктів дизайну;

14) здатність організовувати спільну роботу над проектом (взаємодіяти з конструктором, технологом, маркетологом та ін.);

15) здатність до самостійного виконання проекту з дотриманням технологічної послідовності;

16) здатність досягати успіху в професійній кар'єрі, розробляти та представляти презентації власноруч створених об'єктів дизайну.

Окрім названих вище професійних компетентностей, для успішної роботи в галузі дизайну у студентів необхідно сформувати такі професійні якості особистості:

1) художній світогляд, образне, конструкторське та технічне мислення, естетичний смак, відчуття гармонії та краси, креативність тощо;

2) здатність генерувати проєктну культуру суспільства;

3) прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, постійне підвищення інтелектуального та культурного рівня, розвиток професійної майстерності;

4) здатність системно працювати над виконанням проєктного завдання, уважно опрацьовувати усі деталі, передбачати та враховувати побажання замовника;

5) здатність підходити до роботи творчо, нестандартно;

6) здатність адекватно сприймати критику й водночас захищати власні художньо-проєктні концепції та ідеї;

7) здатність прогнозувати результати проєктної діяльності та нести за них персональну відповідальність;

8) здатність організовувати роботу в команді, створювати комфортні умови для комунікації тощо.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. У теорії і практиці накопичений значний досвід, який дозволив створити та розвинути систему вітчизняної дизайн-освіти, заклав фундамент якісної професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти. Дизайн-освіту сьогодні можна вважати однією з важливих ознак сучасності. Складні функції та принципи дизайну, специфіка професії й своєрідне становище дизайнера в системі творчої та виробничої діяльності визначають комплексний характер дизайн-освіти. Крім цього, важливими у формуванні особистості дизайнера є загальнокультурний та професійний розвиток. Тому основними напрямками професійної підготовки майбутніх дизайнерів до творчої діяльності повинні стати особистісно орієнтований і компетентнісний підходи до організації освітнього процесу, опора на творчий досвід студентів, варіативність і

педагогічна майстерність, спрямованість на дослідницьку діяльність.

Діяльність сучасних закладів вищої освіти повинна також спрямовуватися на застосування сучасних інноваційних методів професійного навчання, на підготовку висококваліфікованих дизайнерів, здатних не лише відтворювати набуті знання, застосовувати професійні вміння і навички в проєктній діяльності, а й творчо мислити, володіти високо розвиненими професійними компетентостями й особистісними якостями, прагнути постійно реалізовувати свій творчий потенціал.

Подальшого наукового вивчення потребують дослідження структури освітнього процесу та змісту професійно орієнтованих дисциплін у галузі дизайну, дидактичний відбір сучасних цифрових технологій для проєктної діяльності, впровадження сучасних інноваційних технологій підготовки майбутніх дизайнерів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білодід Ю. М., Поліщук О. П. Основи дизайну : навч. посіб. Київ : Парапан, 2004. 240 с.
2. Бойчук А. В. Пространство дизайна. Харьков : Нове слово, 2013. 367 с.
3. Даниленко В. Я. Дизайн : підручник. Харків : ХДАДМ, 2003. 320 с.
4. Кантор К.М. Правда о дизайне. Москва : АНИР, 1996. 284 с.
5. Минервин Г.Б. Архитектура промышленных форм. Москва: ВНИИТЭ, 1970. Вып. 1. 157 с.
6. Прусак В. Ф. Сучасна дизайнерська освіта: досвід, проблеми. Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта : зб. наук. праць. Львів : Світ, 2000. С. 357–364.
7. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 022 «Дизайн» галузі знань 02 «Культура і мистецтво» / розробники: Антонович Є.А., Іваненко Т.О., Корсунський

В.О., Лінда С.М. та ін. Київ: МОН України, 2018. [Електронний ресурс] URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/022-dizayn-bakalavr.pdf>.

8. Фурса О.О. Тенденції розвитку дизайн-освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття) : монографія. Луганськ : Вид-во «Ноулідж», 2012. 448 с.

9. Read H. Art and Industry: The Principles of Industrial Design. New York : Harcourt, Brace and Company, 1935. 143 p. [Електронний ресурс] URL: <http://tehne.com/library/read-h-art-and-industry-principles-industrial-design-new-york-1935>.

10. Nelson G. How to See: Visual Adventures in a World God Never Made. Kittery: Published by Phaidon Press, 2017. 248 p.

11. Maldonado T., Bonsiepe G. Science and Design. Ulm: Journal of the Hochschule fur Gestaltung. 1964. № 10/11. P. 10–29.

12. Norman D. The Design of Everyday Things: Revised and Expanded Edition. New York: Basic Books, 2013. 368 p. [Електронний ресурс] URL : https://www.academia.edu/38275229/The_Design_of_Everyday_Things_Revised_and_Expanded_Edition

REFERENCES

1. Bilodid, Yu. M. and Polishchuk, O. P., 2004. Osnovy dyzainu [Basics of design]: navch. posib. Kyiv : Parapan.

2. Boichuk, A. V., 2013. Prostranstvo dyzaina [Design Space]. Kharkov : Nove slovo.

3. Danylenko, V. Ya., 2003. Dyizain [Design]: pidruchnyk. Kharkiv : KhDADM.

4. Kantor, K.M., 1996. Pravda o dyzaine [The truth about design]. Moskva : ANYR.

5. Mynervyn H.B., 1970. Arkhytektynka promyshlennykh form [Architectonics of industrial forms]. Moskva: VNYIE, issue 1.

6. Prusak, V. F., 2000. Suchasna dyzainerska osvita: dosvid, problemy. Dialoh kultur: *Ukraina u svitovomu konteksti. Khudozhnia osvita* [Contemporary design education: experience,

problems. Dialogue of Cultures: Ukraine in the World Context. Arts education]: zb. nauk. prats. Lviv : Svit, pp. 357–364.

7. Antonovych, Ye.A., Ivanenko, T.O., Korsunskyi, V.O. and Linda, S.M. eds, 2018. Standart vyshchoi osvity Ukrainy za spetsialnistiu 022 «Dyzain» haluzi znan 02 «Kultura i mystetstvo» [The standard of higher education in Ukraine on specialization 022 "Design" in area of study 02 "Culture and art"] / rozrobnyky: Kyiv: MON Ukrainy, URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/022-dizayn-bakalavr.pdf>.

8. Fursa, O.O., 2012. Tendentsii rozvytku dyzain-osvity v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Tendencies of Design Education Development in Ukraine (second half of XX - beginning of XXI century)]: monohrafiia. Luhansk : Vyd-vo «Noulidzh».

9. Read, H., 1935. Art and Industry: The Principles of Industrial Design. New York : Harcourt, Brace and Company, URL: <http://tehne.com/library/read-h-art-and-industry-principles-industrial-design-new-york-1935>.

10. Nelson, G., 2017. How to See: Visual Adventures in a World God Never Made. Kittery: Published by Phaidon Press.

11. Maldonado, T. and Bonsiepe, G., 1964. Science and Design. Ulm: Journal of the Hochschule fur Gestaltung. no. 10/11. pp. 10–29.

12. Norman, D., 2013. The Design of Everyday Things: Revised and Expanded Edition. New York: Basic Books, URL : https://www.academia.edu/38275229/The_Design_of_Everyday_Things_Revised_and_Expanded_Edition

Orshanskyi L.

MODERN REQUIREMENTS AND FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DESIGNERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

***Abstract.** The article describes the modern requirements for the professional training of future designers. It has been found*

out that the professional activity of a designer is a type of creative activity in the formation of aesthetically expressive object-space environment aimed at creating and improving competitive products, which contributes to economic development, raising the level of culture and living standard of the population. The main goal has been identified: to prepare a competitive, competent designer who will be able to apply the acquired knowledge, skills and experience as well as to make original and non-standard decisions that will allow them to quickly and efficiently complete the tasks related to creating design objects.

We have compiled the list of professional tasks to be performed by a modern designer, participating in the production and technological process, which includes: 1) use of various means of visualization of creative ideas, in particular to develop and execute sketches, design projects and objects of design based on methods of artistic design, ergonomics and anthropometry through fine arts techniques, project graphics, digital technologies, etc.; 2) apply knowledge in the field of engineering design, modeling and layout, technologies of production of design objects (to develop models or working diagrams; to prepare the technological documentation of the project for its launch into production; to oversee manufacturing of products and their conformity to the original sample; to evaluate the manufacturability of the project-design solutions; to set tasks to the technologist, the designer, etc.); 3) to manage design projects, to organize activities of design firms and studios, to carry out mini-marketing researches, etc.

The article identifies the basic professional competences and personality qualities of future designers that should be formed in the educational process at a higher education institution based on the analysis of scientific and theoretical works of scientists and the actual practice of design education.

Key words: designer, design-education, production and technological process, professional competences, personality qualities, institution of higher education.

УДК [37:069]:(477.8)-043.86

<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-4>

**ДИЗАЙН І ПІДПРИЄМНИЦТВО:
СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ
ПІДГОТОВКИ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В СИСТЕМІ ДИЗАЙН-ОСВІТИ**

Світлана Алексєєва,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник лабораторії

професійної кар'єри Інституту професійно-

технічної освіти НАПН України

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8132-0465>

e-mail: alekseeva.ipto@gmail.com

Анотація. У статті проведено аналіз основних ознак поєднання дизайну і підприємництва. Визначено особливості підприємницької діяльності в дизайні як процесу становлення самобутніх молодих творців інноваційних ідей і проєктів, авторів неординарних методик і технологій, винахідників нових способів і шляхів розвитку суспільства. Відповідно до кваліфікаційної характеристики професії визначені основні професійні функції дизайнера, систематизовані різні типи підприємців у сфері дизайну. Креативні та інноваційні творчі ідеї трансформуються підприємцями у сфері дизайну в стійкі бізнес-моделі, впроваджуються різні новаторські підходи. Сьогодні можна визначити широке коло підприємців культурного сектору, які ведуть діяльність за широким спектром напрямів у галузі культури та мистецтва, зайняті в різних галузях креативної індустрії. Розкрито проблеми і перспективи підготовки майбутніх дизайнерів до підприємницької діяльності, окреслені напрями подальших пошуків. Методологічною основою підготовки дизайнерів на сьогодні постає «трикутник» основних функцій сучасного дизайну: соціально-культурної,

утилітарно-споживчої і естетично-підприємницької. Підприємці у сфері дизайну повинні мати широкий світогляд, високий інтелектуальний потенціал і рівень культури, здатність до самовдосконалення, вміння творчо підходити до вирішення проблем та обирати оптимальні варіанти рішень. Все це має бути впроваджено в освіту дизайнерів.

Ключові слова: дизайн, підприємництво, арт-підприємець, підприємець у сфері культури, підприємці в сфері мистецтва, підприємець, який діє в інтересах спільноти, соціальні підприємці, віртуальний підприємець у сфері мистецтва.

Постановка проблеми. Сучасна система дизайн-освіти переважно зорієнтована на професійну підготовку і застарілі уявлення про гармонійний розвиток людини, а не на всебічну підготовку до майбутнього життя. Випускники не підготовлені до життя в умовах інноваційної економіки, не знають, як розпочати власну підприємницьку справу, хоча підприємництво є одним із різновидів творчої, пошукової, ризикової соціальної діяльності і в більшості країн світу вважається одним із найпрестижніших. Адже саме цей вид діяльності у відповідних умовах найкращим чином виявляє особистісну сутність працівника. Формування підприємця в дійсності означає процес становлення самобутніх молодих творців інноваційних ідей і проєктів, авторів неординарних методик і технологій, винахідників нових способів і шляхів розвитку суспільства.

Досвід передових країн світу переконливо свідчить, що в сучасних умовах підприємництво є найпрогресивнішою системою ведення господарства незалежно від соціально-економічного устрою суспільства. Наприклад, підприємництво як найбільш гнучка форма організації виробництва оперативно реагує на потреби ринку, на найновіші досягнення наукового прогресу, сприяє своєчасним структурним зрушенням в економіці. Крім того,

підприємництво як дієва організаційно-господарська творчість передбачає уміння вести справу саме вільної особистості, з сформованим почуттям чесності, порядності, сумлінності, а це сприяє впровадженню демократичних принципів суспільного й економічного життя, бажанню самореалізації, досягненню професійного успіху.

Сучасний фахівець з дизайну повинен мати широкий світогляд, високий інтелектуальний потенціал і рівень культури, здатність до самовдосконалення, вміння творчо підходити до вирішення проблем та обирати оптимальні варіанти рішень, здатність до аналізу, вміння орієнтуватись в умовах швидко змінюваних дизайн-тенденцій ринкового середовища. Науковці у сфері дизайну стверджують, що сьогодні дизайн – це комплексна міждисциплінарна проєктно-художня діяльність, інтегруюча природничо-наукові, технічні, гуманітарні знання, інженерне та художнє мислення, спрямована на формування на промисловій основі предметного світу в надзвичайно великій «зоні контакту» його з людиною в усіх без винятку сферах життєдіяльності.

Визначені аспекти актуалізують проблему дизайну і підприємництва, зокрема таку сторону, як підготовка майбутніх дизайнерів до підприємництва. Адже за такого підходу можливе формування соціально активної особистості з високою компетентністю, мобільністю і професіоналізмом; розвиток комплексу якостей сучасного фахівця: професійного мислення, соціальної і професійної відповідальності; формування потенціалу саморозвитку і самовдосконалення, а в суспільстві – людського капіталу; розвиток збалансованої загальнокультурної, спеціальної і практичної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Загальні проблеми дизайн-освіти є предметом різнобічного дослідження науковців: О. Генісаретського, В. Даниленко, С. Кожуховської, Є. Лазарєва, В. Сидоренко, О. Трошкіна. Теоретико-методичну специфіку професії дизайнера і

процедурні аспекти дизайн-проектування розкрили у своїх наукових працях В. Рунге, В. Сеньковський. Питанням підготовки фахівців-дизайнерів в Україні приділяли увагу С. Алексєєва, А. Аронова, Т. Мала, М. Пічкур, І. Продан, В. Прусак, І. Ригова, В. Тименко, С. Чирчик. Науковці зазначали, що підготовка фахівців-дизайнерів нерозривно пов'язана насамперед із економічним і соціальним розвитком суспільства. Світова практика переконливо доводить, що для успішного розвитку суспільства важливе взаємодоповнення науки, мистецтва і виробничих технологій, особливо, у процесі підготовки фахівців з дизайну для різних галузей життєдіяльності суспільства. Наукова, економічна і культурна сфери не лише взаємозалежні, вони глибоко проникають одна в одну, створюючи суспільне середовище, сприятливе для розвитку творчого потенціалу, підприємливості, культурного самовираження майбутніх дизайнерів. Освітньо-культурний синтез естетичного і раціонального, художнього і утилітарного є методологічною основою для розвитку дизайн-освіти, для виявлення і підтримки інтелектуально і творчо обдарованої студентської молоді.

Метою статті є аналіз основних ознак поєднання дизайну і підприємництва, вивчення проблеми і перспектив підготовки майбутніх дизайнерів до підприємницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Стратегічною метою сучасної освіти є формування високоосвіченої, інтелігентної, самодостатньої творчої особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики сьогодення. Сучасні соціально-економічні умови і конкуренція на ринку праці зумовлюють необхідність володіння майбутніми дизайнерами основ підприємницької діяльності. Особливо ця проблема актуальна в умовах євроінтеграції та глобалізації господарських процесів в Україні, де зростає соціально-економічна важливість підприємництва.

На кожному етапі економічного розвитку залежно від рівня розвитку продуктивних сил, змісту державної економічної політики формується певні ознаки підприємницької діяльності, розвиваються саме такі, що найбільше потрібні в конкретних історичних умовах. Так, у XVII ст. особливого значення набуває підприємницький ризик, у XVIII ст. з'явилася необхідність розмежування функцій власника і підприємця. Наприкінці XIX ст. виокремлюють самостійну постать менеджера, який здійснює функції управління в інтересах фірми і отримує від цього особисту вигоду. В середині XX ст. науково-технічна революція висунула на перший план підприємця-новатора, який прагне пошуку інноваційних підходів до вирішення проблем, стає ініціатором перетворень, носієм економічного і науково-технічного прогресу. У західних країнах після багатьох десятиріч еволюції, в умовах постіндустріального суспільства і соціально-орієнтованої економіки, сформувалися певні загальнолюдські цінності. Підприємництво все більше набуває соціальної спрямованості. Значною мірою завдяки цьому забезпечується добробут нації, збільшується зайнятість, відбувається самореалізація трудових здібностей підприємцем і найманим працівником.

За такого підходу й актуалізується проблема підготовки до підприємницької діяльності сучасних дизайнерів. Дизайн за своєю суттю є інтегральною творчістю, органічним сплавом високої естетики і практичної доцільності. Особисті якості, наявність яких бажана для дизайнерів, це: творчі та художні здібності, креативність, сприйняття просторового співвідношення предметів, увага до деталей, здатність до створення образу за словесним описом, до зорових уявлень, уміння передбачати результат, абстрактність, асоціативність і гнучкість мислення, навички креслення, здатність до конструювання і проектування, художні здібності, почуття смаку, гармонії і симетрії. Відповідно до кваліфікаційної характеристики професії, дизайнер розроблює: художньо-

конструкторські проекти виробів (комплексів) виробничого та побутового призначення, забезпечуючи високий рівень споживчих властивостей і естетичних якостей конструкцій, які проєктуються, відповідність їх до техніко-економічних вимог і прогресивної технології виробництва, вимог ергономіки; компонувальні й композиційні рішення; потрібну технічну документацію на вироби (креслення компонування і загального виду, ескізи і робочі креслення для макетування, демонстраційні рисунки, кольоровографічні ергономічні схеми, робочі проєкти моделей); здійснює: відбір і аналіз патентної та іншої науково-технічної інформації, необхідної на різних стадіях (етапах) художнього конструювання; пошук найбільш раціональних варіантів рішень, конструкційно-оздоблювальних матеріалів і деталей зовнішнього оформлення, об'ємно-просторове і графічне проєктування, деталізацію форм виробів; контроль відповідності робочих креслень виробів і технологічної оснастки до художньо-конструкторського проєкту, а також авторський нагляд за реалізацією художньо-конструкторських рішень у процесі проєктування, виготовлення, випробування, доведення дослідних зразків виробів і підготовку технічної документації для серійного (масового) виробництва, вносить до неї потрібні зміни; вивчає: вимоги замовника до проєктованих виробів, технічні можливості підприємства щодо їх виготовлення; передовий вітчизняний і світовий досвід у галузі художнього конструювання з метою використання його в практичній діяльності; готує: дані для розрахунків економічного обґрунтування запропонованої конструкції; матеріали для проведення робіт із стандартизації в галузі художнього конструювання; відгуки і висновки щодо раціоналізаторських пропозицій і винаходів, що стосуються розроблюваних конструкцій виробів, проєктів стандартів, технічних умов та інших нормативних документів з художнього проєктування.

У зв'язку із зазначеним можливо говорити про підприємництво в сфері дизайну, до основних характеристик якого відноситься раціональне і гармонійне узгодження економічних інтересів, а також соціально-економічних потреб суспільства. Підприємці в сфері дизайну беруть креативні та інноваційні творчі ідеї і трансформують їх у стійкі бізнес-моделі, знаходячи ресурси та розпоряджаючись ними абсолютно несподіваним чином, а також впроваджуючи різні новаторські підходи, при цьому беручи на себе певну частку ризиків. Вони вміють розпізнавати можливості та тенденції, що надходять ззовні. До цього належать не тільки ринкові, а й соціальні, гуманітарні, культурні можливості.

Сьогодні вже можна говорити про різні типи підприємців в сфері дизайну, зокрема: арт-підприємець (Art-repreneur) – творча людина, яка, окрім безпосередньо самої творчої діяльності, ще й вирішує питання, пов'язані з виведенням свого продукту на ринок, наприклад: залучення коштів, робота з клієнтами, просування продукту, управління фінансами тощо; підприємець у сфері культури (Culturepreneur) – це поняття має ширше значення, ніж «арт-підприємець», і стосується працівників культурного сектору, які ведуть діяльність – самостійно або в межах організації, за широким спектром напрямів у галузі культури та мистецтва; назва «креативний підприємець» (Creative entrepreneur) стосується осіб, зайнятих у різних галузях креативних індустрій. Такі підприємці є засновниками та керівниками підприємств із творчою складовою, некомерційних організацій або соціальних підприємств. Підприємці в сфері мистецтва (Business entrepreneurs in the arts) – засновники та власники комерційних організацій; соціальні підприємці (social entrepreneurs) беруть участь у вирішенні соціальних проблем і набувають авторитету у суспільстві, розширюючи права та можливості людей, груп і спільнот; підприємець, який діє в інтересах громади (Community entrepreneur) – це той, хто стимулює економічну діяльність у своїй спільноті та

бере участь у вирішенні питань, що постають перед цим регіоном або містом, розширюючи можливості для працевлаштування на низовому рівні. Віртуальний підприємець у сфері мистецтва (Digital entrepreneur in the arts) – використовує міць нових технологій і онлайн-інструментарій для пошуку та реалізації можливостей на міжнародному рівні, для створення нового бізнесу, для поширення інформації, для реалізації товарів і послуг через інтернет та/або для співпраці з клієнтами та партнерами.

Підприємництво – це здатність і готовність розвивати бізнес і системно керувати ним з метою отримання прибутку. Архітектурне бюро, музична студія, онлайн-медіа, відеопродакшн, майстерня з виготовлення текстилю, кінофестиваль, рекламне агентство та телеканал – все це формати організації креативного бізнесу та ведення підприємницької діяльності. Основний фактор тут – спрямованість на отримання прибутку за допомогою художніх ідей і креативу.

Отже, які види підприємництва існують у сфері креативних індустрій?

Культурне або креативне підприємництво. Йдеться про організовану діяльність, основною метою якої є виробництво або відтворення, просування, поширення та/або комерціалізація товарів, послуг і діяльності культурного, художнього характеру або такого, що пов'язаний із культурним та історичним спадком. Приклади: IZONE – арт-простір, на території якого проводять різноманітні освітні події, виставки вітчизняних і міжнародних митців, фестивальні проекти. Окрім того, що IZONE самостійно курує й організовує події, простір співпрацює із різними фестивалями. Заробляє на оренді приміщень, кейтерингу, коворкінгу та невеличкому кафе. Культурний проєкт – організація, яка займається альтернативною освітою та пропонує велику кількість онлайн- та офлайн-форматів: лекції, академічні та практичні курси, навчальні мандрівки.

Соціальне підприємництво, орієнтоване на позитивні зміни у суспільстві. Підприємці переважно засновують різноманітні стартапи, аби вирішити екологічні, соціальні та культурні проблеми. Така спрямованість їхнього бізнесу демонструє рівень усвідомленості та відповідальності перед суспільством. Часто проєкти залучають багато волонтерів, іноді повністю складаються із волонтерських команд і спільнот. Приклади: Urban Space – громадський ресторан, отримані кошти від діяльності якого йдуть на соціальні проєкти міста. Кураж Базар – барахолка ВДНГ у Києві, яка на постійній основі виділяє кошти із власної діяльності на благодійність.

Арт-підприємництво дуже тісно пов'язане із двома сферами: кураторством та арт-менеджментом.

Кураторство є нематеріальним видом культурного виробництва, практикою, яку можна окреслити як художню. Куратор формулює концепцію – цілісну й єдину, а також пропрацьовує її (самостійно чи разом з художниками/інституцією) так, щоб та могла комунікувати з глядачем. Також він відповідає на запитання ЗМІ та опікується процесами, що відбуваються після реалізації проєкту, наприклад, бере участь у дискусіях, написанні статей до каталогу. Завданням куратора є і написання тексту до власного проєкту, в якому він формулює основні ідеї та закладає вектори ознайомлення з експозицією та подальшого її аналізу. Тобто усе, що пов'язано зі створенням образу виставки, її цінностями для глядача та смислотворенням, є завданням куратора.

Арт-менеджмент – діяльність, яка дозволяє реалізувати задумане куратором чи художником і контролювати процеси, що мають бути успішно завершені у попередньо визначений час. До роботи арт-менеджера входять виконання операційних завдань, логістика (контроль за перевезенням робіт, наприклад), комунікація щодо оренди, пошук усього необхідного щодо продакшену робіт, домовленості з типографіями, пошук рекламних агенцій тощо. Приклад:

одним із видів арт-підприємництва є галерея. Монетизація діяльності галереї може відбуватися за рахунок багатьох аспектів: продажу картин, що представлені на виставці (переважно галерея отримує відсоток від продажу); платне відвідування виставок та інших заходів; пропозиції оренди приміщення галереї; проведення аукціонів; надання консультаційних послуг; експертиза творів мистецтва; продаж книг та інших медіа, видавничі послуги, дизайн-послуги тощо.

Культурний активізм – одна із форм громадської активності. За допомогою творчих практик (театр, музика, виставки, літературні вечори тощо) активісти представляють альтернативні соціально-політичні уявлення про світ. Вони вирішують суспільні проблеми, приводять до соціальних змін і підвищують рівень культури й обізнаності. Приклади: Конгрес активістів культури – створює та підтримує проекти, що сприяють змінам у країні та світі. Зокрема, організовують різноманітні освітні події у сфері культури та мистецтва, є партнерами багатьох організацій у локальних проєктах, займаються культурною політикою, менеджментом культурних проєктів, міжсекторальною співпрацею тощо. Конгрес – повністю некомерційна організація, яка отримує фінансування за рахунок грантів, спонсорства та платформи «Спільнокошт». Організація «Дивовижні» – працює на всеукраїнському рівні. Розпочавши із волонтерської ініціативи й акцій з благоустрою територій, сьогодні команда реалізовує громадські проєкти, що мають на меті залучення суспільства до змін. Організацію спонсують гранти та меценати.

Інституційна діяльність завжди відбувається у межах певних культурних інституцій – організацій, що мають конкретну місію, метою яких є збереження, інтерпретація та поширення культурних, наукових та екологічних знань, а також сприяння діяльності, спрямованої на інформування й освіту громадян з культурних, історичних, наукових та екологічних питань. Культурні інституції, які фінансують із

державного бюджету, як й інші подібні установи, залежні від політичної системи та пов'язані з нею. Приклади: PinchukArtCentre – міжнародний центр сучасного мистецтва та відкрита платформа як для митців, так і для відвідувачів. PinchukArtCentre організовує виставки провідних міжнародних та українських художників і підтримує різні інші культурно-мистецькі ініціативи. Мистецький Арсенал – державна інституція, де проводять масштабні виставки українського мистецтва. British Council Ukraine – міжнародна організація Сполученого Королівства, яка має на меті розширення культурних відносин між країнами. В Україні British Council Ukraine розвиває міжнародну співпрацю у напрямках: театр і танець, кіно, сучасне образотворче мистецтво та музика.

Отже, дизайн-освіта ХХІ століття має орієнтувати майбутніх фахівців дизайну не лише на пізнання цілісного світу, проєктування нової реальності, у якій би краса із доцільністю стали основою архітектонічної творчості, просторового формотворення художників-конструкторів у різних напрямках життєдіяльності українського суспільства, але й готовності до підприємницької діяльності.

Методологічною основою підготовки дизайнерів на сьогодні постає «трикутник» основних функцій сучасного дизайну: соціально-культурної, утилітарно-споживчої і естетично-підприємницької. Такий підхід дає підстави визначити, що підготовка майбутніх дизайнерів до підприємницької діяльності — це підготовка до професійної підприємницької діяльності, спрямованої на інновативну, суттєву та позитивну зміну у суспільстві. Підприємництво в Україні стає трендом. Використання підприємницьких підходів до вирішення проблем підносить підприємництво в сфері дизайну на новий рівень розвитку.

Щодо перспектив цього напрямку зазначимо наступне. По-перше, вивчення закордонного й кращого вітчизняного досвіду дає підстави вважати, що підготовку підприємців з дизайну у закладах освіти необхідно здійснювати за

практикоорієнтованими навчальними програмами. По-друге, використання гнучких модульних програм, які мають постійно удосконалюватися під впливом зворотного зв'язку із успішними підприємцями, зокрема із випускниками цього закладу. По-третє, має здійснюватися інтенсифікація освітнього процесу за рахунок використання інтерактивних методів навчання, сучасних інформаційних та технічних засобів освіти. Крім того, обов'язковим є використання елементів інфраструктури підтримки підприємництва (бізнес-інкубаторів, технопарків, навчально-ділових центрів тощо) для формування практичних навичок майбутніх підприємців у дизайні.

Високоякісна підготовка підприємців неможлива без чіткого визначення науково обґрунтованих вимог до компетентності громадян, які вирішили заснувати власну справу або працювати у малому бізнесі. До головних професійних функцій підприємця насамперед потрібно зарахувати вміння правильно оцінювати ситуацію на ринку в тому секторі економіки, в якому розвивається його бізнес, визначати шляхи одержання необхідних фінансових ресурсів, страхування підприємницького ризику, знати основи спрощеного бухгалтерського обліку та звітності малого підприємництва. Фахівці з дизайну як засновники малих підприємств повинні мати широкий світогляд, високий інтелектуальний потенціал і рівень культури, здатність до самовдосконалення, вміння творчо підходити до вирішення проблем та обирати оптимальні варіанти рішень. Усе це має бути впроваджено до освіти дизайнерів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, підготовка майбутніх дизайнерів до підприємницької діяльності є актуальною проблемою сучасності, що потребує проведення наукових досліджень, нормативно-правового і практичного забезпечення. Серед подальших перспектив дослідження важливим напрямом вбачається порівняльно-педагогічний аналіз вітчизняних та зарубіжних моделей підготовки майбутніх фахівців до підприємницької діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Arts University of Bornemouth [Офіційний сайт]. Access technique: <http://aub.ac.uk/courses/ba/ba-graphic-design/course-journey/>
2. Looking Out : Effective Engagement with Creative and Cultural Enterprise Discussions [cited February 12, 2012] [Електронний ресурс]. Access technique: <http://www.adm.heacademy.ac.uk/library/files/adm-heaprojects/looking-out/final-reports/lookingoutartshe.pdf>
3. Nottingham Trent University Course Specification [Офіційний сайт]. Access technique: http://www.ntu.ac.uk/pss_downloadable_content/programme_specification/60809.pdf
4. Tappin, S., 2009. The UK Vocational Education and Training System / Sue Tappin. – London : Vocational Partnerships : British Council.

REFERENCES

1. Arts University of Bornemouth [Офіційний сайт]. Access technique: <http://aub.ac.uk/courses/ba/ba-graphic-design/course-journey/>
2. Looking Out : Effective Engagement with Creative and Cultural Enterprise Discussions [cited February 12, 2012]: <http://www.adm.heacademy.ac.uk/library/files/adm-heaprojects/looking-out/final-reports/lookingoutartshe.pdf>
3. Nottingham Trent University Course Specification. Access technique: http://www.ntu.ac.uk/pss_downloadable_content/programme_specification/60809.pdf
4. Tappin, S. The UK Vocational Education and Training System / Sue Tappin. – London : Vocational Partnerships : British Council, 2009, 34 p.

Svetlana Alekseeva

**DESIGN AND ENTREPRENEURSHIP: MODERN
PROBLEMS AND PROSPECTS OF PREPARATION FOR
ENTREPRENEURIAL ACTIVITIES IN THE DESIGN
EDUCATION SYSTEM**

***Abstract.** The article analyzes the main features of the combination of design and entrepreneurship. The features of entrepreneurial activity in design as a process of becoming distinctive young creators of innovative ideas and projects, authors of extraordinary methods and technologies, inventors of new techniques and ways of social development have been determined. According to the qualification characteristics of the profession, the main professional functions of the designer have been defined. The designer should generate innovative approaches to problems solving, initiate transformation, economic and technological progress. Modern entrepreneurship is increasingly becoming socially oriented. This ensures the well-being of the nation and self-realization of the designer's professional abilities. In connection with the above, it is possible to talk about entrepreneurship in the field of design, the main characteristics of which include the rational and harmonious agreement of economic interests, as well as socio-economic needs of society. Design entrepreneurs take creative and innovative ideas and transform them into sustainable business models, as well as implementing various innovative approaches.*

Different types of design entrepreneurs have been systematized in the article. These are Art-preneurs, Culture entrepreneurs, Creative entrepreneurs, Business entrepreneurs in the arts, Social entrepreneurs, Community entrepreneurs, Digital entrepreneurs in the arts. Entrepreneurship is the ability and willingness to grow a business and manage it systematically for profit. Architectural bureau, music studio, online media, video production, textile production workshop, film festival, advertising agency and TV channel are all formats for organizing creative

business and doing business. The main factor here is the focus on profit through artistic ideas and creativity.

The methodological basis for training designers today is the "triangle" of the three main functions of modern design: socio-cultural, utilitarian-consumer and aesthetically-entrepreneurial. This approach gives grounds to determine that the preparation of future designers for entrepreneurship is the preparation for professional entrepreneurial activity aimed at innovative, significant and positive changes in society. Entrepreneurship is becoming a trend in Ukraine. Using entrepreneurial approaches to problem solving takes design entrepreneurship to a new level of development.

The article describes the problems and prospects of preparing future designers for entrepreneurship. The main focus is on practice-oriented training programs, feedback from successful entrepreneurs, on the intensification of the educational process through the use of interactive teaching methods, advanced information and technical means of education. In addition, it is imperative to use elements of the business support infrastructure (business incubators, techno parks, training and business centers, etc.) to develop the practical skills of future entrepreneurs in design.

Key words: *Artpreneurs, Culture entrepreneurs, Creative entrepreneurs, Business entrepreneurs in the arts, Social entrepreneurs, Community entrepreneurs, Digital entrepreneurs in the arts.*

УДК 378:008:7.012:004.92 "71" (043.3)
<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-5>

СУТЬ І СТРУКТУРА ПРОЄКТНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ-ГРАФІКІВ

Алла Максимова,

кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри фундаментальної підготовки,
доцент кафедри дизайну
Арт академії сучасного мистецтва ім. С. Далі
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4467-1952>
e-mail: almadesign@i.ua

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз базових понять для формулювання змісту поняття «проектна культура», висвітлення його суті і структури. Запропоновано авторське тлумачення поняття «проектна культура майбутніх дизайнерів-графіків» як складного соціокультурного і психолого-педагогічного феномену, що охоплює ціннісне ставлення до проектної діяльності, прагнення до перетворення дійсності, володіння професійними знаннями і вміннями, котрі реалізуються у проектній діяльності на індивідуально-творчому рівні, універсальну здатність до творчого проектного мислення, спроможність до рефлексії особистісних досягнень у проектній діяльності. Основними характеристиками проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків визначено рівні розвиненості професійних якостей дизайнера, а саме: культура творчого і проектного мислення; теоретичні знання і володіння засобами дизайнерського проектування та проектними методами; художні вміння та навички для здатності успішного самостійного розроблення та реалізації проєктів у галузі графічного дизайну.

Ключові слова: *суть і структура проектної культури, проектна культура майбутніх дизайнерів-графіків, професійна підготовка, графічний дизайн.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі цивілізаційного поступу дизайн є провідною галуззю мистецтва, розвиток якої зумовлюється глобалізаційними викликами, суспільними запитами й здійснюється в науково-технічній, економічній, естетичній і культурній площинах. Наразі складно уявити будь-яку сферу життєдіяльності людини, де б не була застосована праця дизайнера. Об'єкти графічного дизайну й художньо-естетичні образи обумовлюють комфорт навколишнього середовища кожної особи, її позитивний імідж у соціумі, а також забезпечують успіх фірм, товарів чи послуг. Відтак утвердилася суспільна позиція щодо дизайну як втілення прагнення людини до краси, гармонії й естетичної доцільності в соціокультурному середовищі. У зв'язку з цим посилюється соціальна значущість представників дизайнерських професій. У розвинених країнах світу об'єкти графічного дизайну визнано потужним джерелом формування в людини високого рівня культури, унікальним засобом міжкультурної взаємодії та комунікації. У державних програмах їх розвитку одне з основних місць відведено саме становленню дизайну як головного науково-дослідницького фактору та дієвого засобу соціально-економічного і культурного поступу. Закономірним вважаємо стрімке зростання попиту на фахівців з графічного дизайну і в Україні та посилення інтересу до дизайн-освіти як процесу, що сприяє особистісному й професійному становленню майбутніх професіоналів, уможливлуючи їх успішну самореалізацію та кар'єрне зростання.

У контексті сучасних підходів, особливого значення набуває проектна культура майбутніх дизайнерів-графіків, а також її розвиток. Однак, серед численних наукових праць

нині відсутнє загальноприйняте тлумачення означеного поняття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що проблема розвитку проектної культури майбутніх фахівців частково розв'язується в межах таких тематичних площин: теорії і методики мистецької і дизайнерської освіти (В. Орлов, Л. Оружа [2], О. Фурса та ін.); теоретико-методичні засади здійснення проектної діяльності (Р. Арнхейм, О. Каукіна [5], Г. Мінервін та В. Шимко [4], В. Папанек та ін.); суть і структура проектної культури (У. Арістова [6], І. Колеснікова [1] та М. Горчакова-Сібірська [1], В. Сидоренко [7], О. Ческідова [3] та ін.). Однак нами не виявлено цілісних наукових праць, у яких було б визначено та науково обґрунтовано сутність і структуру поняття проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків у процесі професійної підготовки у мистецьких закладах вищої освіти, що підтверджує доцільність здійснення дослідницького пошуку в науково-теоретичній площині.

Метою статті є аналіз базових щодо формулювання змісту поняття «проектна культура» наукових категорій, висвітлення його суті і структури, а також авторського тлумачення поняття «проектна культура майбутніх дизайнерів-графіків» у професійній підготовці в мистецьких закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У визначенні засадничих положень розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків урахуємо результати дефінітивного аналізу й логічного узагальнення змісту наукової категорії «проектування». У науковому дискурсі представлено такі інтерпретаційні варіанти тлумачення змісту поняття «проектування»: науково-практичний метод вивчення і перетворення дійсності (метод практико-орієнтованої науки); специфічний вид діяльності, направлений на створення проекту як особливого виду продукту; характерна для

технологічної культури форма породження інновацій; управлінська процедура [1].

У дослідницькому пошуку враховуємо позицію Л. Оружої, яка визначає проєктну культуру як «цілісний соціокультурний вимір науково-технічного прогресу, що переломлює його мету і досягнення з позиції фактору людини. Поняття проєктної культури передбачає реалізацію дизайну не лише у формуванні предметного середовища, а й проєктної дисципліни в дизайнерській освіті. Проєктна культура стає можливою в результаті взаємодоповнення дизайнерської і технологічної освіти» [2, с. 31]. Наслідуючи напрацювання учених, О. Ческідова обґрунтовує, що найвищий рівень розвитку здібностей до проєктування власної діяльності у різноманітних соціально-культурних ситуаціях виражається як проєктна культура [3].

Зарубіжні фахівці визначають проєктну культуру як «третю культуру» після матеріальної та духовної, вищий різновид дизайну. Саме в такому розумінні змісту дизайну втілено його суть, що дозволяє трактувати його як всю проєктну культуру і як складову загальної освіти людини [4, с. 43].

У педагогічній науці проєктну культуру пов'язують із вміннями фахівця вирішувати проблеми в умовах відсутності чіткої визначеності завдань і наявності широкої варіативності можливих результатів [5].

Отже, поняття «проєктна культура» застосовують, переважно, для позначення структури, утвореної такими змістово-понятійними компонентами: ціннісно-значущі образи предметного середовища, що проєктуються; творчі і наукові концепції, які є змістом творчого і теоретичного знання, а також програми діяльності, що виражають творчу волю проєктувальників; необхідні цінності для формування особистісних відношень до реалізації проєктного процесу. При цьому в дизайні проєктна культура постає як інтегральна оцінна категорія прояву здатності майбутніх фахівців реалізовувати у виконуваний професійній діяльності

набуті знання, вміння та узагальнені способи дій; а в психолого-педагогічних працях – як адекватне самооцінювання власного творчого потенціалу, відповідне проєктування професійного шляху, в якому передбачені способи подолання можливих труднощів у виконанні професійних завдань.

На основі синтезу висвітлених міркувань щодо тлумачення понять, досліджуване явище «проєктна культура» постає як складне динамічне утворення, що охоплює ціннісне ставлення до проєктної діяльності, прагнення до перетворення дійсності, володіння професійними знаннями і вміннями, котрі реалізуються у проєктній діяльності на індивідуально-творчому рівні, універсальну здатність до творчого проєктного мислення, спроможність до рефлексії особистісних досягнень у проєктній діяльності. У зв'язку з цим постає необхідність деталізувати сутнісні характеристики, структуру і зміст складників проєктної культури майбутніх дизайнерів-графіків, що зумовлюються природою дизайну як міждисциплінарної творчої художньої діяльності, пов'язаної з організацією предметного середовища на засадах краси, гармонії і доцільності.

У визначенні суті і розробленні структури проєктної культури майбутніх дизайнерів-графіків з конкретизацією змістового наповнення її компонентів враховуємо нормативні вимоги до професійної діяльності дизайнерів-графіків. При цьому сутнісні характеристики проєктної діяльності дизайнерів деталізуємо виробничими функціями, що розглядаються, по-перше, як сукупність їхніх дій стосовно конкретного об'єкта діяльності, і по-друге, як реалізація компетентностей фахівців під час розв'язання типових задач відповідних різновидів діяльності.

На нашу думку, проєктна культура майбутніх дизайнерів охоплює елементи усіх означених функцій, оскільки проєктування є складним процесом розроблення дизайн-об'єктів як цілісних ідейно-креативних, графічно-візуальних

проектів фірмового й корпоративного стилів, рекламно-іміджевої та друкованої продукції й здійснюється на основі прояву усіх видів компетентностей таких фахівців.

У контексті дослідження розуміємо дизайн-об'єкти проектування, із одного боку, як матеріально-фізичні, утилітарно-організовані предмети, створені з урахуванням вимог буття людини, а з іншого, – як результати особливої проектної діяльності дизайнера – художньо-образні конструкції, візуально-креативні ідеї, презентовані візуальною організацією об'єкта проектування чи комплексу та його ідейно-змістовою структурою, що викристалізовується в уяві дизайнера відповідно до вимог утилітарності, раціональності, доцільності, функціональності, суспільної значущості, культурної цінності й естетичності. Тому в загальній суті і структурі проектної культури дизайнерів-графіків необхідно розрізняти особистісні якості, зокрема, проектні здібності, проектне мислення, уяву тощо й професійно значущі якості, а саме, мотиваційно-цільові настанови, фахові знання, вміння, способи дій, досвід, необхідні для успішної проектної діяльності. При цьому теоретичні знання, практичні вміння і навички, методичні підходи, евристичне бачення й інші аспекти, в яких активізуються творчі задуми проектувальників, розглядаємо як концептуальну складову проектної культури.

Отже, сутність проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків визначається її розумінням як складного соціокультурного і психолого-педагогічного феномену, що охоплює ціннісне ставлення до проектної діяльності, прагнення до перетворення дійсності, володіння професійними знаннями і вміннями, котрі реалізуються у проектній діяльності на індивідуально-творчому рівні, універсальну здатність щодо творчого проектного мислення, спроможність до рефлексії особистісних досягнень у проектній діяльності.

Зважаючи на загальновизнане розуміння структури як сукупності взаємопов'язаних складових частин цілого, певних внутрішніх стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей за різних зовнішніх і внутрішніх змін, у структурі проєктної культури необхідно відтворити її системну сутність. Результати вивчення досвіду щодо обґрунтування структури проєктної культури майбутніх фахівців узагальнено в таблиці 1.

Таблиця 1

Структура проєктної культури фахівців
(на основі теоретичного аналізу та узагальнення наукових праць)

Автор	Наукова позиція щодо структури
У. Арістова [6]	Сукупність змістово-понятійних компонентів як ціннісно-значущих образів предметного середовища, що проєктуються; творчих і наукових концепцій, які є змістом творчого і теоретичного знання, а також програм діяльності, що виражають творчу волю проєктувальників; необхідних цінностей для складання особистісних відношень до реалізації проєктного процесу
І. Колеснікова, М. Горчакова-Сібірська [1]	Цілісність таких змістових компонентів: ціннісно-значимих образів проєктуемого середовища, що вже знаходяться у його межах, або які з'явилися у результаті волі проєктувальників; творчі та наукові концепції, які являються змістом теоретичної та творчої свідомості, а також програмами діяльності, що виражають волю проєктувальників; необхідні цінності для суб'єктивного відношення до реалізації проєктного процесу

О. Каукіна [5]	Цілісність ціннісного (суб'єктивно значущого) ставлення до проєктної діяльності; володіння проєктними знаннями, вміннями й навичками на художньо-творчому рівні; прагнення до перевтілення дійсності згідно з «законами краси»
В. Сидоренко [7]	Комплекс засобів і форм інституційної організованої проєктної діяльності, функціонально пов'язаної з системами управління, планування й виробництва з розробкою особливої проєктної документації, в мові якої зазначено бажані результати, призначені для втілення образу майбутнього об'єкта – речі, предметного середовища, системи діяльності, образу життя. Це визначальна стильова ознака сучасного мислення, що окреслює проєктність як одну з найважливіших типологічних ознак сучасної культури майже у всіх її аспектах, пов'язаних із людською діяльністю, що пронизує науку, мистецтво та психологію

Як видно з таблиці 1, більшість дослідників у структурі проєктної культури зосереджують увагу на компонентних складниках розвитку особистості майбутніх фахівців, зокрема проєктних здібностей, без урахування якісних результатів проєктування. Науковці [1; 5; 6; 7] наголошують на взаємозв'язку психологічних та художньо-творчих компонентів проєктної культури, зокрема творчих концепцій, які позиціоновано як концептуальні складові проєктної культури, що є змістом свідомості дизайнера; програм, в яких виражено зміст творчої волі, ціннісних орієнтацій суб'єктів проєктування; методик, евристик і поетик, у термінах котрих раціоналізуються творчі задуми суб'єктів проєктування. Тому вважаємо доцільним до загальної структури проєктної культури віднести розумові, чуттєві

цінності й ціннісні стани творчого пізнання та волі, що необхідні для особистісної орієнтації проектного процесу.

Науково значущою вважаємо позицію О. Каукіної щодо розуміння проектної культури майбутнього дизайнера як особливої форми психічної діяльності людини, в якій поєднано різноманітні види операцій мислення, спрямованих на формування проектного задуму, продумування оптимальних рішень проектних творчих задач, вибір матеріалів і засобів відображення та візуалізації, планування творчого процесу професійної діяльності з урахуванням специфіки проектної ситуації [5, с. 53].

У зв'язку з цим коротко охарактеризуємо відповідні структурні складові проектної культури. Внутрішня візуальна увага характеризується особливими властивостями мислення щодо суб'єктивної візуалізації явищ на рівні свідомості; здатність до лаконічного згортання декількох слів чи дій в одну, із більш широким значенням, а також здатність до використання більш ємких та узагальнених у інформаційному відношенні символів, що сприяє інтелектуальному розвитку особи; цілісність сприйняття, що уможливорює всеохопне осягнення навколишньої дійсності як єдиного цілісного об'єкта; властивості пам'яті пригадувати й візуалізувати необхідну інформацію; легкість генерування ідей, що пов'язана з можливістю збільшення їхньої кількості; логічність мислення як спроможність діяти відповідно до вимог і законів логіки; гнучкість мислення як здатність швидко й легко переключати увагу з одних явищ чи ситуацій на інші; зацікавленість як здатність до засвоєння нових знань, пізнавальний інтерес; легкість до асоціювання конкретизується вмінням знаходити аналогії там, де традиційно вони неможливі; бокове мислення уможливорює визначення ефективного способу вирішення проблеми із задіюванням другорядної інформації, відомостей із інших галузей знань; швидкість розмовної мови як здатність легко формулювати думку. При цьому підтримуємо твердження дослідників, що в аспекті творчих здібностей дизайнера ідея

може виражатися не тільки силою мови, а більше через рисунок зображення чи проєкт; емоційність як здібність інтуїтивно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та здатність до співпереживання; здатність довершеності початкового задуму як здатність доводити все почате до кінця [5, с. 53].

Важливе значення у проєктній діяльності мають особистісні якості майбутнього дизайнера-графіка, що формуються у професійній підготовці і визначають психологічну готовність до самостійної проєктної діяльності на високому професійному рівні. Найбільш значущими якостями вважаємо такі: професійний інтелект та логічне мислення; уява, візуальне й асоціативне мислення; інтуїція та евристичне мислення; рефлексія (самоаналіз, самостійність) професійної діяльності.

Таким чином, структуру досліджуваного утворення обумовлюють: культура мислення, інтелект, поведінка, зокрема щодо самоорганізації, самовдосконалення, професійної діяльності. Змістові складники проєктної культури дизайнерів охоплюють: професійні вміння, навички щодо їх застосування під час проєктування і розв'язання творчих професійних задач; здатності щодо планування професійної діяльності і прогнозування результатів праці та презентування проєктних розробок. При цьому проєктна культура майбутніх дизайнерів-графіків вирізняється логічною етапністю, якісними характеристиками виконання професійних задач і розроблення дизайнерських проєктів, найвищим ступенем володіння професійно значущих якостей, високою естетичною культурою й функціональною відповідністю дизайнерського проєкту.

Висвітлені наукові міркування означили теоретичне підґрунтя концептуалізації авторського розуміння суті проєктної культури. Інтегруючи різні підходи до тлумачення понять, ми визначили культуру проєктної діяльності та проєктну культуру особистості, їх складові, що мають бути змістово закладені до поняття проєктної культури майбутніх

дизайнерів-графіків. Тому дотримуємося позиції, що проєктна культура є найвищим ступенем культурного розвитку особистості та її творчих здібностей, які спрямовані на якісний результат об'єктів проєктування, й охоплюють у своєму синтезі формування особистісних психологічних якостей, розвиток професійних умінь і навичок.

На основі семантичного аналізу базових наукових категорій дослідження, визначення переліку їх істотних ознак, необхідних і достатніх для диференціювання предмета дослідження від подібних, запропоновано авторське тлумачення поняття «проєктна культура майбутніх дизайнерів-графіків» як складного соціокультурного і психолого-педагогічного феномену, що охоплює ціннісне ставлення до проєктної діяльності, прагнення до перетворення дійсності, володіння професійними знаннями і вміннями, котрі реалізуються у проєктній діяльності на індивідуально-творчому рівні, універсальну здатність до творчого проєктного мислення, спроможність до рефлексії особистісних досягнень у проєктній діяльності. Основними характеристиками проєктної культури майбутніх дизайнерів-графіків визначено рівні розвиненості професійних якостей дизайнера, а саме: культура творчого і проєктного мислення; теоретичні знання і володіння засобами дизайнерського проєктування та проєктними методами; художні вміння і навички для здатності успішного самостійного розроблення та реалізації проєктів у галузі графічного дизайну.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Суть проєктної культури майбутніх дизайнерів-графіків виявляється у проєктному мисленні під час професійної дизайнерської діяльності і конкретизується комплексом професійних ціннісних орієнтацій, прагненнями до позитивного перетворення дійсності, професійними знаннями і вміннями, котрі реалізуються у проєктній діяльності на індивідуально-творчому рівні, універсальною здатністю творчого проєктного мислення, спроможністю до рефлексії особистісних досягнень у проєктній діяльності.

Означене новоутворення відображає зміни в ставленні особистості до обраної професії, реалізації потреби в особистісно-професійному розвитку, набуття відповідних теоретичних знань, практичних умінь; активізацію власного потенціалу й індивідуально-особистісних ресурсів для професійного і культурного розвитку. Структура досліджуваного утворення обумовлюється культурою мислення, інтелекту, поведінки, зокрема щодо самоорганізації, самовдосконалення, професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні структурних компонентів проєктної культури майбутніх дизайнерів-графіків та розробці педагогічної технології її поетапного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Под ред. И. А. Колесниковой. Москва : Академия, 2005. 288 с.
2. Оружа Л. В. Підготовка майбутніх фахівців з дизайну у вищому навчальному закладі: монографія. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2011. 188 с.
3. Ческидова О. А. Становление системы развития проектной культуры учащихся. *Диалог языков и культур в современном мире*: материалы Междунар. науч.-практ. конф.: В 2 т. Москва : Московский областной ун-т, 2007. Т. 2. С. 75–78.
4. Минервин Г. Б., Шимко В. Т., Ефимов А. В. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник. Москва : Архитектура-С, 2004. 288 с.
5. Каукина О. В. Содержательно-функциональные характеристики модели формирования проектной культуры будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки в вузе. *Сибирский педагогический журнал*. 2009. № 11. С. 51–60.

6. Аристова У. В. Моделирование системы профессиональной подготовки дизайнеров в вузе : автореф. дисс. на соис. науч. степени д-ра пед. наук: 13.00.08 / Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2007. 30 с.

7. Сидоренко В. Ф. Генезис проектной культуры. *Вопросы философии*. 1988. № 3. С 86–99.

REFERENCES

1. Kolesnykova, Y. A. and Gorchakova-Sybyrskaya, M. P., 2005. *Pedagogicheskoe proektyrovanye* [Pedagogical design]: ucheb. posobie dlya vussh. ucheb. zavedenij. Moskva : Akademya.

2. Oruzha, L. V., 2011. *Pidgotovka majbutnix faxivciv z dyzajnu u vysshomu navchalnomu zakladi* [Preparation of future design professionals in the Institution of higher education]: monografiya. Kyiv : IVCz ALKON.

3. Cheskydova, O. A., 2007. Stanovlenye systemy razvytyya proektnoj kultury uchashhysya [Establishing the system of students' project culture development]. *Dyalog yazukov y kultur v sovremennom myre* [Dialogue of languages and cultures in the modern world]: materyalu Mezhdunar. n Established system, development of project culture, newcomers auch.-prakt. konf.: V 2 t. Moskva : Moskovskiy oblastnoj un-t, vol. 2. pp. 75–78.

4. Mynervyn, G. B., Shymko, V. T. and Efymov, A. V., 2004. *Dyzajn* [Design]. Yllyustryrovannuj slovar-spravochnyk. Moskva : Arxytektura-S.

5. Kaukina, O. V., 2009. Soderzhatelno-funkcyonalnue xarakterystyky model' formyrovanyya proektnoj kultury budushhyx dyzajnerov v processe professyonalnoj podgotovky v vuze [Content and functional characteristics model of forming future designers' project culture in the process of professional training in university]. *Sybyrskij pedagogicheskij zhurnal*. no. 11. pp. 51–60.

6. Arystova, U. V., 2007. *Modelyrovanye systemy professyonalnoj podgotovky dyzajnerov v vuze* [Simulated

systems of professional training of designers in university] : avtoref. dyss. na soys. nauch. stepeny d-ra ped. nauk: 13.00.08 / Mosk. ped. gos. un-t. Moskva.

7. Sydorenko, V. F., 1988. Genezys proektnoj kulturu [Genesis of project culture]. *Voprosu fylosofyy* [Questions of philosophy]. no. 3. pp. 86–99.

Maksymova A.

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE PROJECT CULTURE OF FUTURE GRAPHIC DESIGNERS

Abstract. *The theoretical analysis of basic concepts concerning the formulation of the content of the concept of "project culture", its coverage of its essence and structure is made in the article. The author interprets the concept of "project culture of future graphic designers" as a complex socio-cultural and psychological-pedagogical phenomenon, covering the value attitude to the project activity, the desire for transformation of reality, the possession of professional knowledge and skills realized in the level of creative activity of the project activity, versatile ability for creative project thinking, ability to reflect personal achievements in project activity. The main characteristics of the project culture of future graphic designers determine the level of development of professional qualities of the designer, namely: the culture of creative and project thinking; theoretical knowledge and ownership of design-projecting tools and design methods; artistic skills for the ability to successfully develop and implement projects in the field of graphic design. The structure of the studied education is determined by the culture of thinking, intelligence, behavior, in particular regarding self-organization and self-improvement in the professional activity of the future designer. The content components of the project culture of designers include: professional skills, skills in their application in the design and solution of creative professional problems; ability to plan professional activities and forecast work results and present project developments. The*

project culture of future graphic designers is characterized by logical stages, qualitative characteristics of professional tasks and development of design projects, the highest degree of professionally significant qualities, high aesthetic culture and functional compliance of the design project.

Key words: *essence and structure of project culture, project culture of future graphic designers, professional training, graphic design.*

УДК 378.126

<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-6>

**ДОСЛІДНИЦЬКИЙ КОМПОНЕНТ ДИСЦИПЛІНИ
«МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
ОСВІТИ» У СИСТЕМІ МАГІСТЕРСЬКОЇ
ПІДГОТОВКИ**

Олена Костюк,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент Національного педагогічного університету

імені М. П. Драгоманова

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-3879-1111>

e-mail: omkostuk@gmail.com

Анотація. Стаття присвячена проблемам формування, методичного супроводу та впровадження до практики дизайнерської освіти дослідницького компоненту. Автор розглядає систему роботи зі студентами з дисципліни «Методика викладання у ЗВО» у контексті формування їх дослідницьких компетенцій та магістерської програми в цілому.

Ключові слова: магістратура, методика викладання у ЗВО, дослідницьке навчання.

Постановка проблеми. Проблеми розвитку вищої школи України, зростання ефективності навчального процесу, застосування сучасних, зокрема інформаційних та дистанційних, технологій набувають першочергової актуальності у вітчизняних реаліях. Ключовою постаттю цього розвитку був і є викладач, від його підготовки – причому не лише фахової, а й методичної – залежить результативність роботи студента, групи, кафедри, факультету, закладу в цілому. Із запровадженням магістратури не лише педагогіка вищої школи, а й предмет «Методика викладання у ВНЗ (нині – ЗВО)», спрямований на

підготовку майбутніх викладачів фахових дисциплін, набув певного статусу і поступово зазнав значного практичного розвитку. Але питання його змісту розглядають у наукових публікаціях нечасто, а питання методики викладання (так, саме «методики викладання методики викладання у ЗВО») майже ніколи. Хоча досвід різних навчальних закладів потребує узагальнення, є чимало аспектів дискусійних і таких, що необхідно опрацювати в інтересах усіх учасників навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.

Базовими для формування підходів до зазначених питань стали праці, присвячені застосуванню елементів дослідницького навчання у вітчизняній та зарубіжній освітній практиці (М. С. Головань, В. В. Яценко, В. А. Адольф, А. А. Деркач, Т. А. Смоліна, А. В. Хуторський, В. І. Сацик та ін.), динаміці суспільних вимог до викладача, інноватиці у вищій школі в цілому (І. В. Артьомов, І. П. Студеняк, Й. Й. Головач, А. В. Гусь, М. Ф. Степко, О. В. Мельникова, Н. Ю. Буга, Б. В. Гречаник) і в мистецькій освіті зокрема (О. О. Фурса, В. Ф. Орлов, Л. В. Оружа, А. Б. Максимова та ін.), аналіз підручників та посібників із методики викладання у закладах вищої освіти (далі – методика ЗВО), котрі відображають навчальні програми різних вишів та бачення авторів (серед них, наприклад, В. І. Кобаль [5], Г. М. Козлова [6], В. В. Каплінський [7], І. О. Казак [11] та ін.) щодо змісту викладацьких компетенцій [8] та шляхів їх формування (яке і є ціллю курсу методики ЗВО).

Окреслення невирішених питань, порушених у статті. На основі аналізу вказаних груп джерел визначено недостатньо досліджені раніше сегменти загальної проблеми, вони стосуються існування методик викладання окремих фахових дисциплін або груп споріднених дисциплін, відповідних класифікацій методів і технологій; урахування в курсі методики ЗВО підготовки майбутніх викладачів не лише до навчальної (зокрема аудиторної), але й методичної

роботи, на яку останнім часом усе більше зміщуються акценти діяльності кафедр вишу; проблема мотивації випускників до педагогічної діяльності тощо.

Одна із найактуальніших, на думку автора, проблем – співвідношення репродуктивної та продуктивної складових в опануванні дисципліни «Методика ЗВО», зокрема застосування до неї дослідницького підходу та системи дослідницького навчання.

Формулювання мети і завдань статті. Мета роботи – охарактеризувати специфіку дослідницького навчання методики викладання у ЗВО у системі магістерської підготовки (на прикладі спеціальності «дизайн»), запропонувати відповідні підходи та рекомендації.

Мета визначає низку поставлених завдань:

- обґрунтувати необхідність дослідницького підходу до викладання методики ЗВО у системі магістерської підготовки дизайнерів;
- визначити дослідницький потенціал навчальної програми з методики ЗВО в цілому та окремих її розділів, шляхи проблематизації розгляду навчального матеріалу;
- розглянути можливості застосування навчально-наукових проєктів для моніторингу готовності студентів магістерської програми до викладацької діяльності;
- закласти основу для створення методичних рекомендацій щодо формування програм з методик викладання окремих фахових дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на значну кількість робіт, присвячених впровадженню дослідницької компоненти у навчальний процес, враховуючи дискусії, що тривають, узагальнено можна сказати, що єдиного визначення поняття дослідницького навчання нині немає. Вітчизняні вчені пов'язують його розуміння із дослідницьким методом, ще з 1920-х рр. присутнім у радянських класифікаціях, або звертаються до зарубіжного досвіду, зокрема дослідницьких університетів США [3]. Більшість авторів схильні до думки, що йдеться про

навчання у процесі дослідження, продуктивну діяльність, яка передбачає відмову від споживання результатів досвіду попередніх поколінь на користь набуття досвіду отримання нових результатів (А. В. Попков, В. А. Коржуєв). Щодо вищої школи, на нашу думку, ближче за інших до оптимального формулювання – праця О. О. Попадич, яка пише про «організовану, двосторонню діяльність, спрямовану на максимальне засвоєння та усвідомлення навчального матеріалу і подальшого застосування отриманих знань, умінь та навичок на практиці, побудовану на основі природного прагнення студента до самостійного вивчення навколишнього середовища» [9, с. 224]. Принципово важливою передумовою дослідницького навчання, як і виконання творчих завдань та проектів, є високий рівень самоосвітньої культури студентів, вміння і бажання працювати самостійно [1]. Це стосується і дослідницького навчання методики.

До чого саме має підготувати студента магістратури методика викладання у ЗВО? До яких дій? Які риси має сформувані чи закріплені? Увага наукової спільноти постійно залучена до з'ясування оптимального кола вимог до викладача, окремі роботи укрупнено розглядають конкретні професійні та особистісні якості. Цікавим у цьому плані є діагностико-аналітичний проект колег із Київського університету ім. Б. Грінченка, які дослідили бачення студентів та педагогічних працівників щодо переліку компетенцій викладачів вищої школи у добу змін [8, с. 87]. За їх результатами, професійно-педагогічний профіль складають такі компетенції: інноваційна, професійного самовдосконалення, цифрова, комунікативно-інтерактивна, академічної доброчесності, управлінська. Соціально-особистісний профіль: соціокультурна, професійно-особистісної відповідальності, лідерська, громадянська. Академічний профіль включає дослідницьку компетенцію, міжнародної кооперації, наукового PR, методологічну.

Ці профілі є широкими, але звісно, максимально узагальненими. У той же час доводиться визнати, що повсякденна діяльність викладачів гуманітарних, природничих, технічних дисциплін дуже різниться між собою: це і специфіка джерельної бази, з якою вони мають справу, і типи інформації, що пропонуються студентам, і види навчальної діяльності (аудиторної і позааудиторної), нарешті – психотипологічний та гендерний склад студентів, чого не можна не враховувати у процесі спілкування з аудиторією, при підготовці дидактичних та моніторингових матеріалів тощо. Особливе місце при визначенні такої специфіки посідають мистецькі ЗВО, про що постійно нагадують їх дослідники і працівники: «Сучасною тенденцією розвитку педагогічної майстерності викладача дизайну є його спрямованість на формування і розвиток проектної культури студента, орієнтація на принципи фундаменталізації навчання, інтеграцію та цілісність мистецької, природничо-наукової, гуманітарної, культурологічної та спеціальної дизайнерської підготовки» [12, с. 288].

Відповідно постає питання – чому до послуг шкільної освіти існує ціла низка окремих спеціальних методик (методики вивчення математики, рідної та іноземної мов, української та зарубіжної літератур, методика географії тощо) і відповідних дисциплін у педагогічних університетах, а у практиці вищої освіти, де спеціалізація незрівнянно глибше, вони не диференційовані. Адже, згідно із традиційним баченням, методика конкретного навчального предмета як галузь педагогічної науки досліджує саме зміст навчального предмета й характер навчального процесу, продиктований цим змістом [4].

На сьогодні викладачі методики різних вишів, вони ж – автори підручників та посібників долають описане протиріччя, то устатковуючи теоретичні параграфи ілюстраціями з викладання окремих спеціальних дисциплін, то посиляючись на досвід, інтереси студентів певного фаху.

Такі кроки свідчать, що методика ЗВО як навчальна дисципліна має бути спеціалізованою, рухатися синхронно до розвитку саме тих знань, які (за її допомоги) майбутні викладачі пропонуватимуть опанувати студентам.

Також звернімо увагу, що дослідницька компетенція у згаданому вище проекті та численних інших джерелах розглядається винятково у академічному контексті – як повноваження здійснювати наукові розвідки за фахом і застосовувати їх результати у власній викладацькій практиці [8, с. 48]. На нашу думку, не менш важливим є дослідницький компонент інноваційної педагогічної та управлінської діяльності, що має формуватися ще у процесі проходження магістерської програми [2].

Анкетування свідчить, що переважна більшість студентів магістратури, які навчаються за спеціальністю «дизайн», у майбутньому бачать себе авторами ексклюзивних проєктів, керівниками дизайнерських бюро або співробітниками відомих міжнародних компаній. І в жодному разі не викладачами професійних дисциплін. Система педагогічних категорій, до яких (на відміну від бакалаврів педагогічних університетів) майбутні дизайнери не звикли, видається їм складною і далекою від життя. Цікаво, що за даними опитування викладачів-практиків, які нині успішно і творчо працюють у мистецьких ЗВО, вони на час завершення вищої освіти мали такі самі переконання. Але коли з набуттям досвіду у дизайнера виникає бажання і потреба поділитися з молодими колегами, а його знання вже затребувані вищою школою, він часто відчуває і визнає брак методичних знань.

Отже, одне з найперших завдань методики ЗВО – сформувати мотивацію, зрушити стереотипи, представити можливі позитивні перспективи педагогічної діяльності. Важливо усвідомлювати, що опора на досвід слухачів курсу як студентів може відігравати у цьому процесі і позитивну, і негативну роль. Позитивним є те, що опанування методики ЗВО для них шанс стати «викладачем своєї студентської мрії», тобто, критично аналізуючи діяльність власних

педагогів, успадкувати усе найкраще і компенсувати неприйнятне у стилі і методах роботи. Водночас, магістранти дуже важко «перемикають» себе на роль викладача, сприймаючи навчальний процес, навчальний матеріал тощо ніби «по інший бік кафедри».

У цьому контексті чи не єдиним ефективним підходом до формування нового бачення є дослідницький, який умовно *дистанціює* членів групи як від студентської, так і викладацької ролі, переводить їх увагу на процес як такий, формує інтерес до закономірностей вербального і невербального подання і сприйняття матеріалу, пасивного та інтерактивного засвоєння, шляхів приведення знань до руху, до застосування у практиці тощо. У такий спосіб доцільно формувати професійні уявлення про зміст і структуру діяльності викладача вищої школи; набувати знань про арсенал методів та опановувати інструментарій різного рівня, розглядати на заняттях різні форми навчання і способи взаємодії у системах «викладач – студент», «викладач – викладач» та «викладач – вищий навчальний заклад». Це стосується, зокрема, тем «Сучасні методи викладання теоретичних та спеціальних знань», «Методи та прийоми опанування практичних вмінь», «Організація та методичний супровід самостійної роботи студентів» тощо.

Прикладом може слугувати у першому семестрі курсу аналіз, а далі – й моделювання *різних варіантів* проведення певного виду роботи чи викладу одного і того самого матеріалу, *різних варіантів* формулювання завдання і способів його перевірки.

Так само мотивуючим є науковий аналіз джерел, шлях зіставлення різних тлумачень педагогічних понять і категорій, коли студентам у форматі навчальної дискусії доводиться з'ясовувати, які саме явища і процеси мають на увазі у кожному окремому випадку вчені і методисти, і чим насправді різняться їхні позиції. У пропонований спосіб пройшовши зі студентами тему «Інновації та дискусії в методиці викладання у ЗВО», уже немає необхідності

вимагати заучування визначень, а професійна термінологія («зміст навчання», «форми організації навчання», «актуалізація опорних знань», «індивідуалізація» та «диференціація», «валідність тесту», «інтерактивність», «вправа», «конспект», «інтегрований курс», «евристична ситуація»; «академічна та кредитно-модульна системи», «сприйняття», «засвоєння», «залишкові знання», «медіаосвіта», «дидактичний матеріал», «підручник», «посібник», «дидактичні принципи», «самостійна робота», «запам'ятовування логічне і довільне», «тестове завдання», «якість знань» тощо) легко і органічно входить до їхнього активного словника. Причому формується здатність пояснити сутність поняття на рівні не емпіричних уявлень (як це зазвичай вони роблять до початку курсу: *«Конспект – це коли треба щось записати з лекції чи підручника»*, *«Якість знань – це скільки балів» і т.п.*), а структуровано, через поєднання родової та видової характеристики, самостійний добір виразного прикладу.

Важливі особливості контингенту студентів-дизайнерів, які необхідно враховувати і при плануванні курсу методики ЗВО, – домінування у більшості з них правопівкульної активності, бурхливе образне мислення, цілісне сприйняття як об'єктів довкілля, так і навчального матеріалу, переважно візуальне запам'ятовування, часом труднощі при виконанні покрокових інструкцій та структуруванні власної діяльності. Відповідно більш продуктивним, ніж розгляд конспектів лекцій і практичних занять різних типів, є навчальне дослідження системи роботи досвідченого викладача. Подібні завдання зі спостереження і цілісного аналізу реальних пар методисти часом включають до програми педагогічної практики, але, на нашу думку, ця робота потрібна значно раніше, при вивченні таких тем, як *«Академічна лекція та інноваційні технології навчальної діяльності»*, *«Традиційні та інноваційні методи проведення практичних та семінарських занять»* тощо.

Таке навчально-наукове дослідження повинно мати цілеспрямовано звужений предмет, розглядати діяльність викладача і його аудиторії під певним кутом. Це можуть бути шляхи досягнення окремих навчальних цілей, формування конкретних уявлень та вмінь, реалізація якогось дидактичного принципу чи підходу, етап застосування обраної навчальної технології тощо. Причому таке дослідження може бути проведене не лише на основі реального навчального процесу, що триває у закладі, але й (особливо за умов заочної форми навчання) – на основі дистанційних курсів для дизайнерів, тренінгів з питань застосування нових комп'ютерних програм, мистецьких лекторіїв тощо, тобто будь-яких професійних навчальних медіаресурсів. А характерне для таких медіакурсів методичне одноманіття буде сприйняте як «мінус-прийом» і покликане стимулювати педагогічну творчість спостерігачів, активізувати їхні знання, розкрити палітру відомих їм методичних можливостей.

Ураховуючи досить високий рівень проектної культури магістрантів-дизайнерів, на базі зазначених вище результатів, на наступному етапі доречно організувати роботу з методики ЗВО як навчально-науковий проект, що передбачає стисле проходження професійного річного циклу викладача і включає усі основні його елементи. Дуже важливим є вибір фахової навчальної дисципліни, знайомої студенту по бакалаврському циклу підготовки і такої, яку він був би здатен і прагнув викладати у майбутньому. Серед пропонованих елементів: створення на матеріалі лише однієї теми фрагментів робочої програми (добір матеріалу змісту освіти, визначення мети та завдань, форм роботи, розрахунок навчальних годин тощо), плану і конспекту лекції, навчальної презентації до неї, плану і конспекту практичного заняття, дидактичних матеріалів до нього, методичних рекомендацій і завдань для самостійної роботи, комплексу тестових завдань, завдань для комплексної контрольної

роботи, тематики курсових, контенту для платформи дистанційного навчання.

Практичною частиною цього «наскрізного» проекту може бути проведення розроблених лекційних та практичних (та/або семінарських) занять у режимі ділової гри, тобто з аудиторією одnogрупників-магістрантів, які імітуватимуть діяльність студентів на занятті, але після завершення піддадуть це заняття обговоренню та аналізу). Цінним додатковим результатом таких проектів є напрацьовані слухачами курсу різноманітні методичні матеріали, які після коригування можуть бути впроваджені до реальної діяльності кафедри.

У підсумку слід запропонувати кожному за власним навчально-науковим проектом сформулювати авторські критерії моніторингу діяльності викладача і студентів з обраної теми.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Суспільні тенденції гуманізації, глобалізації та інформатизації, чергові завдання реформування освіти України висувають низку актуальних вимог до професійних та особистісних рис викладача вищої школи. Нині він уособлює не джерело знань, а досвід їх набуття та перетворення. Якість та ефективність викладацької діяльності фахівців вищої кваліфікації безпосередньо залежить від рівня їх методичної майстерності, психологічної мотивації та сприятливого інформаційного середовища. Курс методики викладання у вищому навчальному закладі покликаний сформулювати засади змістовної, процесуальної та психологічної готовності магістрів до педагогічної діяльності за фахом.

Проведене протягом 2016–2020 рр. за висвітленою в статті системою експериментальне навчання методики викладання у вищих навчальних закладах (нині – закладах вищої освіти) магістрів Мистецького інституту художнього моделювання і дизайну (нині – Арт академії) імені Сальвадора Далі підтвердило вмотивованість і

результативність пропонованого підходу, важливість дослідницького компоненту у структурі курсу, продуктивність дослідницького навчання для циклу педагогічних дисциплін та магістерської програми в цілому.

Дослідження виявило особливості вивчення окремих тем і питань курсу, зокрема недостатньо розкритих у більшості керівництв з методики викладання у ЗВО. Так, розглянуто прийоми і типові труднощі опрацювання наукових і навчальних джерел, засвоєння понятійного апарату, розкрито роль навчально-наукових проектів у процесі підготовки майбутнього викладача мистецьких дисциплін до лекції і розміщення у комп'ютерному середовищі теоретичних розділів дистанційного курсу, добору і створення дидактичних матеріалів до практичних занять, методичного забезпечення самостійної роботи студентів, підготовки моніторингових матеріалів та аналізу результатів їх застосування, керівництва навчально-науковими роботами, організації інтерактивної аудиторної та позааудиторної діяльності.

Оприлюднені результати відкривають додаткові можливості для розгляду дослідницького навчання інших дисциплін магістерської програми, можуть бути застосовані у практиці вишів, зокрема закладів мистецької освіти, а також покладені в основу добірки методичних рекомендацій для викладачів та студентів. Перспективи автори вбачають у кількісному обрахунку досягнутих результатів, а також роботі з узагальнення наукових засад і досвіду застосування дослідницьких вправ і завдань з методики викладання у ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамова И. З., Багрий К. Л. Особенности организации самостоятельной работы студентов в процессе выявления их творческого потенциала. [Электронный ресурс]. URL: http://chtei-knteu.cv.ua/herald_en/content/download/archive/2015/v2/28.pdf

2. Акманаева Д. Х. Научная деятельность студентов вуза как фактор повышения функциональности высшего профессионального образования. Автореф... канд. соц. наук. [Электронный ресурс]. URL: <http://cheloveknauka.com/nauchnaya-deyatelnost-studentov-vuzov-kak-faktor-povysheniya-funktsionalnosti-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya>

3. Белихова И В. Роль исследовательских университетов в высшем образовании США (конец 70-х - 80-х годы). [Электронный ресурс] URL: <http://cheloveknauka.com/rol-issledovatelских-universitetov-v-vysshem-obrazovanii-ssha-konets-70-h-80-h-gody#ixzz6NBGNEiOA>

4. Гончаренко С.У. Методика як наука. Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. 30 с. [Електронний ресурс] URL: <http://lib.iitta.gov.ua/706565/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D1%8F%D0%BA%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B0.pdf>

5. Методика викладання у вищій школі : навчально-методичний посібник / уклад. : В. І. Кобаль. Мукачєво : Вид-во МДУ, 2016. 203 с.

6. Козлова Г. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник. Одеса: ОНЕУ, ротапринт, 2014. 200 с.

7. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник / В. В Каплінський. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 224 с.

8. Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка) / Хоружа Л., Братко М., Котенко О., Мельниченко О., Прошкін В.; [за наук. ред. д-ра пед. наук, професора Л. Хоружої]. Київ: Київський ун-т ім. Бориса Грінченка, 2018. 92 с. [Електронний ресурс] URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25384/1/V.Proshkin_KVVS_DZ_FITU.pdf

9. Попадич О. О. Дослідницьке навчання як засіб формування виробничих функцій майбутнього педагога

вищої школи. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2017. Вип. 1 (40). С. 223–226.

10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.

11. Теорія і методика викладання в вищій школі. Конспект лекцій з навчальної дисципліни: навч. посіб. для підготовки докторів філософії очної форми навчання; уклад.: І. О. Казак. Електронні текстові данні (1 файл: 1,37 Мбайт). Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 116 с.

12. Фурса О. О. Тенденції розвитку дизайн-освіти в Україні: монографія / за наук. ред. В. Ф. Орлова. Луганськ: Вид-во «Ноулідж», 2012. 448 с.

REFERENCES

1. Adamova I. Z., Bagry`j K. L. Osobennosty`organy`zacy`y` samostoyatel`noj raboty studentov v processe vy`yavleny`ya y`x tvorcheskogo poteny`ala. URL: http://chtei-knteu.cv.ua/herald_en/content/download/archive/2015/v2/28.pdf

2. Akmanaeva D. X. Nauchnaya deyatel`nost` studentov vuza kak faktor povysheny`ya funkcy`onal`nosty` vysshego professy`onal`nogo obrazovany`ya. Avtoref... kand. socz. Nauk. - URL: <http://cheloveknauka.com/nauchnaya-deyatelnost-studentov-vuzov-kak-faktor-povysheniya-funktsionalnosti-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya>

3. Bely`xova Y` V. Rol` y`ssledovatel`sky`x uny`versy`tetov v vysshem obrazovany`y` SShA (konecz 70-x - 80-x gody) .- URL: <http://cheloveknauka.com/rol-issledovatel'skih-universitetov-v-vysshem-obrazovanii-ssha-konets-70-h-80-h-gody#ixzz6NBGNEiOA>

4. Goncharenko S.U. Metody`ka yak nauka Xmel`ny`cz`ky`j: Vy`d-vo XGPK, 2000. 30 s. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/706565/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D1%8F%D0%BA%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B0.pdf>

5. Metody`ka vy`kladannya u vy`shhij shkoli : navchal`no-metody`chny`j posibny`k / Uklad. : V. I. Kobal`. Mukachevo : Vy`d-vo MDU, 2016. 203 s.

6. Kozlova G.M. Metody`ka vy`kladannya u vy`shhij shkoli: Navchal`ny`j posibny`k. Odesa: ONEU, rotapry`nt, 2014. 200 s.

7. Metody`ka vy`kladannya u vy`shhij shkoli: Navchal`ny`j posibny`k / V. V Kaplins`ky`j. Vinny`cya: TOV «Niland LTD», 2015. 224 s.

8. Kompetenciyi vy`kladachiv vy`shhoyi shkoly` v dobu zmin: diagnosty`ka ta anality`ka (za rezul`tatamy` doslidzhennya v Ky`yivs`komu universy`teti imeni Bory`sa Grinchenka) / Xoruzha L., Bratko M., Kotenko O., Mel`ny`chenko O., Proshkin V.; [za nauk. red. d-ra ped. nauk, profesora L. Xoruzhoyi]. Ky`yiv: Ky`yivs`ky`j un-t imeni Bory`sa Grinchenka, 2018. 92 s. URL:

http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25384/1/V.Proshkin_KVVS_DZ_FITU.pdf

9. Popady`ch O. O. Doslidny`cz`ke navchannya yak zasib formuvannya vy`robny`chy`x funkcij majbutn`ogo pedagoga vy`shhoyi shkoly`// *Naukovy`j visny`k Uzhgorods`kogo universy`tetu*. 2017. VY`PUSK 1 (40). S. 223-226.

10. Selevko G. K. Современные образовательные технологии`y`: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 s.

11. Teoriya i metody`ka vy`kladannya v vy`shhij shkoli. Konspekt lekcij z navchal`noyi dy`scy`pliny` [Elektronny`j resurs] : navch. posib. dlya pidgotovky` doktoriv filosofiyyi ochnoyi formy` navchannya, yaki navchayut`sya za special`nistyu 133 «Galuzeve mashy`nobuduvannya» / KPI im. Igorya Sikors`kogo; uklad.: I. O. Kazak. Elektronni tekstovi danni (1 fajl: 1,37 Mbajt). Ky`yiv : KPI im. Igorya Sikors`kogo, 2018. 116 s.

12. Fursa O. O. Tendenciyi rozvy`tku dy`zajn-osvity` v Ukraini: monografiya / Za naukovoyu redakciyeyu V. F. Orlova. Lugans`k: Vy`d-vo «Noulidzh», 2012. 448 s.

O. Kostyuk

**RESEARCH COMPONENT OF THE DISCIPLINE
"METHODS OF TEACHING AT INSTITUTIONS OF
HIGHER EDUCATION" IN THE SYSTEM OF TRAINING
FOR MASTER'S DEGREE**

***Abstract.** The article is devoted to problems of formation, methodological support and introduction of design education research component. The author considers the system of work with students on discipline "Methods of teaching in Institutions of higher education" in the context of the development of their research competencies and the master's program.*

Noted that with the introduction of a magistracy the subject "Methods of teaching at Institutions of higher education" (IHE), aimed at training future teachers of special subjects, has acquired a certain status and has passed certain stages of practical development. But the question of its content and teaching methods has been considered insufficient.

The base for the formation of approaches to these issues was the work on the dynamics of public requirements to the teacher of the IHE, novatic in higher education in general, methodological analysis of textbooks and manuals on methodology applied at IHE, reflecting the curricula of the various universities and the author's vision of ways of forming teaching competences, contemporary views on the contents of teaching competencies itself, considering that forming those competences of the Master's program students largely determines the objectives of the university's methodology course.

Based on the analysis of these groups of sources it has been defined that some segments of the general problem hasn't been previously well-researched, in particular the need for the teaching of certain special subjects or groups of related disciplines, classifications of appropriate methods and techniques; consideration of of training future teachers within the IHE methodology course, not only for teaching (including in-class hours), but also methodological work, to which in recent

years emphasis of the university academic departments' activities increasingly shifted; the problem of motivating the graduates for teaching activity.

One of the most challenging, according to the author, issues is the ratio of reproductive and productive components in the development of teaching methodology at the IHE, in particular the use of the research approaches and the system of research training in this discipline.

From this perspective, the author considers the peculiarities of studying individual topics and questions of the course, including those not disclosed in most textbooks on methods of teaching in the IHE. Thus, the laws, techniques and typical difficulties of processing scientific and educational sources for the Arts teacher in the process of preparation for lectures and locating in a computer environment of theoretical sections of the distance course, selection and creation of didactic materials for practical classes of various types, methodological support for independent work, preparation of monitoring materials and analysis of the results of their application, management of educational and scientific works, organization of interactive in-class and extracurricular activities.

The results of the study reveal prospects for consideration of research teaching in other disciplines of the master's program. They can be applied in the practice of universities, in particular at the Arts educational institutions, and appear as the basis of a selection of guidelines for teachers and students.

Key words: *master's degree, methods of teaching at IHE, research training.*

РОЗДІЛ 2

АКТУАЛІТЕТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 374: 147:373

<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-7>

НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

Ірина Андрощук,

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри технологічної та
професійної освіти і декоративного мистецтва
Хмельницького національного університету
<https://orcid.org/0000-0002-8054-5574>
e-mail: ivandroshchuk@ukr.net*

Ігор Андрощук,

*доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри технологічної та
професійної освіти і декоративного мистецтва
Хмельницького національного університету
<https://orcid.org/0000-0001-5490-1566>
e-mail: lemen77@ukr.net*

Анотація. У статті розглянуто проблему професійної самореалізації вчителів трудового навчання та технологій. Визначено самореалізацію як важливу соціальну потребу людини, прагнення до якомога повнішого виявлення й вияву особистості своїх здібностей, нахилів, можливостей, що супроводжується її удосконаленням. За результатами аналізу наукових праць було уточнено сутність поняття «професійна самореалізація учителя трудового навчання та

технологій» як творчий процес розвитку особистості, що передбачає набуття професійного й духовного досвіду під час професійного становлення та вдосконалення, розкриття особистісного творчого потенціалу, здібностей у педагогічній та художньо-технологічній (художній) діяльності. Наголошено, що професійна самореалізація вчителя трудового навчання та технологій є системним процесом, який поєднує урочну й позаурочну діяльність вчителя та передбачає його активну самоосвітню й самовиховну діяльність, котра забезпечує самовдосконалення фахівця. Авторами визначено й схарактеризовано основні напрями професійної самореалізації вчителя трудового навчання та технологій. Зосереджено увагу на тому, що основні напрями самореалізації вчителів трудового навчання та технологій здійснюються в таких видах діяльності вчителя: методичній, науковій, художньо-технічній та художній.

Ключові слова: професійна самореалізація, вчитель трудового навчання та технологій, напрями самореалізації, самоосвіта, самовдосконалення.

Постановка проблеми. У контексті реалізації сучасних вимог до галузі освіти, особливої актуальності набуває проблема професійного становлення й зростання вчителів, зокрема трудового навчання та технологій, що зумовлює необхідність їхньої самореалізації у професійній діяльності. Трудове навчання має могутній потенціал щодо самореалізації вчителя у методичному, науковому й художньо-технічному та художньому видах діяльності. Адже удосконалення освітнього процесу, реалізація інноваційних підходів, технологій та засобів навчання можливі лише за умови реалізації творчого потенціалу, можливостей та здібностей учителів у професійній діяльності. Лише за таких умов вчитель спроможний реалізувати мету освітнього процесу й забезпечити сприятливі умови для гармонійного

формування особистості кожного учня в урочній та позаурочній діяльності.

Таким чином, у контексті сучасних тенденцій розвитку галузі освіти постає необхідність в уточненні сутності поняття «професійна самореалізація вчителів трудового навчання та технологій» та виокремлені основних напрямів професійної самореалізації означеного фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. У науковому дискурсі на сьогодні простежується значна кількість праць, присвячених розкриттю сутності поняття «самореалізація» загалом і «професійна самореалізація вчителя» зокрема. Зазначимо, що в переважній більшості з них самореалізація розглядається перш за все як психологічна або соціальна проблема. Самореалізація особистості є предметом дослідження багатьох науковців й дослідників, зокрема Р. Ассаджолі, А. Голубчикова, В. Демиденка, О. Економової, С. Максименка, Л. Коростильова, Л. Цирінової та ін. Важливість професійної та творчої самореалізації вчителів зазначали І. Бех, Л. Божович, О. Малихін, Л. Мартиненко, Л. Рибалко, Т. Куценко та ін. Однак поза увагою дослідників залишилася проблема професійної самореалізації вчителів трудового навчання та технологій.

Формулювання мети статті. Метою статті є обґрунтування напрямів професійної самореалізації вчителів трудового навчання та технологій. Зазначену мету було конкретизовано в таких завданнях: 1) за результатами аналізу наукових джерел уточнити сутність поняття «професійна самореалізація вчителів трудового навчання та технологій»; 2) виокремити й схарактеризувати напрями професійної самореалізації вчителів трудового навчання та технологій.

Виклад основного матеріалу. У Великому тлумачному словнику поняття «самореалізація» потрактовується як процес реалізації людиною її творчого потенціалу [2]. Подібний підхід простежується у працях В. Демиденка, який самореалізацію розглядає як своєрідне втілення людиною

творчих можливостей у житті за власної ініціативи [4, с. 32]. Дещо інший підхід спостерігається у працях Р. Ассаджолі, який поняття «самореалізація» використовує для позначення двох видів свідомості: перший реалізується в самоздійсненні, другий – у самоосагненні [1, с. 19-20]. На думку А. Голубчикова, самореалізація є своєрідним механізмом надання предметності формам активності людини через діяльність, спілкування, що досягається за допомогою самоосвіти, самовиховання й самонавчання з врахуванням рівня знань особистості, її вихованості [3]. Необхідно зазначити, що самореалізація багатьма дослідниками розглядається як своєрідний спосіб самовдосконалення. О. Економова самореалізацію визначає як результат і водночас джерело самопізнання. Важливо відмітити, що професійна самореалізація є складовою самореалізації особистості загалом. Про самореалізацію особистості в житті можна стверджувати, зокрема, і за результатами її професійної самореалізації. Успішність професійної самореалізації, на думку дослідниці, залежить від гармонійного поєднання цілей саморозвитку усіх суб'єктів педагогічної взаємодії [5, с. 46]. Отже, в науковій літературі самореалізація особистості розглядається як важлива соціальна потреба людини, прагнення до якомога повнішого виявлення й вияву особистістю своїх здібностей, нахилів, можливостей, що супроводжується її удосконаленням.

Наукову цінність, в контексті нашого дослідження, становить підхід В. Куліша, який професійну самореалізацію розуміє як соціалізований шлях розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно практичного та духовного досвіду в процесі первинного професійного становлення та вдосконалення, що є невід'ємним атрибутом розкриття і здійснення особистісного професійного потенціалу. Значущою є така професійна діяльність, наголошує дослідник, під час якої особистість творить, твориться і розвивається [6, с. 243]. Л. Рибалко, Т. Куценко професійну самореалізацію вчителя визначають з позиції

акмеологічного підходу як здатність педагога розкривати професійно-педагогічний потенціал у роботі з учнями, у самопідготовці [9, с. 88]. Однак для успішної професійної самореалізації вчителя важливими є наявність потреби у самореалізації. На цьому наголошує О. Економова, визначаючи основним чинником, що спонукає вчителів до самореалізації, опосередковане стимулювання через формування професійної мотивації на мету – досягнення професіоналізму у педагогічній діяльності. Основними засобами самореалізації вчителя дослідниця визначає педагогічну майстерність, педагогічну творчість, професійну культуру. Умовою успішної самореалізації в педагогічній діяльності є організація освітнього процесу на засадах діалогової взаємодії [5, с. 45]. Таким чином, аналіз наукових праць дає змогу самореалізацію вчителів трудового навчання та технологій розглядати як творчий процес розвитку особистості вчителя, який передбачає набуття фахового й духовного досвіду під час професійного становлення та вдосконалення, розкриття особистісного творчого потенціалу, здібностей у методичній, науковій, художньо-технологічній та художній діяльності.

Базуючись на підході О. Малихіна, основними чинниками, що детермінують самореалізацію особистості, визначимо суб'єктивну значущість діяльності та соціальні умови, що сприяють успішній самореалізації [7]. На думку Л. Мартиненко, творча самореалізація майбутнього вчителя відбувається успішно, якщо базується на таких специфічних принципах: науковості освіти і виховання протягом усіх етапів розвитку досвіду; єдності аудиторної і позааудиторної діяльності; професійної спрямованості всієї системи розвитку досвіду майбутнього вчителя; активного взаємозв'язку підрозділів закладу вищої освіти (рад факультетів, кафедр) із громадськими організаціями [8, с. 24]. Усі науковці й дослідники однастайні в думці про те, що самореалізація є видом діяльності, творчості, процесом, який забезпечуватиме професійне й творче зростання

особистості педагога, досягнення його «акме». Це обумовлено етапами, які виокремлюють в професійній самореалізації дослідники (професійне самовизначення, професійний розвиток, професійне становлення). В контексті цього, принцип саморозвитку є визначальним в самореалізації особистості, що актуалізує важливість проблеми самореалізації педагогів. Погоджуємося з точкою зору Л. Рибалко, Т. Куценко, які зазначають, що розвиток особистості вчителя здійснюється безпосередньо під час освітнього процесу [9]. Реалізація завдань трудового навчання передбачає впровадження інноваційних підходів, методик викладання, технологій обробки конструкційних матеріалів, відтак, учитель має безперервно займатися самоосвітньою діяльністю, що сприятиме його розвитку та професійному удосконаленню, а отже створюватиме сприятливі умови для самореалізації.

Зазначимо, що особливості професійної діяльності вчителя трудового навчання передбачають виконання ним не лише викладацької, організаційної, управлінської, методичної, виховної, науково-дослідницької, а й художньо-технічної та художньої діяльності. Кожен із визначених видів діяльності містить потенційні можливості для самореалізації вчителів трудового навчання та технологій. Однак наявність потреби у професійній самореалізації є визначальною умовою для використання цього потенціалу. Зазначимо, що успішність самореалізації вчителя трудового навчання та технологій обумовлена його здатністю до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку й саморефлексії.

Здійснення або втілення у професійній діяльності певного плану, проєкту, ідеї, що сприяє забезпеченню ефективності освітнього процесу, уможливорює професійну самореалізацію педагога. Наприклад, використання інноваційних методик викладання з метою реалізації індивідуального підходу на уроках трудового навчання, під час виконання художніх або художньо-технічних проєктів. Вчитель має займатися самоосвітньою діяльністю: вивчати й

впроваджувати передовий педагогічний досвід, опановувати нові методики та технології, реалізовувати їх у своїх педагогічній діяльності. Це дає змогу підвищити рівень професійної компетентності педагога й удосконалити його педагогічну майстерність, опанувати нові методики викладання, які можуть бути використанні у його педагогічній діяльності.

Ураховуючи особливості уроків трудового навчання, важливим також є опанування вчителем різних традиційних та сучасних технологій та технік обробки конструкційних матеріалів. Це дасть змогу проєктувати учням один об'єкт праці з використання різноманітних технологій. Наприклад, розробляючи проєкт великоднього яйця, вчитель може запропонувати реалізувати учням проєкт з використанням різних технік та технологій: писанкарства, різьблення, витравлювання, декупажу, бісероплетіння, канзаші, вишивки та ін. Це дозволить вчителю трудового навчання та технологій не лише організувати й скеровувати проєктно-технологічну діяльність учнів, а й представити велике різноманіття виробів на одну тему проєкту. Як напрям професійної самореалізації розглядаємо також опанування самим вчителем техніки та технологій, виготовлення виробів у тій чи іншій техніці (або техніках) та експонування їх на авторських чи колективних виставках, де будуть представлені роботи як вчителя, так і його учнів.

Зазначимо, що в контексті реалізації завдань трудового навчання позаурочна діяльність наділена великим потенціалом для самореалізації і вчителя трудового навчання, і його учнів. Зокрема це стосується такої її форми як гурткова робота. Організація гуртків здійснюється з врахуванням інтересів вихованців та спрямована на розвиток їхніх здібностей, поглиблення знань й удосконалення умінь, організації дозвілля. Підготовка до таких занять вимагає від учителя трудового навчання володіння принципами організації гурткових занять, методикою їх проведення, сформованості умінь стимулювати вихованців до гурткових

занять, вибирати оптимальні методи й засоби навчання, використовувати інформаційно-комунікаційні технології. Організація і проведення гурткових занять потребують постійної самоосвітньої діяльності: ознайомлення з досягненнями в галузі науки і техніки, цікавими техніками декоративно-прикладного мистецтва та опанування ними – й розглядається нами як один із напрямів професійної самореалізації вчителя трудового навчання та технологій.

У сучасних умовах відсутності належних методичних розробок для уроків трудового навчання та технологій, одним із напрямів професійної самореалізації вбачаємо розроблення навчальних підручників, посібників, зошитів з друкованою основою відповідно до діючої програми. Ця робота тривала й вимагає самоосвітньої діяльності, однак її результати сприятимуть не лише самореалізації вчителя, підвищенню його авторитету серед колег, а й стануть в нагоді іншим педагогам, учням, майбутнім вчителям.

Оскільки програмою з трудового навчання передбачено опанування учнями численної кількості технологій обробки конструкційних матеріалів, то одним із напрямів професійної самореалізації педагогів вважаємо розроблення навчально-методичних комплексів із вивчення конкретної техніки, технології, що містили б альбоми ілюстрацій виробів та орієнтовних об'єктів праці, інструкційні та технологічні карти до виготовлення виробів, правила техніки безпеки, засоби активізації (цікаві факти, кросворди, ребуси, дидактичні комікси та ігри), кейси, кресленики тощо.

Окремим напрямом професійної самореалізації вчителів трудового навчання та технологій є розроблення авторських програм для гурткових занять учнів, слухачів чи вихованців. Зазначимо, що вчителі закладів загальної середньої освіти, зокрема і трудового навчання, працюють, переважно, за навчальними програмами, рекомендованими Міністерством освіти і науки України. Програми для гурткових занять, рекомендовані МОН України, є застарілими і не враховують сучасних тенденцій в освіті, науці, техніці. З метою

залучення більшої чисельності учнів, вихованців чи слухачів, вчитель може розробляти авторську програму гуртка. Це обумовлює необхідність ознайомитися з видами програм, вимогами до їх розроблення, структурою навчальної програми, особливостями розподілу годин на гурткові заняття, вимогами до матеріально-технічного забезпечення тощо. Розроблена авторська програма для гуртка є важливою навчально-методичною документацією, яка може бути презентована на різноманітних педагогічних конкурсах, «Ярмарці педагогічних ідей» тощо.

Необхідно зазначити, що розроблені навчально-методичні комплекси та окремі їх елементи, як і підручники, посібники, зошити з друкованої основою, дають змогу вчителю трудового навчання брати участь у конкурсах методичних розробок, презентувати їх під час атестації та на своєму сайті або у професійному портфоліо. Застосування інноваційних методик заохочує до участі в конкурсах педагогічної майстерності, наприклад «Учитель року». Саме тому одним із основних напрямів професійної самореалізації вважаємо участь учителів у конкурсах педагогічної майстерності.

Окремо визначаємо проведення методичних семінарів, круглих столів. Їх тематика може стосуватися різних методичних аспектів професійної діяльності вчителя трудового навчання та технологій, наприклад, щодо розроблення авторських навчальних програм, посібників, конспектів занять, засобів візуалізації (фреймів, карт пам'яті тощо); засобів контролю навчальних досягнень учнів, оформлення проєктно-технологічної документації. Участь у таких заходах вимагає не лише ретельної методичної підготовки, а й уміння представити результати своєї діяльності, доносити інформацію, взаємодіяти з іншими учасниками. Наявність досвіду використання інноваційних методик навчання та опанування традиційними і сучасними технологіями оброблення конструкційних матеріалів дає змогу виокремити наступний напрям самореалізації –

підготовку й проведення відкритих уроків, майстер-класів, вебінарів для колег-вчителів.

Сьогодні активно проводяться олімпіади з трудового навчання різних рівнів, конкурси учнівських наукових робіт МАН. У контексті цього, наступним напрямом професійної самореалізації вчителів трудового навчання та технологій виокремлюємо керівництво науковою роботою учнів, написанням учнівських наукових робіт на МАН, підготовка учнів до олімпіади. Це потребує наявності науково-дослідницьких умінь у вчителя трудового навчання та технологій, вміння генерувати нові ідеї та їх реалізовувати у практичній діяльності. Участь у таких конкурсах сприяє набуттю досвіду наукової діяльності, дає змогу ознайомитися з напрямками наукової діяльності інших учителів й здійснити самоаналіз результатів своєї педагогічної діяльності з метою її удосконалення.

Це один важливий напрям самореалізації вчителя трудового навчання вбачаємо в укомплектуванні портфоліо власних методичних розробок та його презентація на «Ярмарці педагогічних ідей», під час атестації, на авторському сайті тощо. Це дасть змогу ознайомити інших педагогів із власними напрацюваннями, представити їх як своєрідний звіт про свою роботу.

Необхідно зазначити, що визначені нами напрями професійного самовдосконалення стосуються перш за все методичної, наукової, науково-технічної та художньої діяльності вчителя трудового навчання та технологій. Однак успішність їх виконання залежить від умінь вчителя здійснювати викладацьку, організаційну, управлінську й виховну роботу. Так як будь-який з визначених напрямів професійної самореалізації інтегрує у собі різні види діяльності учителя трудового навчання та технологій і потребує наявності потреби у самореалізації, прагнення до самовдосконалення, готовності до безперервної самоосвіти й саморозвитку.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, самореалізацію вчителів трудового

навчання та технологій розглядаємо як творчий процес розвитку особистості, який передбачає набуття фахового й духовного досвіду під час професійного становлення та вдосконалення, розкриття особистісного творчого потенціалу, здібностей у педагогічній, художньо-технологічній та художній діяльності. До основних напрямів професійної самореалізації вчителя трудового навчання та технологій відносимо: використання інноваційних методик викладання; керівництво гуртком; розроблення авторських програм для гурткових занять; розроблення навчальних підручників, посібників, зошитів з друкованою основою відповідно до діючих навчальних програм; опанування й впровадження в освітній процес інноваційних технологій обробки конструкційних матеріалів; розроблення навчально-методичного забезпечення до викладання певної технології; проведення авторських виставок або представлення експонатів авторських робіт, виробів декоративно-прикладного мистецтва на виставках; керівництво науковою роботою учнів, зокрема у системі МАН, підготовка учнів до олімпіади; підготовка й проведення відкритих уроків, методичних семінарів, круглих столів, майстер-класів, вебінарів для колег-вчителів; участь у конкурсах педагогічної майстерності «Учитель року», на кращу методичну розробку тощо; оформлення й представлення професійного портфоліо.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні досвіду роботи курсів підвищення кваліфікації вчителів, роботи методичних кабінетів та обґрунтуванні змісту навчальних програм курсів підвищення кваліфікації вчителів трудового навчання та технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. Москва: REFL-book, 1994. 261 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь ВТФ “Перун”, 2009. 1291 с.

3. Голубчиков А. Я. Самоопределение индивида (социально-философский анализ): дис. ... д-ра филос. наук: спец. 09.00.13. Екатеринбург, 1993. 328 с.

4. Демиденко В. К. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 2 (43). С. 31–36.

5. Економова О. С. Професійна самореалізація особистості в межах фахової музично-педагогічної підготовки. *Педагогічні науки: зб. наук. пр. Вип. 120*. 2014. С. 40–50.

6. Куліш В. І. Професійна самореалізація особистості як психологічна проблема. *Проблеми сучасної психології*. Вип. 5. 2009. С. 235–245.

7. Малихін О. В. Самореалізація майбутнього вчителя через систему організації самостійної навчальної діяльності як засіб формування його акмеологічності. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. 2014. С. 291–300.

8. Мартиненко Л. В. Творча самореалізація вчителя як результат розвитку його естетичного досвіду. *«Інтернаука»*: Международный научный журнал. 2018. № 1(41). 1 т. С. 21–24.

9. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Куценко Т. В. Акмеологічні засади професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів: колективна монографія. Харків: Вид. група «Основа», 2017. 128 с.

REFERENCES

1. Assadzholy, R., 1994. *Psychosynteze: teoriya y praktika* [Psychosynthesis: theory and practice]. Moskva: REFL-book.

2. Busel, V.T. ed, 2009. Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy [The Big explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv: Irpin VTF "Perun".

3. Golubchikov, A. Ya., 1993. Samoopredelenye yndyvyda (sotsialno-fylosofskiy analiz) [Self-determination of the individual (socio-philosophical analysis)]: dys. ... d-ra fylos. nauk: specz. 09.00.13. Ekaterynburg.

4. Demydenko, V.K., 2004. Samorealizaciya: sutnist, stanovlennya, rozvytok [Self-realization: essence, formation, development]. *Pedagogika i psixologiya* [Pedagogy and psychology]. no. 2 (43). pp. 31–36.

5. Ekonomova, O.S., 2014. Profesijna samorealizaciya osobystosti v mezhex faxovoyi muzychno-pedagogichnoyi pidgotovky [Professional self-realization of the person within the borders of professional musical and pedagogical training]. *Pedagogichni nauky: zb. nauk. pr.* issue 120. pp. 40–50.

6. Kulish, V.I., 2009. Profesijna samorealizaciya osobystosti yak psixologichna problema [Professional self-realization of personality as a psychological problem]. *Problemy suchasnoyi psixologiyi* [Problems of modern psychology]. issue 5. pp. 235–245.

7. Malyxin, O.V., 2014. Samorealizaciya majbutnogo vchytelya cherez systemu organizaciyi samostijnoyi navchal'noyi diyal'nosti yak zasib formuvannya jogo akmeologichnosti [Self-realization of the future teacher through the system of organization of independent educational activity as a means of formation of his acmeology]. *Materialy 4 th Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi.* pp. 291–300.

8. Martynenko, L.V., 2018. Tvorchy samorealizaciya vchytelya yak rezultat rozvytku jogo estetychnogo dosvidu [Creative self-realization of the teacher as a result of development of his aesthetic experience]. *Ynternauka* [Interscience]: *Mezhdunarodnyi nauchnyi zhurnal.* no. 1(41). 1 vol., pp. 21–24.

9. Rybalko, L.S., Chernovol-Tkachenko, R.I. and Kucenko, T.V., 2017. Akmeologichni zasady profesiinoyi samorealizaciyi vchyteliv u systemi metodychnoyi roboty zagalnoosvitnix navchalnyx zakladiv [Acmeological principles of professional

self-realization of teachers in the system of methodical work at institutions of secondary education]: kolektyvna monografiya. Xarkiv: Vyd. grupa «Osnova».

Androshchuk Iryna, Androshchuk Ihor

AREAS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF HANDICRAFT AND TECHNOLOGY TEACHERS

Abstract. *The paper deals with the problem of professional self-realization of handicraft and technology teachers. Self-realization is viewed as an important social need of the individual, as his or her desire to fully identify and express his or her abilities, inclinations, capabilities, accompanied by his or her improvement. An analysis of scientific works helps to specify the concept of “professional self-realization of handicraft and technology teachers” as a creative process of personal development, which involves the acquisition of professional and spiritual experience during professional development and improvement, the disclosure of personal creative potential, as well as the abilities needed for pedagogical and artistic-and-technological, artistic activities. The paper shows that professional self-realization of handicraft and technology teachers is a systemic process that combines the teacher’s classroom and extracurricular activities and involves his or her active self-study and self-education, which thus ensures self-improvement of the specialist. The authors define and describe the main areas of professional self-realization of handicraft and technology teachers. They indicate that these areas are related to methodical, scientific, artistic-and-technological or artistic activities of the teacher.*

Key words: *professional self-realization, handicraft and technology teachers, areas of self-realization, self-study, self-improvement.*

УДК [37: 069]: – 043. 86: 005. 336. 5

<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-8>

ПЕДАГОГІЧНИЙ МУЗЕЙ ЯК ФОРМА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Людмила Мільто,

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки і
психології вищої школи Національного
педагогічного університету*

імені М.П.Драгоманова, м. Київ

ORCID iD <https://orcid.org/000-0001-5454-7085>

e-mail: miltolo@ukr.net

Анотація

У статті розкривається історіографія створення педагогічних музеїв XIX ст. з метою підвищення професійної майстерності вчителів, акцентується увага на провідних тенденціях розвитку перших педагогічних музеїв. Охарактеризовані зміст, організаційні форми й методи роботи перших педагогічних музеїв України і Росії XIX ст. Розкривається просвітницька діяльність педагогічних музеїв та досвід роботи педагогічних музеїв з підвищення професійної майстерності вчителів.

Досвід педагогічних музеїв другої половини XIX – початку XX ст. може стати основою формування комунікативного інструментарію сучасних, необхідність в яких стає все більш очевидною в умовах інформаційної глобалізації. Особливої актуальності набувають освітні програми музею, орієнтовані на підвищення якості навчання і виховання вчителів, музейні курси підготовки викладачів і вчителів-вихователів.

Ключові слова: *педагогічний музей, вдосконалення педагогічної майстерності, педагогічні виставки, нові наочні*

технології, новітні навчальні посібники, нові методи викладання, науково-експериментальна лабораторія.

Постановка проблеми. На сучасному етапі посилення впливів глобалізації на розвиток освіти та української держави гостро актуалізується проблема осмислення й використання кращого історичного досвіду в освітній галузі. Виникає потреба критично осмислювати надбання минулого у сфері педагогічної теорії та практики та творчо використовувати їх здобутки, що зумовлює необхідність оновлення змісту, форм і методів освітнього процесу з метою подолання формалізованих підходів до професійного вдосконалення вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Фундаментальними є дослідження з теорії і практики педагогічної майстерності сучасних українських учених: Є. Барбіної, М. Гриньової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, А. Кузьмінського, Н. Кузьміної, М. Лещенко, Л. Савенкової, О. Семеног, М. Солдатенка, В. Сидоренко, Н. Тарасевич, Н. Теличко, Л. Хомич та ін., а також із педагогічної творчості: Н. Вишнякової, Н. Гузій, М. Лазарева, С. Сисоевої та ін. Однак питання щодо історіографії дослідження розвитку педагогічної майстерності і зокрема значення музейних установ у вдосконаленні цього складного феномену залишається малодослідженим.

Мета статті: виявлення провідних тенденцій розвитку перших педагогічних музеїв ХІХ ст. – початку ХХ ст. та обґрунтування перспектив творчого використання конструктивного досвіду роботи педагогічних музеїв у підвищенні професійної майстерності вчителів у системі педагогічної освіти України. **Завдання статті:** дослідити історіографію створення педагогічних музеїв з метою підвищення педагогічної майстерності вчителя. Схарактеризувати зміст, організаційні форми й методи роботи перших педагогічних музеїв.

Методи дослідження: аналіз, синтез, аналогія, узагальнення, проблемно-генетичний, порівняльно-педагогічний, метод педагогічної біографістики, історико-типологічний, логіко-системний, метод наукової екстраполяції тощо.

Виклад основного матеріалу. Поширення науково-технічного світогляду, зміцнення капіталістичних форм економіки в розвинених західноєвропейських державах другої половини XIX ст. сприяли виробленню та впровадженню нових підходів до шкільної освіти. У цей історичний період у Німеччині, Франції, Англії з'являлися середні навчальні заклади «реального» типу з наочними методами навчання.

Прогресивні російські діячі народної освіти відряджалися за кордон для ознайомлення з діяльністю навчальних закладів Західної Європи. Так, у 1862 р. військовий педагог, генерал М. Ісаков під час відвідування Лондона ознайомився з експозицію педагогічного відділу Кенсингтонського музею, що містила колекцію наочних навчальних посібників для пояснення природних і фізичних явищ. Відповідно до передових вимог того часу, не лише англійська, а й уся західноєвропейська школа переходила на реальний метод навчання [5].

За ініціативою М. Ісакова, з метою підвищення педагогічної майстерності вчителів, у 1864 р. у Санкт-Петербурзі був заснований перший у світі педагогічний музей, який став науково-експериментальною лабораторією, де на основі наочного навчання відпрацьовувалися нові методи викладання [3].

Відсутність вітчизняної науково-методичної та матеріально-технічної бази призвело до того, що головні поставки найсучасніших посібників з різних галузей знань, які відповідали прогресивнішим методам педагогічної освіти, здійснювали західноєвропейські виробники з Англії, Німеччини, Італії, Франції. Проте у 60-ті рр. XIX ст.

виготовлення вітчизняних наочних посібників було поставлене на рівень широкого якісного виробництва [1].

Педагогічний музей улаштовував виставки, під час яких вчителі ознайомлювалися з новітніми навчальними посібниками. Педагоги вчилися використовувати нові наочні технології та впроваджувати їх в освітній процес шкіл, гімназій і вищих навчальних закладів. Вчителі підвищували свою професійну підготовку, слухаючи лекції видатних діячів науки, мистецтва та народної освіти. Педагогічний музей забезпечував учителів педагогічною літературою, організовував різноманітні професійні виставки.

У Педагогічному музеї проводилися народні читання та публічні лекції, в основу яких поклали диференційовані програми. За прикладом Педагогічного музею, народні читання стали проводитися у багатьох містах Російської імперії: у Вільно, Києві, Кишиневі, Одесі, Миколаєві, Єкатеринбурзі, Москві. Народні читання супроводжувалися наочною (діапозитиви, картини, пристрої тощо) і здобули значну популярність серед населення [1].

У 1902 р. у м. Києві, за зразком петербурзького, був заснований Педагогічний музей імені цесаревича Олексія. У «Положении о Педагогическом музее при Управлении Киевского учебного округа» зазначалося, що метою функціонування педагогічного музею було дати працівникам нижчої і середньої школи можливість наочно, на зразках чи друкованих джерелах ознайомлюватися з найкращою постановкою навчально-виховної справи, а також з історією школи та її сучасним станом в Росії і за кордоном. Таким чином, музей повинен був сприяти нагальним практичним потребам викладання та забезпечити теоретичну, наукову розробку навчально-виховних питань [7].

Директорами музею в різний час були відомі педагоги та вчені: О. Музиченко (1912–1913 рр.), М. Стороженко (1913 р.), С. Слесаревський (1915 р.), В. Науменко (1917 р.), О. Грушевський (1917–1918 рр.), Л. Добровольський (1918–1919 рр.).

Зібрання Педагогічного музею у Києві було представлено трьома відділами: колекція наочних навчальних посібників, які використовувалися в нижчих, середніх і ремісних навчальних закладах, а також предметів, що стосувалися шкільної архітектури, гігієни та фізичного виховання; зібрання сучасних підручників і посібників з різних предметів, що викладалися у вітчизняних та зарубіжних школах; спеціальна бібліотека з історії освіти та школи, шкільної статистики, педагогіки та методики [5].

Крім залів для експозиції, при Музеї було влаштовано кабінети наочного приладдя. З метою поширення педагогічних знань організовувалися публічні лекції відомих учених із різних галузей науки; недільні читання; заняття учнів; демонстрації кращого наочного приладдя; літні курси для народних учителів; концерти, зокрема учнів київських навчальних закладів. Вхід і користування матеріалами Музею були безкоштовними [5].

У Педагогічному музеї була фахова бібліотека, читальний зал, спеціальні кабінети для демонстрування навчальних посібників і приладів, зразковий фізичний кабінет, довідкове бюро, виставка педагогічної літератури, велика аудиторія для проведення масових заходів. Педагогічний музей мав книгосховище, бібліотечний та канцелярський зали для проведення зборів вчених і представників різних освітніх товариств, виставковий зал і велику кількість кабінетів [4].

Важливо відзначити, що матеріали цього музею документували історію освіти та педагогічної думки в Україні впродовж усього її історичного минулого. Фонди комплектувалися з усіх регіонів країни, а розвиток педагогіки розглядався в європейському контексті. Отже, педагогічні музеї м. Києва та м. Санкт-Петербурга мали спільні завдання.

В останньому був створений великий каталог із теорії та практики наочного навчання з анотаціями до всіх наявних навчальних посібників. Педагогічний музей взяв на себе роль

своєрідної рекламної науково-методичної музейної лабораторії, де вивчалися, комплектувалися й експонувалися навчальні колекції різних освітніх рівнів. Особливістю музейного фонду було те, що він безперервно оновлювався відповідно до розвитку науки, техніки, виробництва того часу. Завдяки широкому виробництву російських наочних посібників, організованому Педагогічним музеєм у м. Санкт-Петербурзі, школа звільнялася від необхідності купувати наочні посібники у зарубіжних фірм [5].

При Педагогічному музеї з 1872 р. були організовані загальнодоступні музичні класи та народний хор для малозабезпечених верств населення, метою яких була підготовка виконавців для народних читань і концертів. Ці класи, які слугували педагогічним майданчиком для проведення досліджень з музичної педагогіки, можна назвати першою загальнодоступною музичною школою м. Санкт-Петербурга [1].

Варто зауважити, що разом із рядовими вчителями музики в музичних класах працювали викладачі Санкт-Петербурзької консерваторії, композитори – М. Римський-Корсаков, М. Балакірев.

Підвищенню педагогічної майстерності вчителів сприяли створені при Музеї в 1872 р. Тимчасові вчительські курси, які проводилися як відкриті засідання Навчально-виховного комітету музею, де найкращі вчителя-майстри проводили зразкові публічні уроки, які супроводжувалися обміном думок. Педагогічний музей розробляв освітні програми, орієнтовані на якісне поліпшення всієї російської школи [1].

З 1875 р. Санкт-Петербурзький педагогічний музей – постійний учасник великих конгресів, що проходили в Західній Європі та Америці. Музейні колекції успішно демонструвалися на міжнародних виставках у мм. Парижі (1875 р.), Брюсселі (1876 р.), Лондоні (1876 р.), Філадельфії (1876 р.), а також – на Паризькій всесвітній виставці (1878 р.), у Бельгії (1880 р.), Венеції (1881 р.), Чикаго (1893 р.), що забезпечило Росії авторитет у сфері розробки та

впровадження сучасних методів наочного навчання. Міжнародний авторитет музею підтверджувався численними зарубіжними дипломами та нагородами, а Паризьке топографічне товариство в 1879 році на честь Педагогічного музею випустило велику золоту медаль [3].

У другій половині XIX ст. Санкт-Петербурзький педагогічний музей був визнаний першим у світі музеєм подібного типу. Установи за цим зразком почали з'являтися в Голландії, Бельгії, Франції, Італії, Японії, Америці. Музею вдалося вивести вітчизняних виробників навчальних посібників на європейський ринок, де вони конкурували зі своїми іноземними колегами. Завдяки цьому відбувалося зниження цін на навчальні посібники, що давало можливість забезпечувати книгами навіть віддалені школи російської провінції [5].

Важливо зауважити, що директор музею В. Коховський залучив до роботи видатних російських педагогів, учених, музикантів, громадських діячів. Про впливовість і значний авторитет Педагогічного музею свідчить той факт, що в різні роки з установою співпрацювали відомі педагоги: М. Бунаков, М. Вессель, М. Вишнеградський, В. Водовозов, О. Герд, І. Гревс, П. Каптерев, М. Корф, Л. Модзалевський, О. Острогорський, Й. Паульсон, Д. Семенов, К. Сент-Іллер, В. Сіповський, С. Соловйов, В. Стоюнін, К. Ушинський; учений-хімік, фізик, економіст, викладач університету Д. Менделєєв; вчені-фізіологи, професори Медико-хірургічної академії: І. Сеченов, О. Лазурський, лікарі: С. Боткін, П. Лесгафт, М. Пирогов, Ф. Ерісман; відомий мандрівник М. Пржевальський; режисер, реформатор російського театру, письменник, драматург, педагог В. Немирович-Данченко; композитори: М. Балакірев, Ц. Кюї, М. Римський-Корсаков, професор Санкт-Петербурзького університету, історик літератури і філолог М. Сухомлинов, ректор Санкт-Петербурзького університету, педагог, історик філософії професор П. Редкин, математик, засновник

Петербурзької наукової школи П. Чебишев та багато інших діячів [5].

Педагогічна робота музею була організована в режимі предметних відділів: історії, географії, російської мови, фізики, космографії, математики, народних читань тощо. У відділах проводилися регулярні збори викладачів з різних навчальних дисциплін, різноманітні екскурсії, лекції, виставки, концерти, уроки, народні читання та інші заходи.

Значна популярність музею пояснювалося масовими народними педагогічними читаннями, які регулярно проводилися в його аудиторіях з 1871 р. і супроводжувалися демонстрацією діапозитивів, наочних посібників, дослідів; на завершення виступали народні музичні колективи [3].

Велику роль у життєдіяльності Педагогічного музею відіграв російський педагог і психолог, автор праць з дитячої та педагогічної психології, теорії та історії педагогіки П. Каптерев. З метою вдосконалення педагогічної майстерності вчителів-вихователів у Педагогічному музеї (1887 р.) було створено педагогічний відділ, секретарем якого став П. Каптерев. У діяльності відділу, де проводилася наукова, навчально-виховна та методична робота, активну участь брали відомі педагоги М. Корф, Д. Семенов, П. Лесгафт, Л. Модзалевський, П. Редкин, Я. Гуревич [1].

Варто зауважити, що з 1895 р. при музеї був організований відділ сприяння самоосвіті, у роботі якого брали участь видатні вчені І. Павлов, Д. Анучин, І. Бородин. Головним завданням відділу стала розробка програм для самоосвіти та самовдосконалення вчителів – невід'ємної складової підвищення їх професійної майстерності.

З 1898 р. Педагогічний музей регулярно проводив конкурс на кращий педагогічний твір. Лауреатів конкурсу нагороджували премією Д. Ушинського, засновниками премії були син і дочка покійного вченого, що свідчило про високий науково-педагогічний авторитет установи. Останнє оголошення про Конкурс датується 1917 р. [5].

На базі Педагогічного музею для ефективного просвітництва вчительських кадрів, була відкрита перша в Росії Лабораторія експериментальної педагогічної психології (1901 р.), створена під керівництвом О. Нечаєва. Саме в цей період почалася творча співпраця О. Нечаєва з О. Лазурським, В. Вахтеровим, В. Вагнером, Г. Россолімо та іншими науковцями [5].

На початку 1904 р. при Педагогічному музеї була заснована педологічна лабораторія імені К. Ушинського, який, за словами П. Блонського (1936), був першим російським педологом. В основу наукової діяльності лабораторії була покладена ідея К. Ушинського про вивчення людини як предмета виховання [1].

Вагомим внеском у роботу Педагогічного музею стала науково-педагогічна діяльність доктора медичних наук, професора, лікаря-психіатра, психолога-освітянина О. Лазурського, який викладав на Педологічних курсах й був популяризатором використання психологічних знань у практичній діяльності вчителя. Учений вважав, що педагог-майстер – це, перш за все, дослідник, якому притаманне наукове, психолого-педагогічне мислення, дослідницька сміливість і здатність до критичного аналізу, розвинена педагогічна чутливість та інтуїція, потреба в професійному самовихованні [5].

У період 1906–1914 рр. в Музеї стали розроблятися інформаційні педагогічні освітні технології. У структурі окремих предметних відділів музею створювалися спеціалізовані довідкові бюро, в яких комплектували інформаційну базу даних для довідкового відділу. Разом із цим музей значно розширив межі своїх освітніх екскурсій, активізував видавничу діяльність. У цей час у роботі Педагогічного музею з'явилася нова тенденція – системна робота з педагогами, яка сприяла зростанню їх професійної майстерності. На початку 1914 р. Педагогічний музей став інформаційно-методичним центром науково-професійної спрямованості [1].

Підкреслимо, що в 1910 р. при Педагогічному музеї були засновані Педагогічні вчительські курси, які перетворили музей на майданчик вдосконалення педагогічної майстерності вчителів. Так, у структурі Педагогічного музею були створені предметні кабінети з усіх дисциплін, які вивчалися в середній школі: кабінети рідної мови, історії, географії, природознавства, математики, малювання, фізики, біології тощо [1].

У другій половині 1930-х років, коли в межах Міністерства народної освіти СРСР почали створюватися обласні та міські інститути підвищення кваліфікації вчителів, деякі з педагогічних музеїв увійшли до складу нових установ. Так, Київський міський інститут удосконалення вчителів розташувався в будівлі Педагогічного музею, отримавши у своє користування весь музейний фонд. Санкт-Петербурзький педагогічний музей в 1938 р. увійшов до складу створеного Ленінградського міського інституту вдосконалення вчителів [5]. Педагогічний музей був архетипом універсальної університетської післядипломної підготовки, з якої пізніше виросла вся система підвищення педагогічної кваліфікації.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, діяльність Педагогічного музею з вдосконалення професійної майстерності вчителів не обмежувалося лекціями відомих учених і педагогів, організацією стаціонарних і пересувних тематичних виставок, формуванням системи предметних відділів, створенням навчальних кабінетів, виданням різноманітних навчальних посібників та підручників. Специфіка самого музейного простору забезпечувала можливість дослідницької роботи безпосередньо з наочними посібниками та навчальними матеріалами з фондів музею.

Педагогічний музей багато років слугував зразковим науково-методичним центром, що поширював найкращі досягнення російської педагогіки, психології, педології. Навколо Музею концентрувалися видатні вчені, педагоги,

психологи, просвітителі та громадські діячі країни. Музейно-педагогічні загальноосвітні та просвітницькі програми були розраховані для всіх верств населення, людей будь-якого віку та рівня навчання, які органічно могли включитися в освітній процес.

Досвід педагогічних музеїв другої половини XIX – початку XX ст. може стати основою формування комунікативного інструментарію сучасних педагогічних музеїв, необхідність в яких стає все більш очевидною в умовах сучасної інформаційної глобалізації. Особливої актуальності набувають освітні програми музею, орієнтовані на підвищення якості навчання і виховання вчителів, музейні курси підготовки викладачів і вчителів-вихователів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барсков В. Ф. (Ред.). Педагогический музей военно-учебных заведений 1864–1914: исторический очерк. Санкт-Петербург: Типография Сириус, 1914.
2. Коноворов М. Педологический отдел имени К. Д. Ушинского. Педагогический сборник, (Кн. X), 1904. С. 327–339.
3. Коховский В. П. Петербургский музей Военно-учебных заведений и его деятельность за время с 1864 по 1876 г. Педагогический сборник. 1876. С. 12-16.
4. Малюга В. Педагогічний музей України: шлях становлення і розвитку (XX – початок XX ст.). *Рідна школа (липень)*, 2011. С. 74–78.
5. Мільто Л. Педагогічна майстерність в Росії: історія, теорія, практика (середина XVIII – XX ст.). Київ: Фенікс, 2018.
6. Коховский В.П. К истории учреждения» в отчете за 1887/88 уч. год. (Ф. 725. Оп. 2–54, Л. 145). Российский государственный военно-исторический архив (г. Санкт-Петербург). 1888.

7. *Положение о Педагогическом музее при Управлении Киевского учебного округа.* (Ф. 730. Оп. 1, ед. зб. 294, Л. 62-63). Центральний державний історичний архів України (м. Київ). 1901.

REFERENCES

1. Barskov, V.F. ed., 1914. Pedagogical Museum of Military Schools 1864–1914: An Historical Essay. *St. Petersburg*: Sirius typography.

2. Konorov, M., 1904. Pediatric Department named after KD Ushinsky. Teacher's Book, (Book X), pp. 327–339.

3. Kohovsky, V.P., 1876. Petersburg Museum of Military Educational Institutions and its Activity for the Period from 1864 to 1876. Pedagogical collection, pp. 12-16.

4. Malyuga, V., 2011. Pedagogical museum of Ukraine: way of formation and development (the 20th –the beginning of the 21th century). *Native School* (July), pp. 74–78.

5. Milto, L., 2018. Pedagogical Skills in Russia: History, Theory, Practice (mid-18th–20th centuries). *Kiev*: Phoenix.

6. Kohovsky, V.P., 1888. Towards a History of Institution in the report for 1887/88 uch. Year. (F. 725. Opp. 2-54, L. 145). Russian State Military History Archive (St. Petersburg).

7. *Regulations on the Pedagogical Museum under the Office of the Kyiv Educational District* (F. 730. Op. 1, ed. 294, L. 62-63). Central State Historical Archive of Ukraine (Kyiv). 1901.

Liudmyla Milto

THE PEDAGOGICAL MUSEUM AS A FORM OF IMPROVING THE TEACHER'S PEDAGOGICAL SKILLS: A HISTORICAL ASPECT

The article describes the historiography of the creation of pedagogical museums of the 19th century. In order to increase the professional skills of teachers, attention is paid to the leading trends in the development of the first Pedagogical Museums. The

content, organizational forms and methods of work of the first pedagogical museums of Ukraine and Russia of the nineteenth century are characterized. The educational activities of the Pedagogical Museums and the experience of the Pedagogical Museums in improving the professional skills of teachers are revealed.

The activity of the Pedagogical Museum to improve the professional skill of teachers was not limited to lectures by famous scientists and educators, organization of stationary and mobile thematic exhibitions, the formation of a system of subject departments, the creation of study rooms, the publication of various textbooks and textbooks. Specificity of the museum space provided the opportunity to research directly with visual aids and educational materials from the museum's holdings.

For many years, the Pedagogical Museum served as an exemplary scientific and methodological center that spread the best achievements of Russian pedagogy, psychology, and pedology. Outside the Museum, prominent scientists, educators, psychologists, educators and public figures of the country concentrated. Museum-pedagogical general education programs were designed for all sections of the population, people of all ages and educational backgrounds, who could be organically involved in the educational process.

Experience of pedagogical museums of the second half of XIX - beginning of XX centuries can become the basis for the formation of communicative tools of modern pedagogical museums, the need for which is becoming more apparent in the context of modern information globalization. Of particular relevance are the educational programs of the museum, focused on improving the quality of teaching and upbringing of teachers, museum training courses for teachers and teacher educators.

Key words: *pedagogical museum, improvement of pedagogical skill, pedagogical exhibitions, new visual technologies, new educational manuals, new teaching methods, scientific and experimental laboratory.*

УДК 364-43:005.336.5

<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-9>

СУТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АНАЛІТИКО-УЗАГАЛЬНЮЮЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Опалюк Тетяна,

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної

педагогіки і соціальної роботи

Кам'янець-Подільський національний

університет імені Івана Огієнка

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1704-4184>

E-mail: pidgorna87@ukr.net

Анотація

У статті порушено проблеми аналітико-узагальнюючої діяльності соціального працівника, акцентовано увагу на сучасних підходах та тенденціях розвитку соціальної роботи, сучасних кваліфікаційних вимогах, які висуваються до спеціалістів цієї сфери. Обґрунтована позиція стосовно необхідності інтенсифікації діяльності зі спеціального цілеспрямованого розвитку/саморозвитку аналітико-узагальнюючих компетентностей соціального працівника, починаючи з процесу його професійного становлення. Загальновизнані підходи до структурування та розвитку аналітико-синтетичної, аналітико-узагальнюючої діяльності були адаптовані до особливостей професійного становлення та розвитку соціального працівника та отримали відповідну інтерпретацію, змістове наповнення.

Ключові слова: *соціальний працівник, аналітико-узагальнююча діяльність, компетентність, соціальна робота, емпатія, соціальна ситуація.*

Постановка проблеми. Тенденція до постійного ускладнення соціально-економічної ситуації в Україні, яка супроводжується зниженням рівня життя, девальвацією духовно-моральних цінностей, нарощуванням та урізноманітненням типів соціальних проблем, закономірним зростанням соціальної напруги інтенсифікує проблеми соціального захисту населення, підвищення якості спеціалістів, які опікуються цією складною сферою діяльності. Модель сучасного успішного соціального працівника посилює роль та значення здатності до продуктивної аналітичної роботи, що у комплексі визначає готовність фахівця до самостійного комплексного осмислення провідних тенденцій у сфері соціальної політики, кожної конкретної ситуації як основи визначення головних конфліктних зон, виявлення причин, що їх обумовлюють, а значить здатність самостійно розробити стратегію і тактику вирішення проблеми у кожных умовах. Водночас аналіз навіть типових проблем у структурі соціальної роботи потребує осмислення реалій як на рівні загальних соціальних впливів (держава, регіон, місто), так і в їх контексті групових чи індивідуальних їх проявів у життєвих ситуаціях, взаємовідносинах соціальної групи, що в свою чергу, має високий рівень взаємозалежності. Лише за таких умов можна розраховувати на глибину розуміння проблеми людини, особистості як суб'єкта її вирішення, тобто виходу із конфліктної ситуації при наданні адекватної допомоги кваліфікованим соціальним працівником.

Саме аналітичні компетентності соціального працівника допомагають зрозуміти соціальні проблеми в суспільстві на рівні міжгрупових, групових, міжособистісних, особистісних проблем та конфліктів, їх глибинну природу, механізми спонукання та активізації, а також комплексно оцінити ресурси соціуму, групи, людини стосовно нівелювання конфліктогенності, повного вирішення проблеми. Складність означених процесів полягає, насамперед, у структурованості та мінливості контекстів соціальних середовищ, як і життєвого простору кожної людини, поліфакторності різного

виду та рівня впливів (зовнішніх, внутрішніх). Уся ця інформація повинна стати предметом аналітико-узагальнюючих дій, оскільки лише їх результати слугуватимуть валідним підґрунтям для прийняття рішень, які у будь-якому разі будуть індивідуальними, сформованими відповідно до загальних професійних стандартів та конкретних характеристик ситуації.

Отже, готовність соціальних працівників до аналітико-узагальнюючої діяльності є складовою їх професійної компетентності, що фіксується у кваліфікаційних вимогах до фахівців цієї сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Аналіз літературних джерел з проблематики модернізації, оптимізації професійної діяльності та професійної підготовки соціальних працівників є предметом системних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Андрущенко, С. Архипова, О. Безпалько, М. Букач, О. Вільманн, Г. Вільфінг, Л. Виговська, Ю. Іщенко, І. Зверєва, А. Капська, О. Карпенко, Х. Кінтана, І. Козубовська, С. Котловий, Г. Лактіонова, Т. Логвиненко, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко, С. Шардлоу та ін.). Результати досліджень стосуються оновлення концептуальних, методологічних та практичних підходів щодо модернізації структури, змістово-технологічного забезпечення професійної підготовки та професійного саморозвитку соціальних працівників. Водночас, як свідчать результати аналізу наукової літератури з зазначених проблем, недостатня увага приділяється проблемам інтенсифікації та поглиблення досліджень, які стосуються теоретико-практичних засад цілеспрямованого розвитку професійно зорієнтованих особистісних якостей та пов'язаних з ними компетентностей соціального педагога, до яких відноситься здатність до аналітико-узагальнюючої діяльності. Загалом пріоритетним є вектор дослідження, який стимулює посилення аналітичної складової, орієнтованої на реалізацію аналітико-узагальнюючих функцій у сучасній

концепції особистісно зорієнтованої соціальної допомоги, вирішення соціальних проблем та конфліктів, на яких вона базується.

Мета статті: Визначити значущість аналітико-узагальнюючої діяльності соціального працівника в структурі його професійної діяльності, з'ясувати її сутність та особливості розвитку в системі професійного становлення.

Насамперед важливо проаналізувати місце та значення аналітико-узагальнюючої діяльності в структурі вирішення соціальних конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Оцінка сутності та рівня конфліктної ситуації буде коректною лише за умови збору та систематизації відповідної інформації, її аналітичного осмислення, узагальнення і на його основі – прогнозування перспектив її вирішення, а далі – розроблення конкретної програми дій щодо усунення конфлікту. Як відмічає Ю. Іщенко, гуманітарна складова будь-якого соціально означеного конфлікту передбачає з'ясування в «системі соціальної взаємодії той зріз реальності, у якому наявна певна єдність культурного зразку та схем інтерпретації, а також рецептів його реалізації в певному життєсвіті професійної діяльності за схемою «Ми – Вони»» [3, С.101-102]. Виходячи з зазначеного вище, йдеться про алгоритми прийняття рішень в ситуації надання допомоги у вирішенні конфлікту, передусім, аналізуючи особливості соціальної, міжособистісної взаємодії, яка передбачає різні схеми інтерпретації реалій: за зовнішніми ознаками, чинниками впливу, конфігурацією умов та взаємин в структурі суб'єкт-об'єктної, суб'єкт-суб'єктної типів взаємодії, що реалізуються за схемою «Ми – Вони». Насамперед, слід зазначити, що в Україні визначені провідні тенденції та рамкові стратегії вирішення соціальних проблем, а також загальні технологічні підходи до трактування та вирішення соціальних конфліктів, основи яких представлені у Наказі Міністерства соціальної політики «Про затвердження

Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації)» (2016 р.).

Наприклад, у ситуації конфлікту соціальний працівник виступає свого роду посередником (медіатором) щодо його вирішення. Як зазначається у документі, «медіатор допомагає сторонам налагодити комунікацію, пояснити одна одній своє бачення конфлікту/спору, визначити шляхи його розв'язання, проаналізувати та за необхідності скорегувати можливо варіанти рішень, домовленості, а також досягти згоди щодо розв'язання конфлікту/спору та/або усунення/відшкодування спричиненої шкоди» [6]. У контексті зазначеного вище слід зауважити, що будь-які інтерпретаційні дії актуалізують процеси аналізу та узагальнення як на етапі первинного збору соціально значущої інформації, порівняння загальноприйнятих типових схем та алгоритмів інтерпретаційних дій, вибір найбільш адекватних соціальній проблемі та ситуації, так і наступного – їх адаптації до конкретних умов. Усе це актуально і в рамках фінального збору та узагальнення інформації, спрямованих на визначення ефективності процесу, програмування післядії як плану стабілізації позитивної динаміки змін.

Так само актуальними аналітико-узагальнюючі процеси, відповідно до компетентності фахівця, є в структурі розвитку особистісних якостей та їх реалізації у ситуаціях надання соціальної допомоги, вирішення соціальних проблем, конфліктних ситуацій. Взяти, до прикладу, таку професійно значущу особистісну якість соціального працівника як здатність до емпатії.

Емпатію визначають більшою мірою особистісно-рефлексійні показники, що детермінують здатність фахівця соціальної сфери до розв'язання проблем і конфліктів у сфері міжособистісних стосунків. Науковцями (Л. Виговська, Л. Довгаль Л. Журавльова, С. Котловий, О. Кулешова, С. Максименко та ін.) доведено, що в основі емпатійності – особистісні чинники, що визначають якісні характеристики власного життєвого простору фахівця соціальної сфери:

здатність до «структурування світу за її зразком», до співпереживання, а також гуманістичні цінності, альтруїзм, емоційна чутливість, мобільність та гнучкість тощо. Складно переоцінити значення розвитку цієї особистісної якості в структурі будь-якої професії типу «людина-людина», надто, коли йдеться складну та конфліктогенну професію соціального працівника, що реалізує медіаційні функції. «Психологічна позиція соціального працівника по відношенню до клієнта, так само як і реалізація принципів, забезпечує процес медіації соціальної роботи. Взаємодія соціального працівника з клієнтом будується на основі діалогу, який передбачає наступні особливості спілкування: рівність сутнісних позицій спілкуються (суб'єкт-суб'єктні відносини); довірливість, взаємна відкритість обох сторін; відсутність оцінювання (що вимірює ставлення до яких би то не було сторін індивідуальності партнера); прийняття іншого як неповторну і цінну людину» [4, с.17].

Л. Виговська обґрунтовує позицію, відповідно до якої «емпатія буває трьох видів: емоційна (базується на проекції та наслідуванні); когнітивна (спирається на процеси порівняння та аналогії); предикативна (свідчить про здатність передбачати негативні реакції співрозмовника) [1].

Варто зауважити, що лише емоційна емпатія є стихійно-імпульсивною, тобто практично не професіоналізованою і вона, як правило, не передбачає аналітико-узагальнюючих процесів. Другий і третій види емпатії орієнтують на мобільну аналітико-узагальнюючу діяльність як значущу частину алгоритму прийняття рішень. Порівняння та аналогії в контексті когнітивної діяльності містять найвищий аналітичний потенціал і відповідають за коректність передбачення емоційних та поведінкових реакцій клієнта, наслідків обраної моделі вирішення конфлікту в цілому.

Усі перераховані професійно-особистісні якості соціального працівника повинні стати предметом спеціального цілеспрямованого та системного розвитку в системі професійної підготовки. Тобто, головні теоретико-

практичні засади діяльності фахівців соціальної сфери закономірно повинні знайти адекватне змістово-технологічне забезпечення у системі професійної підготовки фахівців. Тут так само важлива інтеграція можливостей формальної освіти та самоосвіти, яка буде ефективною у разі розуміння сутності цього виду діяльності, необхідних для неї компетентностей у контексті професії соціального працівника.

На основі вивчення літературних джерел з проблематики трактуємо сутність аналітико-узагальнюючої діяльності студента, виходячи з загальних психолого-педагогічних основ аналітичної діяльності людини безвідносно до конкретної сфери її об'єктивації, особливостей підготовки до майбутньої професійної діяльності майбутнього соціального працівника. Тому у з'ясуванні сутності ключових термінів дослідження виходимо з того, що аналітична діяльність не обмежується суто процедурою аналізу, оскільки він не може бути самоцінністю і трактується практично всіма дослідниками як умова забезпечення оптимізації діяльності, проєктування перспектив її розвитку. Найбільш поширеним є трактування аналітичної діяльності за формулою «синтез – аналіз – синтез». Залежно від специфіки проблеми, що вивчається, в її вирішенні превалює аналіз або синтез (С. Рубінштейн). Аналіз невідривно пов'язаний із синтезом – узагальненням, а їх взаємозв'язок отримав відображення у формулі «аналіз через синтез» (С. Рубінштейн), який означає, що у процесі аналізу нові сторони предмета виявляються через включення їх до різних контекстів. Аналіз і синтез можуть також бути поєднані на певних етапах роботи над проблемою або виконуватися послідовно (М. Шардаков). Розкриваючи роль аналітичної діяльності при вивченні певних об'єктів, С. Рубінштейн підкреслював, що об'єкт у процесі мислення включається у все нові зв'язки і в силу цього виступає в усіх нових якостях, які фіксуються в нових поняттях; із об'єкта таким чином ніби черпають новий зміст; він ніби

повертається щоразу іншим боком, в ньому виявляються нові властивості [8, с. 98-99].

Проаналізуємо інші позиції дослідників щодо взаємодії аналітико-синтетичних, аналітико-узагальнюючих процесів. Л. Ларіна стверджує, що аналіз і синтез – дві сторони єдиного розумового процесу. Процес мислення починається з синтезу і закінчується синтезом: спочатку вивчається об'єкт в цілому, потім його частини в їх якостях, зв'язках і відносинах між собою і по відношенню до всього об'єкту, що призводить до всебічного, системного аналізу [5]. Відповідно до концепції І. Отческої, процес пізнання починається з первинного синтезу – сприйняття нерозчленованого цілого (явища, ситуації). Далі на основі аналізу здійснюється вторинний синтез. Виходять нові знання про це цілому, а це пізнане ціле знову виступає як база для подальшого глибокого аналізу і т.д. Аналізуючи, тобто виокремлюючи властивості (сторони) об'єкта, ми виділяємо ті властивості об'єкта які мають істотне значення для подальшого синтезу, узагальнення [7].

Отож, практично всі дослідники аналітичної діяльності в рамках педагогічного процесу виходять з визнання діалектичної єдності та взаємозалежності аналізу та синтезу, що реалізується в навчально-виховній діяльності. Аналітична діяльність трактується як цілісний процес, що передбачає комплексне аналізування об'єкта та синтезування, узагальнення отриманої якісно нової інформації. Відмінність позицій різних авторів полягає в тому, що деякі дослідники трактують аналітико-синтетичні процеси в контексті цілісної структури аналітичної діяльності, деякі виділяють їх окремо, акцентуючи увагу на процесах обробки результатів аналітичних дій – синтезі або узагальненні. Тому і використовуються терміни аналітико-синтетична діяльність, аналітико-узагальнююча діяльність, які часто сприймаються як аналогічні, принципова відмінність може стосуватися лише рівня та характеру обробки результатів аналізування та

їх об'єктивації у вигляді відповідних узагальнень (узагальнення як процес і результат).

У дослідженні послуговуємося терміном «аналітико-узагальнююча діяльність», щоб більш чітко визначити сутність процесів, фіксуючи при тому особливу цінність результуючого сегменту діяльності – узагальнення отриманої внаслідок аналізу інформації, яка однозначно трактується як умова переходу на вищий рівень діяльності. Не претендуючи на цілісне та вичерпне тлумачення терміну, ми зробили спробу проаналізувати окремі позиції авторів, адаптувати їх до особливостей предмету нашого дослідження.

Щоб наповнити сутність поняття «аналітико-узагальнююча діяльність» більш конкретним змістом, ми проаналізували підходи різних дослідників до трактування поняття, яке є загальним за своєю суттю і стосується пізнавальної діяльності (Л. Венгер, А. Запорожець, В. Зінченко, О. Леонтьєв, А. Рузький та ін).

У наш час недостатньо розкрито сутність поняття «аналітико-узагальнююча діяльність» з точки зору педагогіки. У філософській і особливо психологічній літературі така діяльність трактується як форма цілісного психічного відображення предметів і явищ при їх безпосередній дії на органи чуття, в основі якої лежить умовно-рефлекторна діяльність комплексу нервових зв'язків [2]. Також «...аналітико-узагальнююча діяльність в педагогіці трактується не лише як природно обумовлена, її джерелом є власна усвідомлена активність індивіда, що надає досліджуваному процесу вищий рівень вибірковості, цілеспрямованості та внаслідок цього кращі адаптивні можливості в умовах конкретних ситуацій. Спираючись на діяльнісний підхід, аналітико-узагальнюючу діяльність в процесі навчання можна розглядати як різновид навчально-пізнавальної діяльності» [9, с.353].

Ми розглядаємо аналітико-синтетичні уміння як комплекс спеціальних інтелектуальних операцій, спрямованих на виявлення, оцінку, узагальнення отриманих

знань і інтеграцію їх у вже існуючий досвід індивіда, що приводить також до якісних змін його особистості [9].

Не зважаючи на те, що поняття аналітико-синтетична та аналітико-узагальнююча діяльність є схожими за смисловими ознаками та зовнішніми характеристиками, оскільки передбачають аналогічні операційні дії в процесі їх реалізації, ми диференціюємо ці категорії за параметрами рівня здійснення за якісними ознаками.

Так, за переважною більшістю визначень, синтетична діяльність на післяаналітичному етапі передбачає варіанти з'єднання (інтеграції) елементів з урахуванням отриманих в процесі аналітичної діяльності якісно нової інформації. Тобто, синтетична діяльність може реалізуватись навіть на формалізованому, механічному рівні, оскільки йдеться винятково про забезпечення вищого рівня якості досліджуваного об'єкта, процесу.

Що ж до узагальнюючої діяльності, то ми вважаємо, що інтегративні процеси тут є значно складнішими, оскільки стосуються не тільки (або і не стільки) об'єкта дослідження, а і його суб'єкта, наприклад студента, для якого аналізування є більшою мірою не способом розв'язання задач, проблем, а способом підвищення власної професійної компетентності. Тому процес узагальнення є багатовекторним, особистісно орієнтованим і в кожному конкретному випадку буде залежати від суб'єкта аналізування за всіма значущими параметрами, в тому числі досвіду його аналітичної діяльності.

Вважаємо, що цей підхід до трактування понять має принципове значення і для практики професійної підготовки соціального працівника. Аналітико-синтетична діяльність передбачає розв'язання педагогічних проблем, ситуацій часто за наперед визначеним алгоритмом, зокрема, йдеться про ситуацію, коли студенту пропонується проблема та визначений перелік варіантів її формалізованого розв'язання. У такий спосіб у студента формується уявлення про те, що можна запам'ятати моделі поведінки у найбільш типових

ситуаціях та підготувати себе до реальної практики організації соціальної роботи.

Аналітико-узагальнююча діяльність може певною мірою протидіяти означеному підходу, акцентуючи увагу на тому, що в контексті загальних алгоритмів аналізу та обробки отриманих результатів неодмінно має бути вироблена власна позиція, оскільки немає однакових ситуацій, вони можуть бути лише типовими. І що найголовніше – вирішення будь-якої соціальної проблеми в рамках визначеної ситуації – це взаємодія її суб'єктів, а тому позиція соціального працівника (як суб'єкта) в інтерпретації ситуації, розумінні її сутності, особливостей клієнта (як значущого суб'єкта взаємодії), врахуванні деталей у будь-якому випадку буде визначальною.

І тут необхідне узагальнення як вищий рівень синтетичних дій, що продукують не лише якісно новий «продукт» діяльності, а й додаткові компетенції соціального працівника-аналітика, що стають надбанням його особистого, професійно означеного досвіду. Саме тому вищим рівнем формування аналітико-узагальнюючої діяльності студента вважаємо саме досвід аналітичної діяльності, оскільки у ньому об'єктивуються найбільш цінні професійно значущі знання, пройшовши особистісну обробку (на рівні смислів, пріоритетів, технологій тощо) інтеріоризуються у досвід аналітичної діяльності, який завжди буде індивідуальним. Досвід визначає мобільність соціального педагога, його здатність до використання отриманої інформації в умовах, що постійно змінюються.

Психологи, науковці у сфері соціальної роботи по-різному визначають етапи здійснення аналітичної діяльності, варіюється їх кількість, послідовність але у всіх підходах можна простежити певну логіку перебігу аналітико-узагальнюючих дій.

Ми спробували адаптувати загальну логіку формування аналітичної діяльності до потреб нашого дослідження, зокрема позначити сутність аналітико-узагальнюючої

діяльності через її структурну організацію у процесі професійного становлення соціального працівника. При тому важливо було врахувати специфіку аналітико-узагальнюючої діяльності в умовах компетентнісної освіти, яка реалізується через технології особистісно зорієнтованого навчання, сутність якого полягає у взаємодії досвідів того, хто вчить, та того, хто вчиться.

А це означає, що в процесі аналітико-узагальнюючої діяльності визначалася домінанта з власним підходом до її реалізації, тобто з орієнтацією на актуалізацію досвіду студента як суб'єкта цього процесу. При тому ми вважали за доцільне акцентувати увагу на аспектах процесу, пов'язаних з розвитком студентом власної концепції, методики та стилю аналітико-узагальнюючої діяльності у процесі професійного становлення.

Тому структурно всі операції аналізування та узагальнення ми поділили на три рівні, які можуть виконувати функції етапів діяльності:

Перший – синтез: первинне суб'єктивне сприйняття та трактування інформації в рамках соціальної ситуації з метою її оцінки з позиції власного досвіду. Цей етап характеризується високим рівнем суб'єктивності, переважає емоційна сфера над логікою, адже первинна оцінка ситуації часто базується саме на почуттях, а не логічних умовиводах. На цьому рівні формується мотиваційна основа подальшої аналітичної роботи, продиктована самим студентом як суб'єктом діяльності, оскільки у природний спосіб формується протиріччя між суб'єктивними уявленнями про соціальну проблему та об'єктивною необхідністю її коректного вирішення як умови ефективного професійного становлення.

Другий – аналітичний – відповідає власне за аналітичну діяльність: студент ставить завдання для аналізу, визначає його головні об'єкти у системі взаємозв'язків, розробляє логіку подальшої аналітичної роботи, добирає адекватні технологічні схеми, методи, прийоми, організує себе на їх

реалізацію. При тому студент актуалізує уже набутий досвід аналізування, який стосується власного підходу та алгоритмів мислення. Ефективність процесу передусім залежить від здатності студента адекватно інтегрувати загальну логіку та стандартизовану технологію аналізу з власним, особистісно-орієнтованим досвідом.

Третій етап – *власне узагальнюючий* – стосується здатності студента правильно «розпорядитися» інформацією, отриманою у процесі аналізу. Узагальнюючі дії реалізуються на наступних рівнях: 1) узагальнення отриманої внаслідок аналітичних дій інформації про об'єкт (конкретну соціальну ситуацію) та порівняння її з наслідками первинного, емоційно-стихійного сприйняття. У такий спосіб «професіоналізується» спонтанне сприйняття інформації, відбувається розвиток так званої професійної інтуїції, що є дуже важливою для соціального працівника; 2) прогноз на майбутнє, який включає в себе оцінку наслідків аналізу та вирішення певної ситуації, та оптимізацію алгоритму вирішення подібних проблем у майбутньому. Для цього аналітик має комплексно осмислити соціальну ситуацію, інтеріоризувавши отримані висновки у власний досвід. Отож, здобута внаслідок аналізу інформація не залишається на рівні окремих, несистематизованих знань та вмінь, а займає відповідне місце у структурі досвіду соціального працівника-аналітика, підвищуючи ефективність формування його як особистості, процесу становлення як фахівця.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, аналітико-узагальнююча діяльність соціального працівника – це спосіб всебічного пізнання соціального об'єкта, процесу за логікою: від первинного, суб'єктивного сприйняття з відповідним емоційно-смысловим супроводом, розкладання на частини за визначеними параметрами та їх поелементний аналіз, виявлення суттєвих характеристик складових та особливостей їх взаємодії в об'єкті (процесі) – до синтетико-узагальнюючих дій з врахуванням отриманої якісно нової

інформації та її інтеріоризацію у власний досвід аналітика, проектування на її основі подальшого розвитку об'єкта, процесу.

Це передбачає необхідність осучаснення системи професійної підготовки майбутнього фахівця, результатом якої має стати певний рівень сформованості аналітико-узагальнюючої діяльності, що дозволить ефективно реалізовувати її при вирішенні конкретних проблемних ситуацій у соціальній сфері. Студент має набути здатності практичного використання аналітико-узагальнюючої діяльності як під час навчання, так і при виконанні у майбутньому професійних функцій соціального працівника. Аналітико-узагальнююча компетентність (здатність) інтегрує різні аспекти: теоретико-практичну готовність (знання, вміння), психоемоційні, особистісні властивості соціального працівника, досвід аналітичної діяльності, отриманий у процесі роботи над соціальними проблемами на етапі професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выговская Л. П. Проблема эмпатии в психологии. Социально-психологическая природа эмпатии: проблемы и перспективы исследования. Одесса, 1996. С. 171–186.

2. Домбек С. О. Педагогическая организация аналитико-синтетического восприятия учебных моделей младшими школьниками.

URL: http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wg6110/wgpgpu01/wgpgpu_01_22.pdf (дата звернення: 24.03.2020).

3. Іщенко Ю. Я. Конфлікти як предмет гуманітарної перспективи: соціальна філософія. *Філософська думка*. 2010. № 2. С. 97–105.

4. Котловий С. А. Медіація у роботі. *Актуальні проблеми соціальної сфери : збірник статей учнів, студентів і викладачів за результатами конкурсних і кваліфікаційних досліджень*, за заг.ред. Н.П. Павлик. Житомир: Вид-во

Житомирського державного університету імені Івана Франка.
Вид. 9, 2019. С.15-18.

5. Ларина Л. М. Роль домашних заданий в формировании мыслительной деятельности учащихся. URL: <http://festival.1september.ru/articles/411110/> (дата звернення: 24.03.2020).

6. Наказ Міністерства соціальної політики «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації)». 2016 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z124316> (дата звернення: 24.03.2020).

7. Отческая И.Б. Особенности развития аналитико-синтетической деятельности учащихся профильной школы URL: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/5_105434.doc.html (дата звернення: 24.03.2020).

8. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. АН СССР, Ин-т филос. Москва: изд-во АН СССР, 1958. 147 с.

9. Соловьева Т. А. Дидактические основы интеллектуально-развивающего образовательного процесса в начальной школе: Теоретико-экспериментальное исследование. Псков: ПГПИ, 1999. 416 с.

10. Соломонова Т. П. Формирования аналитико-синтетических умений будущего учителя. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_solomonova%20t.p..doc.html (дата звернення: 24.03.2020).

REFERENCES

1. Vygovskaya, L. P., 1996. Problema empatii v psikhologii. Sotsial'no-psikhologicheskaya priroda empatii: problemy i perspektivy issledovaniya. [The problem of empathy in psychology. Social-psychological nature of empathy: issues and perspectives of the research] Odessa, pp. 171–186.

2. Dombek, S. O. Pedagogicheskaya organizatsiya analitiko-sinteticheskogo vospriyatiya uchebnykh modelei mladshimi shkol'nikami. [Pedagogical organization of analytical-synthetic perception of educational models by young schoolchildren.] URL: http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wg6110/wgpgpu01/wgpgpu_01_22.pdf. [in Russian].

3. Ishchenko, Yu. Ya., 2010. Konflikty yak predmet humanitarnoyi perspektyvy: sotsial'na filosofiya. [Conflicts as a subject of humanitarian perspective: social philosophy] *Filosofs'ka dumka*. no. 2. pp. 97–105.

4. Kotlovyy, S. A., 2019. Mediatsiya u roboti. [Mediation in the work.] *Aktual'ni problemy sotsial'noyi sfery : zbirnyk statey uchniv, studentiv i vykladachiv za rezul'tatamy konkursnykh i kvalifikatsiynykh doslidzhen'*. N.P. Pavlyk [Ed.]. Zhytomyr: Vydvo Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. issue 9, pp. 15-18.

5. Larina, L. M. Rol' domashnikh zadaniy v formirovanii myslitel'noi deyatel'nosti uchashchikhsya. [The role of 'homework' in the formation of mental activity of students.] URL: <http://festival.1september.ru/articles/411110/> [in Russian].

6. Nakaz Ministerstva sotsial'noyi polityky «Pro zatverdzhennya Derzhavnoho standartu sotsial'noyi posluhy poserednytstva (mediatsiyi)». [Order of the Ministry of Social Policy "On compliance with the State Standard of Social Mediation Service".] 2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z124316> [in Ukrainian].

7. Otcheskaya, I.B. Osobennosti razvitiya analitiko-sinteticheskoi deyatel'nosti uchashchikhsya profil'noi shkoly. [Features of the development of analytical and synthetic activities in the profession-oriented school.] URL: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/5_105434.doc.html [in Russian].

8. Rubinshtein, S.L., 1958. O myshlenii i putyakh ego issledovaniya. [About cogitation and ways of its research.] AN SSSR, In-t filos. Moskva: izd-vo AN SSSR.

9. Solov'eva, T.A., 1999. Didakticheskie osnovy intellektual'no-razvivayushchego obrazovatel'nogo protsessa v nachal'noi shkole: Teoretiko-eksperimental'noe issledovanie. [Didactic bases of intellectual-developing educational process in primary school: Theoretical and experimental research.] Pskov: PGPI.

10. Solomonova, T.P. Formirovaniya analitiko-sinteticheskikh umenii budushchego uchitelya. [Formation of analytical and synthetic skills of the future teacher.] URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_solomonova%20t.p..doc.html [in Russian].

THE ESSENCE AND PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF THE ANALYTIC ACTIVITY OF THE SOCIAL WORKER

Opaliuk Tetiana,

*doctor of Pedagogical Sciences,
associate Professor at the Department of
Social Pedagogy and Social Work
in Kamyanets-Podilsky
National Ivan Ohienko University.*

Introduction. The article deals with the problems of clarifying the value of a social worker's analytical-generalizing activity, focusing on modern approaches and trends of social work development, modern qualification requirements, put to specialists in this sphere. In particular, tendencies towards modern models and quality criteria of social worker are analyzed, strengthening the humanistic, personality directed component.

Purpose. The necessity of intensifying the function of intercession (mediation), subject-subjective relations of social worker and client in solving social problems, conflict situations is argued.

Results. The position regarding the necessity of intensifying activity on special purposeful development / self-development of

social worker's analytical-generalizing competences, starting from the process of his professional formation, is substantiated. The model of a modern successful social worker is associated with the ability to perform productive analytical work: independent comprehensive analysis of the leading tendencies in the social policy sphere, each specific situation, which in the complex determines the readiness to independently program the logic and method of solving the conflict situation.

Methods. Analytical and generalizing activity is interpreted as a mechanism and method of a social object (situation, problem) complex cognition by the logic of three-level actions: a) primary, subjective perception with appropriate emotional and semantic support; b) decomposition into components and their elemental comprehension, identification of the components' essential characteristics and the nature of their interaction in the object (process); c) synthetic and generalizing actions, taking into account the qualitatively new information received and its exteriorization in own experience and practical activity.

Originality. In this way the generally accepted approaches to structuring and development of analytic-synthetic, analytical-generalizing activity were adapted to the peculiarities of the social worker's professional formation and development. They received appropriate interpretation and semantic content.

Conclusion. The results of the research are equally relevant for the system of the social workers' professional training of and their professional development and self-development in the system of postgraduate education.

Key words: social worker, analytical and generalizing activity, competence, social work, empathy, social situation.

УДК 378.011.3-051:745/749+378.016:745.52
<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-10>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТРАДИЦІЙНОГО ХУДОЖНЬОГО ТКАЦТВА

Галина Гром,
аспірант кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка,
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7666-3933>
e-mail: halligro@gmail.com

Анотація. У статті схарактеризовано сучасний стан підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів засобами українських народних ремесел, розкрито потенційні можливості традиційного художнього ткацтва, яке будучи складовою технологічної і мистецької освіти, спрямоване на формування професійних компетентностей майбутніх учителів трудового навчання та технологій. На основі аналізу наукових і методичних праць та власного педагогічного досвіду розкрито соціокультурний, технологічний та педагогічний потенціал й особливості традиційного художнього ткацтва, визначено основні напрями його використання для підвищення культурного та професійного рівня майбутніх учителів трудового навчання і технологій.

Ключові слова: народне декоративно-ужиткове мистецтво; традиційне художнє ткацтво; професійні компетентності; майбутні вчителі трудового навчання та технологій; педагогічний заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Сучасні вимоги та завдання освітньої галузі «Технології» щодо виховання творчої особистості з високим рівнем естетичної культури

актуалізують проблеми, пов'язані з відповідною художньою підготовкою вчителів трудового навчання, які повинні мати розвинені творчі здібності й естетичний смак, досконало володіти предметним матеріалом, фахово розв'язувати навчально-виробничі завдання, обирати найоптимальніші шляхи та засоби вдосконалення проєктно-технологічної підготовки школярів у галузі народного декоративно-ужиткового мистецтва (ДУМ). Професійно-педагогічна освіта, поряд із визнанням важливості інтересів й уподобань особистості, не може ігнорувати нагальних потреб суспільства, пов'язаних із реалізацією положень Нової української школи, тому важливим є формування у майбутніх педагогів системи художньо-естетичних, проєктних, технологічних, комутативних й інших компетентностей, які гармонізують як соціальні, так й особистісні запити і потреби студентів.

Наукові праці у галузі технологічної освіти та освітянська практика свідчать, що майбутні вчителі трудового навчання та технологій вивчають й освоюють різноманітні технології обробки тканин і текстильних матеріалів, що впливає на їхній творчий розвиток, формування професійної компетентності, самореалізації та соціалізації. Вивчення в цьому контексті традиційного художнього ткацтва, яке має багатовікову мистецьку історію й традиції, сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. На проблему формування професійної компетентності студентів у освітньому процесі закладів вищої освіти (ЗВО) зверталась особлива увага з боку вітчизняних та зарубіжних вчених (М. Головань, І. Єрмаков, В. Луговий, О. Овчарук, Дж. Равен, Н. Рейнолдс, Л. Сохань, Р. Сколлон та ін.). До вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій у галузі ДУМ, народних художніх промислів і ремесел зверталися В. Бойчук, Н. Кардаш, Н. Кузан,

Г. Мельник, Л. Оршанський, Б. Прокопович, Л. Савка, В. Титаренко й ін.

Однак аналіз теоретичних досліджень і практичних напрацювань засвідчив, що проблемі формування професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання саме засобами українського традиційного художнього ткацтва не надавалося належної уваги. Слід зазначити, що вивчення художнього ткацтва українців у педагогічному ЗВО, з одного боку, є оригінальним дидактичним засобом навчання студентів, з іншого – важливим чинником трудового, художньо-естетичного, національно-патріотичного виховання, розвитку творчої особистості засобами народного ДУМ. Аналіз стану освітянської практики показує, що вдосконалення методики навчання майбутніх педагогів мистецтву художнього ткацтва потребує всебічного й ґрунтовного вивчення.

Мета статті: розкрити педагогічний потенціал й особливості традиційного художнього ткацтва, спрямовані на вдосконалення методики формування професійних компетентностей майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до положень Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, вчителям трудового навчання та технологій на уроках належить «ознайомлювати учнів із змістом та особливостями найбільш поширених народних ремесел, промислів і видів ДУМ свого регіону; формувати в учнів здатності розвивати надбання рідної культури з використанням засобів ДУМ; володіти характерними для регіону основними техніками і технологіями створення декоративно-ужиткових виробів; створювати вироби від творчого задуму (проєкту) до його практичної реалізації з використанням традиційних і сучасних прийомів обробки природних матеріалів; синтезувати естетичні та функціональні вимоги як провідний спосіб творення у декоративно-ужитковому мистецтві під час проєктування та виготовлення виробу» [1]. Як бачимо,

мотиви й цілі індивідуальної діяльності у сфері відродження народних традиційних ремесел збігаються як із соціальним замовленням суспільства, так і з потребою особистості в самореалізації через народну художню творчість.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання та технологій у галузі народних художніх ремесел забезпечується комплексом взаємопов'язаних навчальних дисциплін, які дослідниця М. Олексюк поділяє на такі блоки [3]:

1) художньо-естетичний – естетика; рисунок; композиція; комп'ютерна графіка;

2) проєктно-технологічний – основи проєктування і моделювання виробів; технологічний практикум;

3) педагогічний – педагогіка; психологія; основи теорії технологічної освіти; теорія і методика навчання технологій; теорія і методика позашкільної освіти; педагогічна практика.

Під час опанування цих навчальних дисциплін, особливо з проєктно-технологічного блоку, студенти вивчають та освоюють різноманітні технології обробки волокон, тканин і текстильних матеріалів, що впливає на їхній творчий розвиток, формування професійної компетентності, самореалізації та соціалізації. Особливу увагу в цьому контексті слід звернути на вивчення традиційного художнього ткацтва, яке має багатовікову мистецьку історію.

Українське ткацтво є різнобічним мистецьким явищем, своєрідним історико-культурним і педагогічним феноменом, потенціал якого в освітній практиці використовується недостатньо активно. Ведучи мову про українське художнє ткацтво, передусім потрібно наголосити на традиційності цього виду народного ДУМ. Тут слід звернути увагу на те, що традиції поступово зазнають змін разом із розвитком суспільства, залишаючись невід'ємною складовою національної та загальнолюдської культури, джерелом різноманітних знань про колір, композицію, орнамент, технології виготовлення.

Власне, сучасний вчитель трудового навчання та технологій – це не звичайний ретранслятор готових знань про народне ДУМ, а творець-практик, центральна фігура в школі, яка сприяє розвитку креативності, вихованню національної самосвідомості учнів. Він має бути цілісною особистістю, митцем, проєктувальником, технологом і ремісником, тісно пов'язаним із народом, глибоко знаючим його традиції, історію та культуру, а його творчість багато в чому схожа на творчість досвідченого народного майстра, який передає свій хист і мудрість прийдешнім поколінням своїх учнів.

Для кращого розуміння особливостей феномену українського традиційного ткацтва та виявлення його педагогічного потенціалу в формуванні професійних компетентностей майбутніх учителів трудового навчання, зупинимося на деяких важливих моментах.

Ткацтво, будучи одним із найпоширеніших видів народного ДУМ, за своєю сутністю знаходиться на стику мистецтва і технологій. Вивчаючи технологію традиційного художнього ткацтва, студенти знайомляться з кращими традиціями народного мистецтва, оскільки утилітарність тканого виробу завжди знаходилася в нерозривному зв'язку з його мистецькою цінністю. Саме народне ткацтво, розвиваючись і вдосконалюючись упродовж століть, зуміло досягти ідеального балансу між художньою досконалістю тканого виробу, практичною доцільністю (утилітарністю) та технологією його виготовлення [4, с. 14].

Із ткацтвом пов'язано безліч народних звичаїв, обрядів та вірувань, оскільки тканина супроводжувала людину через усе життя. Тому вивчення художнього ткацтва сприяє передусім ментальному прилученню студентів до духовно-матеріальної спадщини українського народу, його світоглядних уявлень, звичаїв і традицій, оскільки «процес підбору кольорів ниток, створення орнаменту, технології виготовлення були невід'ємною часткою життя ткаль» [5, с. 348].

Культура тканого мистецтва, що споконвічно побутувала на теренах України, підпорядковувалася як творчим потребам людей, так і їхнім потребам у предметах побутового й ритуального вжитку. У народному ткацтві використовувалися доволі прості розбірні конструкції кросен (ткацьких верстатів) на 2 або 4 ремізи, а для створення перебірних орнаментів здебільшого застосовувалися технології ткання «під дошку» та «на путах». Із появою багаторемізних верстатів збільшилися можливості створення тканин зі складним переплетенням і, відповідно, якість тканих виробів. Однак, яким складним не був би ткацький пристрій, принцип створення тканини залишається таким самим, що й сотні років тому. Тому оволодіння технологією створення народних тканин дозволяє глибше зрозуміти сучасні технології текстильного виробництва, оскільки принципи утворення ткацьких переплетень є однаковими, лише змінюється складність ткацьких пристроїв й обладнання.

Процес створення тканини в традиційному ткацтві є доволі складним ланцюгом послідовних дій, які починаються з вирощування рослинної ткацької сировини (льон, коноплі), розведення овець для отримання вовни, первинної обробки сировини (вибирання, мочіння, тіпання, стрижка, миття), прядіння, вибілювання, фарбування, валяння, малювання тощо. Під час виконання цих видів робіт люди ґрунтовно вивчили властивості натуральних текстильних волокон і, відповідно, технологію їхньої обробки і застосування. Нині з фізичними, хімічними, технологічними й іншими властивостями волокон, пряжі, ниток, тканин майбутні вчителі технологій ознайомлюються у межах вивчення дисципліни «Основи текстильного матеріалознавства».

При вивченні ткацьких технік, технологій, регіональних особливостей виготовлення традиційних художніх тканин студенти вивчають символіку народних орнаментів, композиційні схеми, способи поєднання кольорів, які сприяють найбільшій виразності тканих орнаментів, тобто на

практиці використовують знання основ орнаментики, колористики та композиційних побудов. При цьому традиційні народні тканини є своєрідними стереотипними зразками, від яких можна відштовхуватися, розробляючи проєктні ескізи та створюючи за ними ткани вироби.

Різноманітність й естетична довершеність традиційних зразків народної тканини формує вміння створювати власні, сучасні текстильні вироби, що своєю чергою, сприяє розвитку естетичного смаку, творчої уяви та креативності. Власне, педагогічна цінність традиційного ткацтва українців полягає в тому, що вони століттями навчали і виховували молоде покоління на зразках краси і доцільності декоративно-ужиткових виробів із текстилю. Однак використання народних традицій у сучасному освітньо-виховному процесі не означає прямого їх перенесення чи копіювання. Тут важливим є розуміння, що при збереженні традиції (послідовність і принципи роботи, призначення, матеріали, регіональні особливості – орнамент, колір, композиція) вступають у силу нові технології (удосконалюється обладнання, замінюються ручні операції механічними тощо), умови застосування, з'являються нові форми і матеріали. Тому традиції стають основою збереження національної своєрідності ткацтва, про що важливо пам'ятати у роботі зі студентами, а їм – в професійно-педагогічній діяльності. Також слід наголосити, що майстерне володіння різними техніками і технологіями традиційного художнього ткацтва та методикою їх навчання посилює соціальну захищеність майбутніх педагогів, підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Здавна технологічні прийоми і розрахунки для створення декоративних тканин передавалися від майстра до учня, і створити щось нове можна було лише експериментальним шляхом, тобто методом «проб і помилок». Сьогодні для проєктування тканин використовуються спеціальні комп'ютерні програми та графічні редактори, за допомогою яких можна розрахувати кількість ниток, спосіб заправлення

верстата, порядок підйому ремізів, змодельовати структуру майбутньої тканини, підібрати кольорову гамму тощо. Наш досвід показує, що з-поміж найбільш популярних програмних продуктів, які слід використовувати для проектування тканих виробів, студенти обирають такі: WinWeave, Pixeloom, Fiberworks, Weavelt Pro. Саме поєднання сучасного програмного забезпечення та традицій ручного ткацтва значно полегшує процес проектування, дозволяє проаналізувати та побачити результат творчих пошуків.

Створюючи тканину за допомогою рами, ткацького верстата чи іншого пристрою, потрібно враховувати властивості ниток. Так, для основи використовуються міцні, пружні та гладенькі нитки, а для ниток піткання вимоги вже будуть іншими. Ткацький розрахунок, способи заправлення верстата, снування основи, різноманітні способи оздоблення традиційних художніх тканин, що супроводжують вивчення традиційного художнього ткацтва, сприяють набуттю студентами різноманітних вмінь і навичок роботи з текстильними матеріалами.

На користь оволодіння технологіями традиційного художнього ткацтва майбутніми вчителями трудового навчання свідчить дуже широкий спектр декоративних тканин, які виготовлялися народними майстрами, а також ткацький інструментів пристроїв й обладнання. Це дозволяє студентам, залежно від отримання потрібного способу переплетення, обрати ткацький пристрій. Принагідно зазначимо, що у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка викладачами спільно зі студентами випускних курсів було спроектовано та виготовлено 12 ткацьких верстатів, а також інструментів і пристроїв до них. За основу було обрано традиційні для різних регіонів України конструкції ткацьких верстатів.

Зрозуміло, що ефективність навчання школярів різним видам художнього ткацтва залежить від високого рівня художньо-трудової та методичної підготовки вчителя

трудового навчання і технологій до здійснення такої діяльності в умовах загальноосвітньої школи та поза її межами. Анкетування учителів трудового навчання та технологій, керівників гуртків і студій декоративно-ужиткового мистецтва (в опитуванні брало участь 126 респондентів) щодо актуальності вивчення технологій виготовлення тканих виробів свідчать про відсутність бажання і мотивації використовувати традиційне художнє ткацтво у своїй професійно-педагогічній діяльності. Основними причинами достатньо низької популярності традиційного художнього ткацтва у педагогічних ЗВО вони назвали такі: по-перше, ткацтво достатньо складний і трудомісткий вид народного ДУМ; по-друге, відсутність регіональних традицій ткацького ремесла; по-третє, навчання ткацтву вимагає створення особливої матеріально-технічної бази (інструментів, пристроїв, ткацького обладнання та ін.) і придбання великої кількості матеріалів (пряжі, ниток та ін.); по-четверте, відсутність курсу з ткання в освітньо-професійній програмі спеціальності 014 Середня освіта (Трудове навчання та технології) як обов'язкової нормативної дисципліни з-поміж інших видів народної творчості; по-п'яте, нестача кваліфікованих викладачів, які глибоко обізнані з особливостями і секретами цього художнього ремесла. Однак майже всі опитані (93,6 % респондентів) головною причиною вважають недостатнє володіння методикою та технологіями ручного художнього ткацтва, що, своєю чергою, призводить до необґрунтованих побоювань щодо можливості їх освоєння та використання в професійно-педагогічній діяльності. Частина опитаних (25,4 % респондентів) вважає, що набуті ними теоретичні знання і практичні навички у галузі традиційного художнього ткацтва є недостатніми, поверховими, тому професійну діяльність не пов'язують з цим народним ремеслом. Така позиція є свідченням того, що в практиці педагогічних ЗВО, на відміну від мистецьких ВНЗ, не накопичено значного педагогічного досвіду художньо-

трудової підготовки вчителів засобами народного ДУМ загалом і традиційного художнього ткацтва, зокрема. Так, наприклад, навчальні дисципліни під назвами – «Технологічний практикум», «Народні промисли», «Художні ремесла», «Декоративно-ужиткове мистецтво», «Художня обробка матеріалів» та ін. – містяться в структурі освітньо-професійних програм і навчальних планів практично всіх педагогічних ЗВО України, однак їх змістове наповнення кардинально відрізняється. Зрозуміло, що вибір передусім зумовлений людським фактором і матеріально-технічною базою, тому в освітніх програмах студентам для вивчення найчастіше пропонуються такі види народного ДУМ: вишивка (100 %), в'язання (88,9 %), аплікація (66,7 %), плетіння (41,2 %), розпис тканин (32,5 %). Серед опитаних педагогів традиційне художнє ткацтво вивчали як нормативну дисципліну 23 особи (18,3 %), як вибірккову – 6 осіб (4,8 %), факультативно – 3 особи (2,4 %), тобто загалом 32 особи, що становить 25,4 % від усіх респондентів.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка серед педагогічних ЗВО є лідером у вивченні студентами традиційного художнього ткацтва. У структурі освітньо-професійної програми спеціальності 014 Середня освіта (Трудове навчання та технології) цього ВНЗ розділ «Технологія традиційного художнього ткацтва» є важливою складовою навчальної дисципліни «Технологічний практикум», який вивчається студентами у 5 семестрі. На вивчення цього курсу відводиться 4 кредити ЄКТС (120 год.), із яких 72 години складають практичні заняття та 48 – самостійна робота студентів. Форма підсумкового контролю передбачає диференціальний залік. Оцінка виставляється за поточну успішність, розробку проєкту та виготовлення тканого виробу [2]. Зміст навчального матеріалу передбачає вивчення таких тем: 1. Історія виникнення та розвитку ручного ткацтва і килимарства. 2. Пряжа та нитки для ткання. 3. Пристрої для ткання. 4. Ткацькі переплетення. 5. Ткацький розрахунок. 6. Підготовка ткацького верстата до

роботи. 7. Орнаментальні композиції тканих виробів. 8. Основні техніки фонового ткання. 9. Основні техніки узорного ткання. 10. Традиційні вітчизняні килимові вироби. 11. Технологічні особливості виготовлення килимових виробів. 12. Рахункова (закладна) техніка виготовлення килимових виробів. 13. Гребінчаста техніка килимарства. 14. Особливості виготовлення ворсових килимових виробів. 15. Техніка гобелену. 16. Способи опорядження тканих виробів.

Зважаючи на достатньо невеликий об'єм аудиторної роботи, не можна говорити про різнобічне вивчення технології ручного ткацтва та пов'язаних із ним інших ланок технологічного процесу (вирощування сировини для ткання, підготовка її до прядіння, безпосереднє прядіння, фарбування рослинними барвниками, звичаї та обряди, пов'язані з процесом ткання тощо). Головне завдання цього розділу технологічного практикуму полягає в іншому, а саме: дати майбутнім учителям трудового навчання уявлення про традиційну технологію художнього ткацтва; ознайомити з основними техніками ткання, що побутували на території різних регіонів України, типологією тканих виробів, художніми особливостями найбільш відомих осередків ткацтва; навчити аналізувати колористику й орнаментику тканих виробів, їх декоративну виразність та використані технології виготовлення; практично освоїти виготовлення тканого виробу на ткацькому верстаті, рамі та інших пристроях, починаючи з розробки проекту, підготовки ниток основи, снування, безпосередньо процесу ткання та кінцевого опорядження тканого виробу. Завершальним етапом є прилюдний захист проекту, втіленого в матеріалі та організації підсумкової виставки творчих робіт студентів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Зберігаючи історичну пам'ять та мистецькі традиції попередніх поколінь, народне художнє ткацтво ввібрало в себе мистецький потенціал, а також педагогічний досвід українського народу у вихованні гармонійно розвинутої особистості, формування її духовно-моральної, художньо-

естетичної трудової і технологічної культури. Традиційне художнє ткацтво українців, без сумніву, є мистецько-культурним і педагогічним феноменом, який заслуговує на всебічне вивчення та впровадження в освітянську практику педагогічних ЗВО. Оволодівши технологіями ручного художнього ткацтва, студенти набувають художньо-трудових знань, умінь і навичок, що уможливорює їх подальше самостійне й усвідомлене вивчення різнобічного мистецтва ткацтва, а також у них сформується професійна компетентність, яка надасть перевагу в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України №1392 від 23 листопада 2011 р.

URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/28030/

2. Трудове навчання та технології. Навчально-методичний комплекс програм дисциплін професійно-практичної підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня. Спеціальність 014 Середня освіта: навч.-метод. посіб. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2018. 342 с.

3. Олексюк М. П. Педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів технологій. *Проблеми та перспективи професійної освіти в сучасних умовах* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 26–27 верес. 2013 р.). Умань : Візаві, 2013. С. 33–35.

4. Оршанський Л.В., Гром Г.Л. Технологія ручного художнього ткацтва: навч. посіб. Дрогобич: НВЦ «Каменярь», 2005. 104 с.

5. Промисли і ремесла. *Українське народознавство*: навч. посіб. / за ред. С. П. Павлюка, Г. Й. Горинь, Р. Ф. Кирчіва. Львів: Фенікс, 1994. С. 338–389.

REFERENCES

1. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity. [About the statement of the State standard of basic and complete secondary education.] Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy №1392 vid 23 lystopada 2011 r. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/28030/

2. Trudove navchannia ta tekhnolohii. [Vocational training and technology.] Navchalno-metodychnyi kompleks prohram dystsyplin profesiino-praktychnoi pidhotovky fakhivtsiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia. Spetsialnist 014 Serednia osvita: navch.-metod. posib. Drohobych: RVV DDPU imeni Ivana Franka, 2018.

3. Oleksiuk, M.P., 2013. Pedahohichni umovy realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv tekhnolohii. [Pedagogical conditions for the implementation of the competence approach in the profession and training of future teachers of technology.] Problemy ta perspektyvy profesiinoi osvity v suchasnykh umovakh : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. (Uman, 26–27 veres. 2013 r.). Uman : Vizavi, pp. 33–35.

4. Orshanskyi, L.V. and Hrom, H.L., 2005. Tekhnolohiia ruchnoho khudozhnoho tkatstva [Hand-made weaving technology]: navch. posib. Drohobych: NVTs «Kameniar».

5. Pavliuk, S.P., Horyn, H.Y. and Kyrchiv, R.F. eds., 1994. Promysly i remesla. [Trades and crafts.] Ukrainske narodoznavstvo: navch. posib. Lviv: Feniks, pp. 338–389.

Halyna Hrom

PECULIARITIES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF LABOR TRAINING IN THE PROCESS OF STUDY OF TRADITIONAL ARTISTIC WEAVING

***Abstract.** The article describes the current state of preparation of students of pedagogical higher education institutions by means*

of Ukrainian folk crafts, reveals the potential of traditional artistic weaving, which as a component of technological and artistic education, aimed at forming the professional competences of future teachers of labor training and technology.

On the basis of the analysis of scientific and methodical works and own pedagogical experience the socio-cultural, technological and pedagogical potential and features of traditional artistic weaving are revealed, the main directions of its use for raising the cultural and professional level of future teachers of labor training and technologies are determined.

The features of traditional artistic weaving that affect its pedagogical potential include the following: Ukrainian artistic weaving is a complex technological process, which includes obtaining weaving raw materials, its primary processing, spinning, bleaching, dyeing, felting, punching, etc. .; traditional weaving is at the intersection of art and technology education; weaving is associated with many folk customs, rituals and beliefs, since the fabric has accompanied the person throughout life; mastering the technology of creating folk fabrics allows us to gain a deeper understanding of modern technologies of textile production, since the principles of weaving are the same; traditional folk fabrics serve as models for design sketches and for the creation of woven products.

Future teachers of labor education study and master various technologies of processing of fabrics and textile materials, which influences their creative development, formation of professional competence, self-realization and socialization. Traditional Ukrainian art weaving is a versatile artistic phenomenon, a kind of historical, cultural and pedagogical phenomenon, the potential of which should be used in the educational practice of the formation of professional competences, which will give them an advantage in future professional and pedagogical activity.

Key words: *folk arts and crafts; traditional weaving; professional competences; future teachers of labor training and technology; pedagogical institution of higher education.*

РОЗДІЛ 3

ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 378

<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-11>

СКРАЙБІНГ ЯК ОДНА ІЗ ФОРМ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ У КОЛЕДЖАХ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ

Вікторія Бойта,

викладач гуманітарних дисциплін

Мистецького коледжу імені Сальвадора Далі, м. Київ

ORCID: 0000-0002-9870-8263

e-mail: svit.lit@bigmir.net

Анотація. У статті висвітлено результати дослідження скрайбінгу як однієї із форм роботи студентів, яку доцільно використовувати під час занять з літератури у мистецькому коледжі. З'ясовано зміст, значення поняття «скрайбінг»; визначено особливості викладання літератури у коледжах мистецького профілю відповідно до когнітивних особливостей студентів, а саме: глибоко розвиненої зорової пам'яті, образного мислення і творчих здібностей; обґрунтовано необхідність і специфіку впровадження у коледжах мистецького профілю такої форми роботи як скрайбінг для запам'ятовування, збереження і відтворення навчального матеріалу з української мови і літератури; досліджено вплив використання скрайбінгу на якість запам'ятовування навчального матеріалу з літератури на індивідуальні особливості студентів, а саме: полегшення сприйняття навчальної інформації студентами відповідно до їхніх когнітивних особливостей, поліпшення рівня запам'ятовування, збільшення точності відтворення

інформації, зменшення обсягу часу, потрібного для запам'ятовування, підвищення навчальної мотивації, розширення творчих можливостей студентів, розвиток образної пам'яті та мислення, розвиток пізнавального інтересу в студентів до вивчення мови та літератури; наведено приклади використання скрайбінгу у практичній діяльності коледжу мистецького профілю; визначено перспективи використання скрайбінгу як однієї із форм роботи студентів під час вивчення літератури.

Ключові слова: *скрайбінг, скрайб, скрайбінг-фасилітація, візуалізація.*

Постановка проблеми. Педагоги і психологи зазначають, що сучасне покоління студентів належить до нової культури сприйняття інформації. Для них більш звичним є сприйняття аудіовізуальної інформації, ніж друкарської. Тому дослідники вказують на те, що сучасні «читачі» перетворюються більшою мірою у «глядачів». У сучасного покоління загалом, і в студентів коледжів мистецького профілю зокрема, переважає «кліпове» сприйняття світу, зорова пам'ять і образне мислення, їх швидко втомлює текстова інформація. Це так зване «покоління Z», для якого «характерне сприйняття інформації насамперед через її зображення» [6, с. 2].

Студенти мають перевагу до сприйняття інформації в образному вигляді, але одночасно виявляється їхня непристосованість до лінійної, однорідної інформації, тобто книжкових текстів. Тому підходи до вивчення літератури мають обиратися так, щоб полегшити сприйняття такої інформації, заохочувати студентів до виконання активної творчої діяльності. Отже, одним із головних завдань викладача є допомога студентам у запам'ятовуванні, збереженні і відтворенні навчального матеріалу, адже обсяг навчального матеріалу постійно зростає. Це зумовлює пошуки нових, ефективних форм роботи на парах.

Аналіз результатів останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Дослідженням окремих аспектів впровадження інноваційних форм роботи до навчального процесу займалося багато вітчизняних та зарубіжних вчених. Механізми пам'яті, впровадження методів і прийомів для покращення запам'ятовування навчального матеріалу обґрунтовано у працях В. Шаталова, К. Ушинського, Г. Еббінгауза, Ж. Клименко, Т. Бюзена, М. Зиганова, З. Бойко, Р. Солсо, О. Ярмошука, В. Василюка. Скрайбінг як окрему форму роботи під час навчального процесу відображено в наукових працях Н. Сидорчук, Л. Онофрійчука, Л. Білоусової та інших.

Але впровадження таких форм роботи в освітній процес під час викладання літератури у мистецькому закладі вищої освіти не було предметом окремого наукового дослідження.

Мета статті – узагальнити уявлення про зміст поняття «скрайбінг», розкрити сутність прийомів скрайбінгу, їхнє значення для запам'ятовування, збереження і відтворення навчального матеріалу, проаналізувати можливість і специфіку їх впровадження під час вивчення літератури у мистецькому коледжі.

Щоб реалізувати поставлену мету, слід виконати такі **завдання**:

- 1) з'ясувати зміст, значення поняття «скрайбінг»;
- 2) визначити особливості викладання літератури у коледжах мистецького профілю відповідно до когнітивних особливостей студентів;
- 3) обґрунтувати необхідність впровадження такої форми роботи як скрайбінг у коледжах мистецького профілю;
- 4) визначити специфіку впровадження прийомів скрайбінгу для запам'ятовування навчального матеріалу з літератури;
- 5) навести власні зразки студентських скрайбів що були створені на заняттях із літератури.

Методи дослідження. У роботі застосовано такі методи: аналіз, узагальнення, систематизація, що допомогли

дослідити праці провідних педагогів і психологів щодо впровадження методів і прийомів для покращення запам'ятовування навчального матеріалу, метод спостереження і моделювання фрагментів занять із застосуванням прийомів скрайбінгу, які сприяли практичному їх впровадженню в освітній процес мистецького коледжу.

Виклад основного матеріалу. Є загальновідомим той факт, що нестандартна, цікава, творча робота пробуджує інтерес до знань, сприяє емоційному, духовному та інтелектуальному розвитку студентів. Творчі завдання – це такі навчальні завдання, що вимагають від студентів не звичайного відтворення інформації, а творчості, бо не містять у собі готових шаблонів. Творче завдання надає зміст навчальній діяльності, мотивує студентів, а особливо – у коледжах мистецького профілю, адже творчість є для них пріоритетом.

Обираючи вид творчого завдання для студентів, потрібно враховувати те, що творча робота:

- 1) не має однозначної відповіді або розв'язання;
- 2) має бути практичною і корисною для них;
- 3) повинна бути пов'язаною із життям студентів;
- 4) має викликати інтерес;
- 5) має відповідати меті навчання [3, с. 48].

Однією з таких творчих робіт може бути скрайбінг. Він дозволяє перетворювати навчальну інформацію у візуальну форму. Загальновідомим є той факт, що інформативно насичений матеріал набагато краще сприймається і засвоюється за умови його візуалізації. Так, М. Ворошилова у праці «Креолізований текст: аспекти вивчення» зазначає: «Інформація, що знаходиться безпосередньо у текстовому повідомленні, засвоюється лише на 7%, голосові характеристики сприяють засвоєнню 38% інформації, наявність візуального образу суттєво підвищує сприйняття – до 55%. Вербально представлена інформація впливає на свідомість людини раціональним шляхом, а використання

різноманітних невербальних засобів автоматично переводить сприйняття на підсвідомий рівень» [4, с. 184]. Якщо студенти будуть вирішувати певне творче завдання, тобто підходити до цього з діяльнісної точки зору, використовуючи свої творчі резерви, то це значно полегшить засвоєння та відтворення навчальної інформації.

Поняття «скрайбінг» походить від слова «scribe» – створювати ескізи, малюнки. Це новітня техніка презентації, у якій мова оратора ілюструється «на льоту» малюнками на білій дошці або на білому папері. Л. Білоусова у своєму дослідженні «Візуалізація навчального матеріалу з використанням технології скрайбінг у професійній діяльності вчителя» зазначає, що «скрайбінг» – це «технологія візуалізації, яка забезпечує відображення ключових моментів змісту навчального матеріалу (властивостей об'єкта навчання, його внутрішніх і зовнішніх зв'язків) шляхом використання простих графічних елементів (малюнків, піктограм, символів, слів, схем, діаграм), що послідовно створюються на екрані відповідно до її усного викладу (або аудіоряду)» [2, с. 39]. Тобто це процес візуалізації складного за змістом матеріалу простою і доступною мовою образів, замальовка образів відбувається під час ознайомлення із навчальним матеріалом; це мистецтво відображати своє мовлення в малюнках, причому в реальному часі, паралельно з доповіддю мовця. Головне завдання цієї форми роботи – донести інформацію в максимально зрозумілому і привабливому для студента форматі. Ця техніка презентації була винайдена британським художником Ендрю Парком для Британської асоціації з поширення наукових знань, а згодом була запозичена до педагогічної діяльності американським викладачем Полом Богушем. Скрайбінг активно почав використовуватись на Заході з 70-х років ХХ століття.

Скрайбінг, як одна із інноваційних форм роботи на парах, протиставляється традиційним методам навчання, за яких в активному стані перебуває тільки викладач, а

студенти пасивно сприймають інформацію, тобто навчання має інтелектуально пасивний характер. Створюючи свої власні скрайби за лекцією викладача, вони стають активними учасниками навчального процесу, адже вони замальовують окремі ідеї, ключові моменти лекції, знаходять точні й прості візуальні символи для понять і явищ, а це спричиняє до того, що студенти вимушені уважно слухати, аналізувати інформацію, виокремлювати головне. Повторювати матеріал теж стає значно простіше, бо переглядати скрайб набагато цікавіше і швидше, ніж звичайний текст.

Існує декілька видів скайбінгу. Так, Н. Сидорчук пропонує використовувати два види скрайбінгу для унаочнення інформації на заняттях: скрайбінг-фасилітацію та відеоскрайбінг [8, С. 59]. Ми у своєму дослідженні зупинимось саме на першому виді скрайбінгу. Отже, скрайбінг-фасилітація – це переклад інформації зі словесної форми у візуальну та фіксування її у режимі реального часу, супроводження розповіді схематичними малюнками, графіками, діаграмами в реальному часі. Ця форма роботи може стосуватися і викладача, і студента, який складає скрайб на занятті.

Значний ефект має застосування скрайбінгу як форми роботи на заняттях із літератури під час аналізу ідейно-художнього змісту літературних творів, особливо, якщо доводиться розглядати великий за обсягом твір або велику кількість літературних творів за невеликий проміжок часу. Студентам потрібно за розповіддю викладача створити скрайб. Їм можна запропонувати створити за розповіддю викладача свій власний скрайб, у якому поєднувалися б теоретичний матеріал та зміст твору (Рис. 1; Рис. 2).

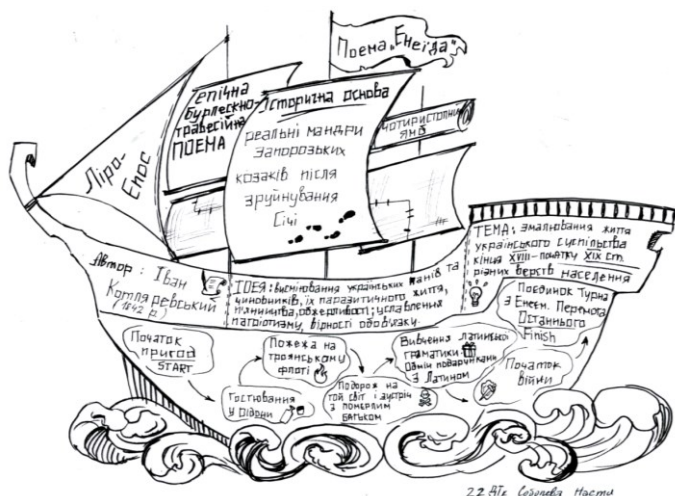


Рис. 1. Скрайб до теми «Поема «Енеїда» Івана Котляревського»

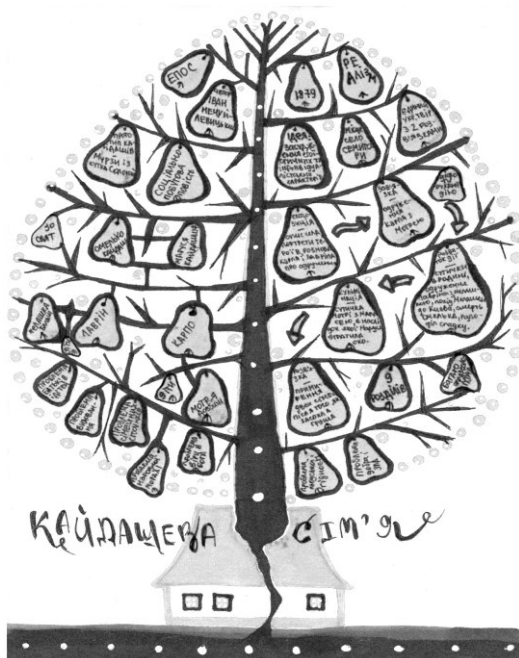


Рис. 2. Скрайб до теми «Повість «Кайдашева сім'я» Івана Нечуя-Левицького»

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку. Дослідження має наступні результати:

- 1) з'ясовано зміст, значення поняття «скрайбінг»;
- 2) визначено особливості викладання літератури у коледжах мистецького профілю відповідно до когнітивних особливостей студентів, а саме: глибоко розвиненої зорової пам'яті, образного мислення і творчих здібностей;
- 3) обґрунтовано необхідність і специфіку впровадження у коледжах мистецького профілю такої форми роботи як скрайбінг для запам'ятовування, збереження і відтворення навчального матеріалу з української мови і літератури;
- 4) досліджено вплив використання скрайбінгу на якість запам'ятовування навчального матеріалу з літератури з огляду на індивідуальні особливості студентів, а саме: полегшення сприйняття навчальної інформації студентами відповідно до їхніх когнітивних особливостей, поліпшення рівня запам'ятовування, збільшення точності відтворення інформації, зменшення обсягу часу, потрібного для запам'ятовування, підвищення навчальної мотивації, розширення творчих можливостей студентів, розвиток образної пам'яті та мислення, розвиток пізнавального інтересу в студентів до вивчення мови та літератури;
- 5) введено зразки студентських скрайбів, що були створені на заняттях із літератури.

Перспективою дослідження є подальше впровадження інноваційних методів, прийомів і форм навчання для покращення запам'ятовування і відтворення матеріалу з літератури, моніторинг процесу їх використання у мистецькому коледжі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безуглий Д. С. Візуалізація як сучасна стратегія навчання. Фізико-математична освіта. 2014. Вип. 1. С. 5-11 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2014_1_3

2. Білоусова Л. І., Житеньова Н. В. Візуалізація навчального матеріалу з використанням технології скрайбінг у професійній діяльності вчителя. Фізико-математична освіта. 2016. Вип. 1. С. 39–47.

3. Ворожейкіна О. М. 100 цікавих ідей для проведення уроку. – Харків: Основа, 2011. – 287 с.

4. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения. Политическая лингвистика. Вып. 20. Екатеринбург, 2006. С. 180-189.

5. Ісаєва О.О. Креолизований текст на уроках світової літератури як фактор активізації читацької діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://media.ippo.kubg.edu.ua/wpcontent/uploads/2014/08/isaeva_kreolizovanyj_tekst.doc.

6. Клименко Ж. В. Дива візуалізації, або Як зробити знання видимими, а уроки літератури – незабутніми. Всесвітня література в школах України. 2019. № 3. С. 2 – 12.

7. Онофрійчук Л. О. Скрайбінг як сучасна форма візуалізації навчального матеріалу в закладі вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=6068

8. Сидорчук Н. Г. Скрайбінг: інновації та традиції аудіовізуальної підтримки навчального процесу. Креативна педагогіка: наук.-метод. Журнал. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Житомир: Полісся, 2016. Вип. 11. С. 57–64.

REFERENCES

1. Bezuglyj, D. S., 2014. Vizualizaciya yak suchasna strategiya navchannya/ [Visualization as a modern teaching strategy] Fyzyko-matematychna osvita. issue. 1. pp. 5-11 [Elektronny`j resurs]. Rezhy`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2014_1_3

2. Bilousova, L. I. and Zhy`tyen`ova, N. V., 2016. Vizualizaciya navchal`nogo materialu z vy`kory`stannyam

texnologiyi skrajbing u profesijnij diyal`nosti vchy`telya. [Visualization of educational material with the use of scribing technology in the professional activity of a teacher.] Fyzy`ko-matematy`chna osvita. issue. 1. pp. 39–47.

3. Vorozhejkina, O. M., 2011. 100 cikavy`x idej dlya provedennya uroku. [100 interesting ideas for the lesson.]. Xarkiv: Osnova.

4. Voroshy`lova, M. B., 2006. Kreoly`zovannyj tekst: aspekty y`zucheny`ya. [Creolized text: aspects of study.]. Poly`ty`cheskaya ly`ngvy`sty`ka. issue. 20. Ekaterynburg, pp. 180-189.

5. Isayeva, O.O., Kreolizovany`j tekst na urokax svitovoyi literatury` yak faktor akty`vizaciyi chy`tacz`koyi diyal`nosti [Creolized text in the lessons of world literature as a factor in the activation of reading activity] [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu:

http://media.ippo.kubg.edu.ua/wpcontent/uploads/2014/08/isaeva_kreolizovanyj_tekst.doc.

6. Kly`menko, Zh. V., 2019. Dy`va vizualizaciyi, abo Yak zroby`ty` znannya vy`dy`my`my`, a uroky` literatury` – nezabutnimy. [Miracles of visualization, or How to make knowledge visible and literature lessons unforgettable.] Vsesvitnya literatura v shkolax Ukrainy`. no. 3. pp. 2 – 12.

7. Onofrijchuk, L. O., Skrajbing yak suchasna forma vizualizaciyi navchal`nogo materialu v zakladi vy`shhoyi osvity. [Scribing as a modern form of visualization of educational material in a higher education institution] ` [Elektronny`j resurs]. Rezhy`m dostupu:

https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=6068

8. Sy`dorchuk, N. G., 2016. Skrajbing : innovaciyi ta trady`ciyi audiovizual`noyi pidtry`mky` navchal`nogo procesu. [Scribing: innovations and traditions of audiovisual support of the educational process]. Kreaty`vna pedagogika : nauk.-metod. Zhurnal. Akademiya mizhnarodnogo spivrobitny`cztva z kreaty`vnymi pedagogiky`. Zhy`tomyr : Polissya, issue. 11. pp. 57–64.

Boyta V.

SCRIBING AS ONE OF THE FORMS OF STUDENTS' WORK DURING THE STUDY OF LITERATURE IN COLLEGES OF ART PROFILE

Abstract. *The article highlights the results of the study of scribing as one of the forms of students' work, which should be used during literature classes at the Art College. The meaning of the concept of «scribing» has been revealed; the peculiarities of teaching literature in Art Colleges are determined in accordance with the cognitive features of students, in particular: deeply developed visual memory, figurative thinking and creative abilities; the necessity and specificity of introduction in colleges of art profile of such form of work as scribing for memorization, preservation and reproduction of educational material in the Ukrainian language and literature are substantiated; The influence of the use of scribing on the quality of memorization of educational material on literature on the individual characteristics of students, in particular: facilitating the perception of educational information by students according to their cognitive characteristics, improving the level of memorization, increasing the accuracy of information reproduction, reducing the time required for memorization, increase of educational motivation, expansion of creative possibilities of students, development of figurative memory and thinking, development of cognitive interest of students to study language and literature; examples of the use of scribing in the practical activities of the Art Colleges have been introduced; the perspectives of using scribing as one of the forms of students' work during the study of literature have been determined.*

Key words: *scribing, scribe, scribing facilitation, visualization.*

УДК 378

<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-12>

УПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ

Маринченко Інна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій,
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
м. Глухів, Україна
ORCID iD 0000-0001-5424-8085
inna_sheludko@ukr.net

Анотація. У статті висвітлено результати аналізу досвіду впровадження цифрових технологій у професійній освіті. З'ясовано, що стрімкий розвиток штучного інтелекту в усіх сферах життєдіяльності людини обумовлює використання цифрових технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти та закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Представлені цифрові технології у повній мірі реалізують завдання, що сприяють підготовці фахівців професійної освіти, які будуть конкурентоспроможними на ринку праці. З'ясовано, що цифрові технології, які запропоновано нами, а саме синхронне та асинхронне навчання, мобільне навчання, «хмарне» навчання та змішане навчання є ефективними сучасними цифровими технологіями, що створює достатні умови неперервного формування та розвитку цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю. Результати впровадження цифрових технологій, вказують на їхні переваги: доступність, зрозумілість та візуалізація інструментарію,

багатофункціональність інструментарію, наявність системи управління навчанням як окремого студента, так і групи студентів, створюються умови для формування вміння здійснювати комунікацію між студентами та педагогами, неперервна online та offline підтримка.

У процесі проведення експерименту виявлялися відмінності між рівнем цифрової компетентності на початковому етапі (констатувальний етап) та поточним рівнем – контрольне оцінювання зміни рівня цифрової компетентності (формувальний етап). Результативність зрушень у рівнях цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю університету та коледжу в умовах розробленого середовища оцінювалася за такими критеріями: знанням теоретичного матеріалу (використання цифрових технологій в професійній діяльності), умінням розв'язувати професійні задачі в електронному форматі (розроблення навчально-методичних електронних засобів, їх використання в освітньому процесі; розроблення електронних тестів, додавання домашніх електронних завдань, наповнення електронного журналу; проведення електронних уроків під час практики тощо), застосуванням набутих знань в умовах традиційного освітнього середовища (очна, дистанційна чи змішана форма навчання) та в умовах електронного середовища. На основі означених критеріїв було проведено оцінювання рівнів цифрової компетентності майбутніх педагогів художнього профілю університету та коледжу за такими рівнями: високий, середній та низький.

Ключові слова: цифрові технології; цифрова компетентність; четверта промислова революція; стратегії; професійна освіта; модернізація професійної освіти, заклад вищої освіти, заклад професійної (професійно-технічної) освіти, художня обробка текстильних матеріалів, моделювання швейних виробів, конструювання швейних виробів.

Постановка проблеми. Політичні, суспільні й економічні зміни, що відбуваються останнім часом в Європі, спричинили ряд перетворень і змін в освітній сфері. Оскільки українська освіта знаходиться на шляху входження у європейський освітній простір, існує необхідність істотних змін у всій системі професійної освіти та суттєвого її оновлення [7; 8; 9]. Процес реалізації стратегічних завдань до підготовки майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю вимагає нових підходів щодо переходу кількісних показників її рівня в якісні. Проблеми підготовки висококваліфікованого виробника актуальні як в Україні, так і за її межами. Важливого значення набуває створення умов підготовки кваліфікованих робітників професійного навчання конкурентоспроможних на ринку праці на засадах впровадження цифрових технологій [5].

У сучасному світовому просторі цифрові технології є найдинамічнішою сферою за показниками власного розвитку. Зокрема, на сьогодні кількість мобільних з'єднань значно перевищує кількість мешканців у світі, а кількість людей, у яких є можливість користуватися мобільним телефоном перевищує кількість людей, що можуть задовольняти елементарні базові потреби [1]. Упродовж останнього десятиліття розвиток цифрових технологій забезпечує значні можливості щодо створення та застосування інформаційних ресурсів під час підготовки майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю. Тому актуальною є потреба сучасного суспільства в підготовці висококваліфікованих та компетентних педагогів, зокрема педагогів професійного навчання художнього профілю. Застосування сучасних технологій в освіті має відігравати важливу роль у створенні необхідних умов для саморозвитку майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю, активізації когнітивних і творчих здібностей, формування необхідних компетентностей [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Важливу роль у науковій думці має впровадження цифрових технологій в освітній процес. Питання щодо використання, формування стратегій навчання досліджувалися і широко висвітлені у численних працях дослідників (Т. Висоцька, О. Горячук, С. Данилюк, А. Дергоусова, О. Кравченко, В. Ковальчук, С. Литвинова, О. Любашенко, О. Муравйова, І. Семенишин, Ю. Слезко, В. Шуляр, Л. Ягеніч, J. Dunlosky, Р. Ertmer, J. Flavell). Зокрема, індивідуальні стратегії навчання знайшли відображення у розвідках Л. Бондар, А. Гвоздєвої, В. Ковальчука, Т. Строкової, Дж. Річардса, Дж. Рубіна. Шляхи інформатизації професійної освіти окреслені в працях таких вчених: Д. Белла, В. Глушкова, Р. Горбатюка, Р. Гуревича, Г. Козлакової, А. Коломієць, Т. Конлона, Ю. Машбиць, Н. Морзе, С. Паперта, Ф. Уебстера, В. Шолохович та ін. Дослідження означених нами авторів зумовлюють потребу в безперервному поповненні й актуалізації знань і вмінь майбутнього педагога професійного навчання художнього профілю, його компетентностей та впровадженні цифрових технологій у фахову діяльність. Тому є актуальною проблема підготовки майбутніх педагогів та впровадження цифрових технологій в освітній процес, зокрема, майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю.

Методи (методологія) виконання дослідження. Під час дослідження нами використано такі методи: анкетування, тестування, бесіда, діалог, спостереження, опитування.

Формулювання мети і завдань статті. Дослідження результатів впровадження цифрових технологій у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю художнього як сучасної стратегії модернізації професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Нині відбувається значне поширення результатів четвертої промислової революції («Індустрія 4.0»). Це сучасна епоха інновацій, коли передові

технології (хмарні технології, розвиток засобів збирання й аналізу Big Data, краудсорсинг, біотехнології, безпілотні автомобілі, 3D-друк, криптовалюти Bitcoin і технології Blockchain, штучний інтелект та ін.) радикально змінюють суспільство в цілому. У 2020–2030 рр. очікується, що на ринки як основний споживач вийде покоління «міленіалів» (1980-1990-х рр. народження) і наступне за ним покоління народжених після 2000-го р. з їхньою системою цінностей і перевагами «розумного» споживання, а потім і асистивного (підтримуючого комп'ютерною аналітикою) споживання, із трудовими стратегіями, орієнтованими не стільки на вузьку професійну кар'єру, скільки на нарощування гнучких і адаптивних персональних та групових компетенцій з унікальними кар'єрними траєкторіями [2].

Особливості розвитку сучасного глобального світу зумовлені процесами, що виявилися на зламі тисячоліть і набули широкого поступу на початку ХХІ ст., – це перехід до економіки знань та інформаційного суспільства і посилення цифровізації (цифрової трансформації), що визначають економічний та соціальний тип розвитку міжнародної й національної економік, регіонів та окремих міст [2].

Широкого використання набула «рамка цифрової компетентності», вперше опублікована в 2013 році, і вже оновлена з того часу. Вона містить 21 навчальний результат у 5 сферах: інформаційна грамотність та даних, включаючи керування контентом; спілкування та співпраця, та участь у суспільстві; створення цифрового контенту, включаючи етичні принципи; безпека; розв'язання проблем.

Узгодження визначення цифрової компетентності в Європейській рекомендаційній рамці щодо ключових компетентностей відображає ці п'ять напрямків, зберігаючи при цьому основний формат знань, вмінь та ставлень [3].

У 2018 р. європейською спільнотою було розроблено рамку цифрової компетентності для освітян (DigCompEdu), яка створена на основі концептуальної моделі та яка є науково обґрунтованою структурою, що детально описує

компетентність вчителя у цифрових технологіях. DigCompEdu детально описує 22 компетентності, організовані в шести сферах. Основна увага зосереджена не на технічних навичках, а на деталізації того, як цифрові технології можуть бути використані для розвитку та використання інновацій у сфері освіти та навчання. Рамка DigCompEdu сприяє нещодавно ухваленій Європейською Комісією програмі підготовки кадрів для Європи у межах програми «Європа 2020». Рамка для педагогів визначає цифрову компетентність, вміння використовувати цифрові технології для підтримки творчості, активного громадянства та соціальної інтеграції, співпраці з іншими людьми для досягнення особистих, соціальних або комерційних цілей. Вона включає цифрову та інформаційну грамотність, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту (зокрема програмування), кібербезпеку та вирішення проблем [6].

Розвиток цифрових навичок стає однією з найважливіших умов для розвитку цифрового ринку будь-якої країни, оскільки прямо або опосередковано пов'язаний з усіма сферами функціонування суспільства та економіки. Цифрові навички також вважаються вихідною рамковою умовою для розвитку всіх інших пріоритетів у сфері гармонізації цифрових ринків країн ЄС та Східного Партнерства, визначених під час засідання на рівні міністрів на тему «Цифрова спільнота» (2016 р., Брюссель) [2].

З метою підготовки підвищення рівня цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю в умовах впровадження цифрових технологій нами проведено експериментальне дослідження серед студентів, майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю, у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка (ГНПУ) та Професійно-педагогічному коледжі (ГНПУ), під час якого неперервно проводились майстер-класи, тренінги, веб-тренінги, індивідуальні консультації та практичні заняття

з дисципліни «Художня обробка текстильних матеріалів», «Моделювання швейних виробів» та «Конструювання швейних виробів» із використанням цифрових технологій. Для участі в зазначених заходах учасники розподілялись за рівнями: високий, середній та низький. Відповідно до цього й розроблялися програми заходів, адже їх зміст враховував початковий рівень цифрової компетентності кожного учасника. В основу експерименту було покладено припущення, що суттєве підвищення цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю є можливим за умови розвитку їхньої професійної діяльності в цифровому середовищі, засадами розроблення якого стали принципи доступності, зрозумілості, відповідності розвитку суспільства тощо.

Для підвищення рівня цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю вбачалось належним забезпечення тісного взаємозв'язку цієї якості з їхніми професійними компетентностями. Організація освітньої діяльності в умовах впровадження цифрових технологій спрямовувалась на оптимальне розв'язання фундаментальних дидактичних задач з максимально необхідним охопленням всього кола переваг цифрових технологій. Умови цифрового середовища дозволили виробити певний електронний базис супроводу неперервного динамічного формування системи знань, що є основою управління та забезпечення якості освітнього процесу, розвитку пізнавальної і творчої діяльності студентів.

У проведенні експерименту було використано такі методи: анкетування; аналіз навчальних програм та планів підготовки педагогів з дисциплін швейної галузі у закладах вищої освіти (ЗВО) та закладах професійно (професійно-технічної) освіти ЗП(ПТ)О, аналітичний огляд методик навчання в коледжі. Діагностика рівнів цифрової компетентності здійснювалась через анкетування, тестування та усне опитування.

У цілому експеримент мав порівняльний характер: виявлялися відмінності між рівнем цифрової компетентності на початковому етапі (констатувальний етап) (224 студенти), поточним рівнем – контрольне оцінювання зміни рівня цифрової компетентності (формувальний етап) (214 студентів). Результативність змін у рівнях цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю університету та коледжу в умовах розробленого середовища оцінювалася за наступними основними критеріями: знанням теоретичного матеріалу (використання цифрових технологій в професійній діяльності); умінням розв'язувати професійні задачі в електронному форматі (розроблення навчально-методичних електронних засобів, їх використання в освітньому процесі; розроблення електронних тестів, додавання домашніх електронних завдань, наповнення електронного журналу; проведення електронних уроків під час практики тощо); застосуванням набутих знань в умовах традиційного освітнього середовища (очна, дистанційна чи змішана форма навчання) та в умовах електронного середовища.

На основі означених критеріїв було проведено оцінювання рівнів цифрової компетентності усіх студентів університету та коледжу за такими рівнями – високий, середній та низький – на описаних вище етапах експерименту. Розроблені рівні відповідали стандартам цифрової компетентності, виробленим європейською мережею EUROPASS, де фундаментальними складниками є здатність особи використовувати, порівнювати, класифікувати, накопичувати, відтворювати (організовувати інформаційно-комунікаційні процеси); спілкуватись, співпрацювати, ділитися інформацією, брати участь у спільнотах, використовувати ЕОР (комунікація); розробляти, формувати та редагувати текстові, відео-, аудіофайли, застосовувати базові мови програмування, використовувати ліцензії та копірайти (створення контенту); вміти захищати інформацію, економно використовувати енергію,

ідентифікувати небезпечні ЕОР, розуміти негативні та позитивні впливи цифрових технологій, уміти уникати небезпеки в електронному середовищі (безпечне користування); вміти вирішувати технічні та технологічні проблеми, використовуючи різні ЕОР, уміти оновлювати та поповнювати ЕОР (вирішення проблем) [6]. У нашому експерименті описані складники були показниками, за якими оцінювався рівень сформованості цифрової компетентності.

Отримані результати свідчать про те, що цифрові технології, які запропоновано нами, а саме: синхронне та асинхронне навчання, мобільне навчання, «хмарне» навчання» та змішане навчання, є ефективними сучасними цифровими технологіями, що створює достатні умови неперервного формування та розвитку цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю.

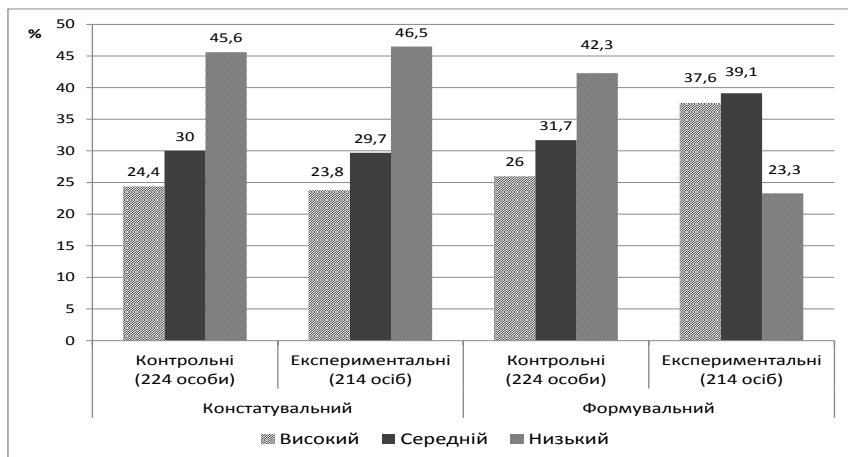


Рис. 1. Сформованість цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю (на початку та в кінці експерименту) (%)

Результати експериментальних досліджень впровадження цифрових технологій, вказують на їх

переваги: доступність, зрозумілість та візуалізація інструментарію – є можливість працювати користувачам з низьким рівнем цифрової компетентності (з його подальшим неперервним поступовим підвищенням), багатофункціональність інструментарію – можливість організовувати та здійснювати освітній процес, створювати контент, наявність системи управління навчанням як окремого студента, так і групи студентів – створюються умови для формування вміння здійснювати комунікацію між студентами та педагогами, неперервна online та offline підтримка – проведення розробниками для педагогів консультацій, тренінгів, навчання роботи з контентом, навчання підтримці функціоналу та оновленню версій.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Окрім отриманих позитивних результатів у сфері підвищення та розвитку цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання художнього профілю (відповідно до описаних рівнів), спостерігається соціальний ефект, який полягає в наступному: забезпечення неперервності освітнього процесу (повноформатне дистанційне навчання), забезпечення вільного доступу до отримання освіти всіх і кожного, також і тих, хто потребує інклюзивного навчання, можливість залучення до освітнього процесу закладу освіти осіб із віддалених і депресивних районів, забезпечення вільного доступу до отримання освіти особам, що проживають на неконтрольованих Україною територіях.

Напрямами подальших розвідок вбачається дослідження науково-методичних засад розвитку цифрової компетентності педагогів з метою розроблення інтегрованих уроків та занять, а в подальшому – інтегрованих дисциплін, в умінні організувати пізнавальну діяльність студентів, розвивати їх самостійність та творчість через використання сучасних цифрових технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вдовиченко Ю. В. Цифрові технології як основа та рушійна сила розвитку сучасної глобальної економіки. *Економіка та держава*. 2018. № 1. С.79–82.
2. Куйбіда В. С., Петроє О. М., Федулова Л. І., Андрощук Г. О. Цифрові компетенції як умова формування якості людського капіталу : аналіт. зап. Київ : НАДУ, 2019. 28 с.
3. Малихін О. В., Ковальчук В.І., Арістова Н. О., Попов Р. А., Гриценко І. С. Тенденції розвитку освіти в епоху інформаційного суспільства. Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія. Київ: НУБіП України, 2017. С. 7–134.
4. Тимофєєва І.Б., Нетребя М.М. Упровадження цифрових технологій у підготовку майбутніх педагогів. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті, 2019. Випуск 11. Т. 3. С.191-195.
5. Шелудько І.В. Фахова підготовка педагогів професійного навчання художнього профілю в умовах інноваційних технологій як педагогічна проблема. Молодь і ринок, 2017. №6 (149). С. 49.
6. The Digital Competence Framework 2.0. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>; Digital Education Policies in Europe and Beyond.
7. Sheludko I.V. Achievements in Training of Future Technology Teachers: European Experience. Comparative professional Pedagogy, 2015. Vol. 5. Issue 2. pp. 92–96.
8. Kovalchuk V. High education system challenges in the context of requirements of labour market and society. Scientific letters of academic society of Michal Baludansky. 2016. С. 88–90.
9. Kovalchuk V. I., Sheludko I. V. Implementation of digital technologies in training the vocational education pedagogues as a modern strategy for modernization of professional education. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia*. 2019. № 9. С. 122–138.

REFERENCES

1. Vdovychenko, Yu. V., 2018. Cyfrovі texnologiyi yak osnova ta rushijna syła rozvytku suchasnoyi globalnoyi ekonomiky. [Digital technologies as the basis and driving force of modern world economics.] *Ekonomika ta derzhava*, no, 1. pp. 79-82.
2. Kuyibida, V. S., Petroye, O. M., Fedulova, L. I. and Androshhuk, G. O., 2019. Cyfrovі kompetencyi yak umova formuvannya yakosti lyudskogo kapitalu [Digital competences as a condition for the formation of the quality of human assets] : analit. zap. Kyiv : NADU.
3. Malyxin, O.V., Kovalchuk, V.I., Aristova, N.O., Popov, R.A. and Grycenko, I.S., 2017. Tendencyi rozvytku osvity v epoxu informacijnogo suspilstva. Strategiі intensyfikacyi vyshhoyi gumanitarnoyi osvity v Ukrayini ta krayinax YeS [Trends in the development of education in the informational society. Strategy for the intensity of the effectiveness of higher humanitarian education in Ukraine and countries of EU]: monografiya. Kyiv: NUBiP Ukrayiny, pp. 7–134.
4. Tymofyeyeva, I.B. and Netreba, M.M., 2019. Uprovadzhennya cyfrovyx texnoogij u pidgotovku majbutnix pedagogiv. [Introduction of digital technologies in the preparation of future pedagogical professionals] *Informacijno-komunikacijni texnologiyi v osviti*, issue 11. vol. 3. pp. 191-195.
5. Sheludko, I.V., 2017. Faxova pidgotovka pedagogiv profesijnogo navchannya v umovax innovacijnyx texnologij yak pedagogichna problema. [Professional development of teachers in a context of innovative technologies as pedagogy problem.] *Molod i rynok*, no. 6 (149).
6. The Digital Competence Framework 2.0. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>; Digital Education Policies in Europe and Beyond.
7. Sheludko I.V. Achievements in Training of Future Technology Teachers: European Experience. Comparative professional Pedagogy, 2015. Vol. 5. Issue 2. pp. 92–96.
8. Kovalchuk V. High education system challenges in the

context of requirements of labour market and society. Scientific letters of academic society of Michal Baludansky. 2016. C. 88–90.

9. Kovalchuk V. I., Sheludko I. V. Implementation of digital technologies in training the vocational education pedagogues as a modern strategy for modernization of professional education. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia*. 2019. №9. C. 122–138.

Marynchenko Inna

IMPLEMENTATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PREPARATION OF FUTURE EDUCATION PROFESSIONAL EDUCATION PROFESSIONALS

***Abstract.** The article presents the results of the analysis of experience of implementation of digital technologies in vocational education. It is found out that the rapid development of artificial intelligence in all spheres of human activity causes the use of digital technologies in the educational process of higher education institutions and institutions of vocational (vocational) education. The presented digital technologies fully realize the tasks that contribute to the training of professionals of vocational education competitive in the labor market. It has been found that the digital technologies we offer, namely synchronous and asynchronous learning, mobile learning, cloud learning and blended learning are effective modern digital technologies that create sufficient conditions for the continued formation and development of digital competence of future VET educators. The results of the introduction of digital technologies indicate their advantages: accessibility, clarity and visualization of tools, multifunctionality of tools, availability of a management system of learning for both individual student and group of students, creating conditions for forming the ability to communicate between students and educators, continuous support.*

In the course of the experiment, there were differences between the level of digital competence at the initial stage

(ascertainment stage) and the current level – the control assessment of changes in the level of digital competence (formative stage). The effectiveness of changes in the levels of digital competence of future teachers of university and college vocational training in terms of the developed environment was evaluated by the following basic criteria: knowledge of theoretical material (use of digital technologies in professional activities), ability to solve professional problems in electronic format (development of electronic teaching methods) tools, their use in the educational process; developing electronic tests, adding homework, filling e-journal; conducting electronic lessons during practice, etc.), applying the acquired knowledge in the conditions of the traditional educational environment (full-time, distance or mixed form of study) and in the electronic environment. Based on these criteria, the digital competence levels of future university and college art teacher educators were evaluated at the following levels: high, medium, and low.

Key words: *digital technologies; digital competence; the fourth industrial revolution; strategies; professional education; modernization of vocational education, institution of higher education, institution of professional (vocational-technical) education, artistic processing of textile materials, modeling of garments, design of garments.*

УДК [37.091.32:78:373]: – 027.54

<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-13>

РЕГІОНАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ НА УРОКАХ МУЗИКИ В ШКОЛІ

Василь Богданюк,
аспірант,

Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1208-8161>

e-mail: vpee2011@ukr.net

Анотація. Ставлення до духовної спадщини багато в чому характеризує суспільство кожної країни. Її збереження та примноження залежить не тільки від реалізації різноманітних державних програм та фінансової підтримки, а й від того, яким чином ця спадщина буде представлена в повсякденному житті, в шкільному середовищі, в сім'ї. В цьому зв'язку роль уроків мистецтва, зокрема музики, і характер роботи вчителя є визначальними. У статті наведено спробу на основі комплексного історико-культурного аналізу представити шляхи впровадження регіонального компоненту музичної культури в шкільні уроки музики через вивчення пісенної спадщини рідного краю.

Виходячи з досліджень проблем формування компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва, можна стверджувати, що процес їхньої професійної підготовки повинен створювати сприятливі умови для освоєння духовних та художніх цінностей задля передачі їх учням. Нові орієнтири діяльності вчителів музичного мистецтва, затверджені Державним стандартом початкової освіти, вимагають виховання у студентів музично-педагогічних закладів вищої освіти творчого підходу до національної культурної спадщини.

Творчий підхід може ґрунтуватися лише на осягненні культурного доробку попередніх поколінь, оскільки культура – це скарб, що передається з минулого в майбутнє. Тому майбутнім вчителям музичного мистецтва необхідно мати чіткі уявлення щодо історико-культурних особливостей країни, й зокрема, регіону, в якому живуть вони та їхні учні.

Зважаючи на поступальний характер музичної освіти в Україні, можна побачити, що інтерес до культурної спадщини завжди був їй притаманний. Але вивчення музичного мистецтва частіше ґрунтувалося на здобутках найвизначніших українських композиторів та виконавців. Використання пам'яток культури місцевого значення у навчальному процесі дозволяє підвищити його ефективність, посилює виховний потенціал у самому регіональному осередку, точніше реконструювати об'єктивну еволюцію історико-культурної зони. Все це забезпечує більшу зацікавленість учнів, гордість за свою малу батьківщину. На прикладі Буковини зроблено спробу представити можливі шляхи впровадження регіонального компоненту у вивчення музики на уроках в школі.

Ключові слова: *культура, духовна спадщина, музичне мистецтво, регіональний компонент, історико-культурний ареал, музичне краєзнавство.*

Постановка проблеми. Сучасні історичні та суспільно-політичні події зумовлюють появу нових багатонаціональних територій як невід'ємної ознаки глобалізованого світу. Тому проблема злагоди, консенсусу, єднання всіх суспільних сил є дуже актуальною. Пошук для України яскравого взірця примирення, конструктивного діалогу спонукає до вивчення історії, віросповідань, культури, мов у кожному куточку нашої держави. Ставлення до своєї матеріальної й духовної спадщини багато в чому характеризує націю. Чи збережуть регіональну музичну культуру майбутні покоління, залежить від того, яким чином ця культура буде представлена в повсякденному оточенні, в шкільному середовищі, в сім'ї.

Значною в цих процесах видається роль вчителя музики в школі.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. Новітні процеси в сучасному музично-освітньому просторі України демонструють тенденцію до посилення вектору національної ідентифікації особистості, до відродження національної культури. Особливо актуальними ці процеси є в світлі впровадження Нової української школи, де серед ключових компетентностей учнів визначено культурну компетентність, що передбачає «...залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості» (останова КМУ, 2018). Реалізація цих завдань можлива через вивчення національної художньої спадщини, зокрема, пісенної.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Проблеми формування компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва досліджували О. Рудницька, С. Горбенко, О. Олексюк, Л. Гаврилова, Н. Мурована, Т. Руденька, Л. Пастушенко. Місце і роль національних художніх традицій у системі світогляду українських музикантів висвітлені в роботах таких науковців як І. Ляшенко, С. Грица, А. Іваницький, О. Зіневич. Дослідження музичної культури Буковини здійснювали Р. Пилипчук, К. Демочко, М. Білинська, С. Процик, П. Никоненко, М. Юрійчук, О. Яцків, Я. Мельничук, Т. Сулятицький. У працях авторів стверджується, що система професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва ґрунтується на основі культури рідного народу як минулої доби, так і сучасної. Національну культуру можна визначити як відтворення у нормах поведінки, у правилах життя і діяльності, традиціях і звичаях народу того, що є специфічним для його етноісторичної соціальної індивідуальності. Національна культурна спадщина є тим

«носієм», що виконує функцію самозбереження народу і відтворює його ментальність. Отже, процес професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва повинен створювати сприятливі умови для освоєння духовних та художніх цінностей задля передавання їх учням. Вихід на нові стандарти діяльності вчителів музичного мистецтва полягає у вихованні у студентів творчого підходу до національної культурної спадщини. Водночас не слід забувати, що це поняття тісно пов'язане з соціальним, політичним, економічним, полікультурним, інформаційно-комунікаційним чинниками.

Методологія дослідження ґрунтується на аналізі та синтезі наукових та історичних джерел, що засвідчують спадковість у розвитку музичної освіти і виховання в Україні та необхідність внесення в неї нових елементів внаслідок сучасних вимог до освіти та зміни умов життєдіяльності.

Формулювання мети і завдань статті. У статті на основі комплексного історико-культурного аналізу представимо шляхи впровадження регіонального компоненту музичної культури в шкільні уроки музики через вивчення пісенної спадщини рідного краю.

Виклад основного матеріалу. Внаслідок історичного процесу і взаємодії різних чинників українська культура (зокрема, музична) склалася як неоднорідна. Звертаючись до історичних матеріалів, слід зазначити, що захоплення Угорщиною Закарпатської України відбулося вже у XIII столітті. Протягом XIV століття більшість етнічних українських земель також була загарбана іноземними державами. Галичина після багаторічних війн між Польщею, Угорщиною та Литвою відійшла до Польського королівства, а Литва завоювала Подніпров'я, в тому числі Київську та Подільську землі. Після втрати незалежності Угорщиною Закарпаття перейшло під владу Трансильванського князівства, а з XVII століття – під владу Австрії. Буковинські землі у XV–XVI століттях перебували під владою Молдавського князівства, а коли Молдавія увійшла до складу

Туреччини, то й під її владою. У другій половині XVII століття територія Лівобережної України опинилася під владою Московської держави, а Правобережна Україна залишилась у складі Речі Посполитої. Пізніше, наприкінці XVIII століття, внаслідок розділу Речі Посполитої українські землі потрапили до складу Австрії, Російської імперії та Туреччини. Протягом наступних століть державний устрій багато разів змінювався. Але в будь-якому разі політика метрополій була скерована на дискримінацію політичних і національно-культурних прав українського населення аж до повної його асиміляції. Війни XX століття призвели до нового переділу територій України, які не враховували меж етнічного розселення українців. Не сприяли державно-національним інтересам України репресії та депортації національних меншин.

Однак навіть ці складні геополітичні процеси не можна трактувати як однозначно негативні. Стикаючись із сусідніми культурами, український народ знайомився з їхніми цінностями, ідеями та художніми способами їх вираження. І таким чином, українська культура мала можливість збагачувати свій суспільний духовно-естетичний досвід. У цьому контексті музичне мистецтво отримувало також потужний імпульс для розвитку музичної освіти.

Вже у період Київської Русі музика була обов'язковим елементом навчання у перших християнських школах, де вона переважно була пов'язана із богослов'ям. Але у світських школах, крім церковного піснеспіву, використовувалася і народна пісенна творчість, а також твори, що славили історичні події та їх героїв. У період XVI–XVIII ст. картина музичного життя та освіти внаслідок окреслених вище історичних причин була дуже строкатою. Церковно-приходські, латинські, протестантські, єзуїтські та уніатські школи впроваджували своє уявлення про зміст і форми музичної освіти. Великою заслугою уніатських шкіл, зокрема, було те, що через їх збірники, надруковані спрощеною системою нотного запису, впроваджувалися

побутові норми духовного співу. Втім, вплив світського єзуїтського та «книжного» протестантського навчання призвів до певного занепаду традицій православних шкіл. Саме за цих обставин виникає братський рух. Численні братські школи, що засновувалися на греко-латинсько-руських, русько-польських, греко-слов'янських підвалинах, відігравали значну роль у поширенні музичної грамоти, відродженні традицій хорового співу.

У період Українського бароко виникають нові форми навчальних закладів – січові школи під протекторатом козацтва, а також колегії та академії. У них найбільш поширеними формами музикування були кантовий та партесний спів. У цей період починають свій композиторський шлях А. Ведель, М. Березовський, Д. Бортнянський, які в своїх опусах поєднували європейські прийоми письма з народним мелосом. У творах Г. Сковороди фігурують народні та “міські” пісні. Особливого значення набуває народна танцювальна музика, а з нею і виконання на музичних інструментах.

Наступний етап розвитку української музичної освіти найбільше пов'язаний із просвітницькими тенденціями, а його заклади стають носіями національної історико-етнологічної ідеї. Саме в цей час поживляється збирання та запис фольклору. Зусиллями П. Сокальського, О. Гулака-Артемовського, М. Лисенка, О. Рубця було створено базу вітчизняної фольклористики. На основі народно-пісенного матеріалу створювалася переважна більшість вітчизняних (і не тільки) музичних творів. Поширення збірок народних пісень заохочувало домашнє музикування, хоровий та сольний спів в навчальних закладах. На ґрунті практично всезагальної музичної освіченості висувалися такі неперевершені знавці української пісні як письменник І. Нечуй-Левицький, перший ректор Київського університету М. Максимович, викладач університету, відомий історик М. Костомаров. На цих же підвалинах ґрунтувалася діяльність наступної плеяди українських композиторів –

В. Барвинського, І. Воробкевича, Ф. Колесси, М. Леонтовича, С. Людкевича Д. Січинського, Я. Степового, К. Стеценка, Є. Мандичевського та інших.

Українська музична освіта ХХ століття ґрунтувалася на підвалинах розвитку суспільних наук, сплеску самоусвідомлення нації. Тому народна пісня та композиторська творчість ставали необхідним компонентом загальної освіти і базою для самостійної творчості. Слухання музики, її аналіз, виконання, рух чи малювання з музикою, іноді навіть інсценування творів були новітніми формами роботи. Практичне засвоєння музики починалося саме з пісенного жанру, як найбільш близького дітям і дорослим. Звукові та словесні форми пісень активізували інтелектуальне начало в музичному сприйнятті і, таким чином, дозволяли вибудовувати шлях від простого до складного в музичній освіті.

Втім, не всі тенденції ХХ століття були такими сприятливими. Ідеологеми «радянської культури», зокрема, виховання «нової людини» призводили до стандартизації освіти, а отже, і до стандартизації мислення, до відриву від справжнього національного коріння, до затискання національних почуттів або в хибно «патріотичні», або в вузькі фольклорно-етнографічні рамки.

У роки після Другої світової війни відбувся новий сплеск цікавості до змісту музичної освіти вже на сучасних наукових основах психології та педагогіки. Зокрема, велика увага надавалася розвитку дитячих хорів, чий репертуар складався з пісень рідного краю, дитячих пісень радянських композиторів. На сучасному етапі розвитку музичної освіти провідними тенденціями є інтеграція України в загальноєвропейський простір, зміна знаннєвого підходу в музичній освіті на креативний, а також переважання мережевого спілкування над ієрархічним.

Саме на тлі останньої тенденції відбувається зростання інтересу молоді до музичної творчості, до відродження регіональної художньої культури і національних традицій. З

поширенням технічних засобів звукогенерації, звукозапису та звуковідтворення все активніше стає самодіяльна музична творчість як єдність авторської, виконавської, святкової культури. Однак захопленість молоді розважальною поп-музикою, відхід від сприйняття розвинених форм музичного висловлювання показують необхідність втручання у формування музичних смаків на основі повернення до народної музичної творчості в діалектичній єдності з фольклором інших народів, а також в контексті осягнення естетичного змісту музики взагалі (Сухомлинська, 2003).

Осягнення естетичного змісту музики відбувається поступово в процесі музичного виховання. Для сучасного історичного етапу важливими підвалинами цього процесу стали праці Б. Теплова щодо психології музичних здібностей, методика Н. Гродзенської, яка стосувалася процесів розвитку музичного сприйняття та формування слухацької культури, програма «Музика» О. Ростовського. Програма «Мистецтво» Л. Масол, а також концептуальні дослідження О. Рудницької, Г. Падалки, О. Щолокової, О. Олексюк зосередили увагу на формуванні духовного потенціалу особистості, забезпеченні світглядних основ естетичної діяльності молоді. В цьому ж руслі знаходяться дослідження, спрямовані на підвищення ефективності художньо-естетичної підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін, від яких залежить майбутнє естетичне виховання підростаючого покоління. Одним із концептуальних напрямів реформування вітчизняної музичної освіти і виховання вчені та практики називають поглиблення в ній етно-культурознавчого аспекту, зокрема ідей і провідних положень музичної україністики. Використання української народної та академічної пісенної та хорової культури як основи навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва орієнтує на духовне збагачення нашого суспільства (Олексюк, 2006).

Однак перелічені вище особливості історико-культурного регіонального розвитку не дозволяють цілком

задовольнитися згуртуванням всієї мережі музичних закладів та досліджень навколо київської школи, оскільки це призведе до нівелювання індивідуальних творчих устремлінь. Наприклад, А. Мірошникова підкреслює важливість індивідуального підходу до розвитку кожного студента та уникнення стандартизації у процесі диригентсько-хорової освіти (Мірошникова, 1993, р. 7). Реалізація принципу диференціації та індивідуалізації навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва в педагогічних закладах вищої освіти вимагає підвищення ролі феноменологічного та етнокультурного підходів, збагачення змісту освіти регіональними, місцевими культурними та художніми цінностями. Такі пріоритети дозволять підготувати гідне покоління педагогів-музикантів, які в майбутньому будуть виховувати школярів на основі української національної культури, формувати уявлення учнів щодо причетності до свого народу та його традицій, що буде сприяти відчуттю патріотизму та громадянської позиції майбутнього покоління. Тому є природнім вивчати музичну культуру в руслі музичного краєзнавства. Цей напрям визначається як «...поліфункціональний транслятор використання місцевого музичного матеріалу, передового музично-педагогічного досвіду в конкретному регіоні...» (Шевченко, 2010, р.52).

У межах цього напрямку можливе введення регіонального компоненту у вивчення музики в школі, а для забезпечення цього процесу – в музично-педагогічних ЗВО у вивчення методики викладання. Без сумніву, використання пам'яток культури місцевого значення у навчальному процесі дозволяє підвищити його ефективність, а також посилює виховний потенціал у самому регіональному осередку (наприклад, місті, де розташовано такий навчальний заклад чи цілій області). Використання регіонального аспекту дозволяє реконструювати об'єктивну етнічну історію ареалу, еволюцію історико-культурної зони. Гордість за свою малу батьківщину, вихована через вивчення та засвоєння культурної специфіки місцевості, не може не позначитися на

загальному настрої людей. Виявлення культурної специфіки окремої місцевості підкреслення її значущості в розвитку культури і мистецтва цілої країни викликає більшу зацікавленість студентів, бо дозволяє сприймати національну культурну спадщину на конкретних прикладах, а не абстрактних уявленнях. Знання специфіки культурної історії регіону дозволяє також навчитися співвідносити місцеві і загальні процеси історико-культурного розвитку країни, краще розуміти сучасну історію. Більше того, знання свого регіону з точки зору культурних ресурсів дозволяє краще орієнтуватися в подальшому формуванні його культурного та соціального середовища. А в умовах постіндустріального суспільства знань навіть монетизувати ці ресурси як креативні кластери чи хаби.

Однак, не можна не вказати на небезпеку перебільшеного звеличення свого регіону, наголошення на його винятковій ролі в історичному процесі. Сучасний стан країни, коли схід і захід, центр і південь майже розколоті, коли в суспільстві панує неприйняття “іншого” та зневажливе ставлення один до одного, найбільш важливо підкреслювати не різницю в костюмі, орнаменті чи мелодичній лінії. Важливим є довести, що роль певного регіону полягає у своєму внеску в функціонування складного живого організму національної культури. Без цього внеску культурний організм перестає бути цілісним, позбавляється однієї з привабливих і оригінальних рис.

У дослідженні регіонального компоненту вчені пропонують використовувати методи географічної осі історії, географічно-економічні методи, компаративістику та міждисциплінарність. Але цього замало, і допомогти можуть також такі методи як метод історико-культурної реконструкції, культурного синтезу, системний та інтертекстуальний методи. Центри локальної культури саме за допомогою цих методів дають можливість виявити специфіку художнього життя регіону та вписати його в картину художнього життя цілої країни, оскільки часто

подібні історичні, економічні та художні події відбуваються в декількох регіонах світу одночасно (вписуючись, в свою чергу, в світові процеси художнього, економічного, суспільного, політичного розвитку).

Виклад основного матеріалу. В результаті досліджень ми обрали як приклад регіон Буковини, проаналізували музичні твори, які можна ввести до шкільних програм вивчення музики, а також тих композиторів та виконавців, творчість яких увійшла в скарбницю українського музичного мистецтва. Територія Буковини є найбільш строкатою в національному та конфесійному складі. Ця територія, незважаючи на численні історичні зміни влади, завжди славилася толерантністю ставлення людей один до одного. І саме культура наводила мости і єднала мешканців краю, водночас надаючи кожному народу право і можливість залишатися самим собою (Антошкіна, Гадинко, Красовська, Сигеда, Сухомлинов, 2010).

Територія Буковини протягом століть була перехрестям торгівельних шляхів, а також ареною політичних та воєнних сутичок. Це також не могло не позначитися на культурі краю. Достатньо згадати старовинну історичну пісню «Ой, Хотине, граде давній, на всю землю вельми славний...», де йдеться про місто Хотин, чия фортеця була збудована ще у XIII столітті, а пізніше була свідком історичної Хотинської битви, де була на тривалий час зупинена турецька експансія на північ, а також боїв визвольної боротьби України проти Польщі. Отже, історична пісня в першу чергу може бути використана в роботі вчителя музики як матеріал для вивчення пісенної спадщини рідного краю.

Уваги заслуговують також пісні, що століттями супроводжували побут та працю жителів Буковини: пісні пастухів-вівчарів, що співалися на святах першого вигону худоби на полонину навесні, пісні плотогонів на Черемоші, жартівливі пісні молоді на Маланку. Справжніми перлинами є народні пісні «Ой там у лісі», «Як ішов я від своєї милої», «Ой, Сірбане, Сірбаночку». Інтерес для вивчення

представляють також старовинні місцеві козацькі та стрілецькі пісні, такі як, наприклад, «Там скачуть карі коні», «Ой полечко поле», «Любила-кохала одного козака». Прикладами для вивчення духовних та народно-обрядових пісень можуть слугувати колядки і щедрівки «Новая рада», «По цілому світі», «Ой, чинчику-Васильчику», «Ой на річці на Йордані», «Повід сходу Сонця», «Йордан – вода студенька». Оскільки колядування і щедрювання поширені й зараз, знання дітьми і дорослими достатньо різноманітного репертуару дозволить повернути до життя традицію змагання між співочими громадами.

Уваги вчителя музики заслуговують і обрядові пісні, наприклад, весняні хороводи «Перепілка», «Жучка», «Марена», «Кривий танець». Вони можуть стати основою для цілих інсценізованих міні-спектаклів, які здатні урізноманітнити репертуар для роботи в класі музики. Репертуар можна також збагатити за рахунок народних пісень «Сухая верба», «Кувала зозуля», «Ой вижду я на ту гору», «Сумно мені, сумно, як вечір, так рано», «Проводжала мати», «Шумить, гуде ліщинонька», «Ой, ти, дубе, дубе», «Ой, зашумів гай», «Чубата курка», «Господиня гарная», «Іванку, Іванку» та інші. Усі ці пісні можна почути у виконанні фольклорних колективів, що існують на Буковині та беруть участь у численних фестивалях, ярмарках та святах.

Оскільки регіон справді є багатонаціональним, то вивчення пісень рідного краю не може обійтися без польських, угорських, німецьких, вірменських, єврейських, румунських народних пісень.

Розмаїття традиційної культури живе й донині в культурі сучасній. Творцями першого покоління української естрадної пісні були П. Майборода, О. Білаш та І. Шамо, Б. Буєвський, А. Пашкевич, К. М'ясков, А. Кос-Анатольський, В. Верменич, А. та В. Філіпенки, Ю. Рожавська та ін. Їхні пісні не лише змістом, а й мелодикою схожі на народні. Зіркою сучасної музичної культури буковинського краю, що

створила свій унікальний стиль, є С. Ротару. Успіх до виконавиці прийшов після зйомок у музичному фільмі «Червона рута», названому так за однойменною піснею композитора В. Івасюка. Пісні цього композитора, для якого характерне тонке і гармонійне поєднання народного мелосу і сучасних естрадних ритмів, виконували В. Зінкевич, Н. Яремчук, І. Бобул та Руслана (Лижичко). Одним із буковинців, хто отримав визнання як композитор і співак, є П. Дворський. Представником сучасної музичної культури є артист Я. Табачник.

Краєзнавча музична скарбниця поповнюється творами не тільки композиторів, виконавців, а й майстрів музичних інструментів, викладачів музичних навчальних закладів, аранжувальників, учасників аматорських колективів, гуртків, працівників музичних бібліотек, організаторів фестивалів, конкурсів, керівників музичних театрів, філармоній та ін. Без глядача, слухача, які захоплюються культурою, краєзнавча музична спадщина перетворюється в архівне явище. Тому всіх, хто працює на ниві музичної освіти, культурного просвітництва, поширення музичного доробку свого краю, можна з повним правом віднести до поширювачів музичної культури рідного краю.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, музичну культуру рідного краю визначає система досягнень у сфері музичної творчості, виконавства та освіти, а також рівень освіченості людей краю в галузі музичного краєзнавства.

Виховання в учнівської та студентської молоді позитивного ставлення і любові до музичної культури рідного краю вбачаємо можливим на основі вивчення пісенної культури. Означений ресурс визнається найбільш доступним, достатньо різноманітним і потужним джерелом особистісного розвитку учнів закладів загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буковина: спільна культурна спадщина. Інформаційно-довідкове видання. Видавничо-інформаційний центр "Місто". Чернівці, 2009. 199 с.
2. Мирошникова А. А. Воспитание профессиональных качеств дирижёра-хормейстера в классе хорового дирижирования. Киев, 1993. 16 с.
3. Олексюк О. М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. Київ : КНУКіМ, 2006. 188 с.
4. Антошкіна Л., Гадинко О., Красовська Г., Сигеда П., Сухомлинов О. Особливості буковинського пограниччя: історія культурного полілогу. Донецьк: ТОВ "Юго-Восток, Лтд", 2010. 238 с.
5. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. Електронний ресурс. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 10.01.2020)
6. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.
7. Шевченко О. Музичне краєзнавство як засіб реалізації культурологічного підходу у професійній підготовці майбутніх музикантів-педагогів. *Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей*: Матеріали звітної наукової конференції ІПОД НАПН України за 2009 рік. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. С. 52-54.

REFERENCES

1. Bukovyna: spil'na kul'turna spadshhyna. [Bukovyna: common cultural heritage.] 2009. Informacijno-dovidkove vydannya. Vydavnycho-informacijnyj centr "Misto". Chernivci.
2. Myroshnykova, A. A., 1993. Vospytanye professyonalnyh kachestv dyryzhera-hormejstera v klasse horovogo dyryzhyrovanya. [Fostering professional qualities of a conductor-choirmaster in the class of choral conducting.] Kyiv.

3. Oleksyuk, O. M., 2006. Muzychna pedagogika: Navchal'nyj posibnyk. K.: KNUKiM.

4. Antoshkina, L., Gadyanko, O., Krasovska, G., Sygeda, P. and Suhomlynov, O., 2010. Osoblyvosti bukovyns'kogo pogranychchya: istoriya kul'turnogo polilogu. [Features of the Bukovynian border: the history of cultural polylogue.] Doneczk: TOV "Yugo-Vostok, Ltd".

5. Pro zatverdzhennya Derzhavnogo standartu pochatkovoyi osvity [About the statement of the State standard of Primary education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 21 lyutogo 2018 r. no. 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>

6. Suhomlyn's'ka, O.V., 2003. Istoryko–pedagogichnyj proces: novi pidxody do zagal'nyh problem. [Historical - pedagogical process: new approaches to general problems.] K.: A.P.N.

7. Shevchenko, O., 2010. Muzychne krayeznavstvo yak zasib realizaciyi kul'turologichnogo pidxodu u profesijnij pidgotovci majbutnix muzykantiv-pedagogiv. [Musical regional ethnography as a means of realization of culturological approach in professional training of future musicians-teachers] Pedagogichna majsternist' yak systema profesijno-mystecz'kyh kompetentnostej: Materialy zvitnoyi naukovoji konferenciyi IPOOD NAPN Ukrayiny za 2009 rik. Vinnyca: TOV firma «Planer», pp. 52-54.

Bogdaniuk Vasyl

REGIONAL COMPONENT IN THE LESSONS MUSIC IN SCHOOL

Abstract. *The attitude to the spiritual heritage characterizes the society of each country in many ways. Its preservation and multiplication depends not only on the implementation of various state programs and financial support, but also on order, how this heritage will be presented in everyday life, in the school*

environment, in the family life. In this connection, the role of art lessons, including music, and the disposition of the teacher's work are crucial. The article presents an attempt to present, on the basis of a comprehensive historical and cultural analysis, ways of incorporating a regional component of musical culture into school music lessons through the study of the song heritage of the native land.

Based on research into the problems of competence formation of future music teachers, it can be argued that the process of their professional training should create favorable conditions for the development of spiritual and artistic values for the transfer of their pupils. The new guidelines for the activity of teachers of music arts, approved by the State standard of primary education, require the education of students of music and pedagogical institutions creative approach to the national cultural heritage. A creative approach can be based only on an understanding of the cultural heritage of previous generations, since culture is a treasure that is passed down from the past to the future. Therefore, future music teachers need to have a clear understanding of the historical and cultural features of the country, and in particular the region in which they and their pupils live.

Given the progressive character of music education in Ukraine, it can be seen that interest in cultural heritage has always been inherent in it. But the study of musical art was based often on the achievements of the most prominent Ukrainian composers and performers. The use of local cultural components in the educational process improves its effectiveness, enhances the educational potential in the regional center itself, and more precisely reconstructs the evolution of the historical and cultural area. All this provides greater student's interest, pride in their small homeland. An example of Bukovina is an attempt to present possible ways of introducing a regional component to music lessons in school.

Keywords: *culture, spiritual heritage, musical art, regional component, historical and cultural area, musical history.*

УДК 378.016:784

<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-14>

ТВОРЧІСТЬ І ОЦІНЮВАННЯ ЯК ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Ван Ся,

аспірантка факультету мистецтв

імені Анатолія Авдієвського

Національного педагогічного університету

імені М. П. Драгоманова, м. Київ

e-mail: wang25042020xia@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7566-0116>

Анотація

У статті йдеться про актуальність дослідження, яка зумовлена потребами модернізації музично-педагогічної освіти. Підкреслюється значення виконавської майстерності для продуктивного перебігу музично-виховного процесу. Художньо-виконавська самоефективність визначається як необхідна професійна якість сучасного учителя музичного мистецтва. Підкреслюється, що впевненість у власній спроможності надихнути дітей мистецтвом, вміння доцільно використати для цього власні музично-виконавські ресурси, ефективність у застосування методів і прийомів художньої взаємодії з учнями – характерні особливості професійної діяльності вчителя.

Наведено авторське визначення дефініції «художньо-виконавська самоефективність учителя музичного мистецтва». Художньо-виконавська самоефективність – це особистісне динамічне утворення, яке виражає впевненість у власних виконавських можливостях, сприяє художній результативності інтерпретаційної діяльності,

спроможності учителя музики донести до учнів твір мистецтва у всій повноті його естетичних переваг.

Особливу увагу в статті приділено розкриттю ролі оцінювальних і творчих процесів у становленні художньо-виконавської самоефективності учителя.

Самоконтроль і самооцінювання визначаються як важливі детермінанти досягнення виразності інтерпретації, а також як засоби встановлення художньо-творчого контакту між учителем-виконавцем і юними слухачами.

Вагомим чинником становлення художньо-виконавської самоефективності особистості визнається також творче спрямування музично-виконавської діяльності. У статті наголошується, що інтерпретаційний процес за своєю суттю – джерело творчої енергії. Успішному виконавцю притаманна здатність до творчого самовиявлення. Отже, творчість є не тільки важливим фактором створення високохудожнього трактування музичного твору, а й необхідним стимулом формування художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва.

Ключові слова: учитель, мистецтво інтерпретації, художньо-виконавська самоефективність, оцінювання, творчість.

Постановка проблеми. Модернізація підготовки учителів музичного мистецтва потребує посиленої уваги до формування їхніх професійно-особистісних якостей. До числа найбільш важливих, таких, що сприяють досягненню результативності музично-педагогічної діяльності в сучасних умовах, належить художньо-виконавська самоефективність. Як оптимістичне переконання людини у своїй здатності тримати під контролем перебіг подій, виходити зі скрутних життєвих ситуацій, художньо-виконавська самоефективність дозволяє вчителю організувати навчальний процес, прогнозувати його результативність, визначити шляхи свого професійного зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Уперше поняття «самоефективність» було використано американським вченим А. Бандурою, який розглядав його як певний конструкт очікування, зумовлений мотиваційними спонуками особистості, її усвідомленістю щодо своєї спроможності якісно виконувати діяльність, вирішувати завдання, що при цьому виникають, розв'язувати ускладнені ситуації [13]. Посилаючись на вчення А. Бандури, Л. Х'єлл доводить, що уявлення щодо своєї ефективності можуть впливати з достатньою силою на спосіб мислення, мотивацію, переконання, успішність та емоційний стан особистості [11]. А. Стайкович і Ф. Лутанс, досліджуючи означену проблему, зробили висновок, що між самоефективністю особистості і результативністю діяльності існує прямий зв'язок [14].

Правильною є точка зору щодо самоефективності як детермінанти саморегуляції особистості, акцентування уваги на тотожності самоефективності до поняття особистої переконаності людини в своїй успішності, в тому, що в неї є необхідні для цього уміння і здібності, віра в свої можливості, у здатності досягати мети діяльності попри всі перешкоди [3; 9; 11]. В роботах дослідників самоефективність характеризується як оптимістичне переконання людини у своїй здатності тримати під контролем перебіг подій, виходити зі скрутних життєвих ситуацій.

Більшість дослідників, зокрема, М. Гайдар, О. Ігнатюк, В. Кобець, Р. Омко та ін. дотримуються погляду на самоефективність як здатність, що уможливорює порівняння ступеню відповідності реального процесу навчання і його результатів із ідеальною моделлю, освітнім стандартом. Якість освіти вчені інтерпретують як системну характеристику, що відтворює критерії оцінювання результатів освіти [4; 5; 6].

Роботи Т. Кремешної присвячено розгляду особливостей формування самоефективності у вчителів музики, що становить особливий інтерес для нашого дослідження. Зауважимо як перспективну позицію Т.Кремешної щодо взаємоузгодження професійної самоефективності з творчим становленням майбутнього вчителя [7].

Загалом, аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що попри ґрунтовний розгляд питань самоефективності особистості, проблема художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва окремо не розглядалась. Недостатність досліджень художньо-виконавської самоефективності як необхідної професійної якості учителя музичного мистецтва зумовила необхідність дослідження означеної проблеми в сучасних умовах модернізації музично-педагогічної освіти

Мета статті – висвітлити сутність і зміст дефініції «художньо-виконавська самоефективність учителя музичного мистецтва» та виявити роль оцінювально-творчих процесів у її становленні.

Методи виконання дослідження. У процесі дослідження використано такі методи: теоретичний аналіз, систематизація, наукове прогнозування та моделювання, що дозволяє передбачити перспективний розвиток професійної підготовки сучасного учителя музичного мистецтва в умовах вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасний учитель музичного мистецтва – це кваліфікований фахівець у галузі педагогіки і мистецтва, здатний відповідально ставитись до музичного розвитку учнівської молоді та систематичного удосконалення власної майстерності. Впевненість у власній спроможності надихнути дітей мистецтвом, вміння ефективно використати для цього власні музично-виконавські ресурси, ефективність у застосування методів і прийомів художньої взаємодії з учнями – характерні особливості його професійної діяльності. Віддзеркаленням

означених якостей є самоефективність учителя музичного мистецтва.

Теоретичні засади теорії самоефективності ґрунтуються на визнанні самоефективності як уміння особистості створювати модель такої поведінки, якої вимагає продуктивне вирішення ситуації чи виконання певного завдання [8, с. 390]. Психологічні характеристики самоефективності сягають понять усвідомлення особистістю своїх здібностей, спроможності проєктувати свою поведінку, в цілому – здатність свідомо змінювати себе відповідно до власних уявлень щодо досягнення досконалих результатів своєї діяльності.

Самоефективність учителя музичного мистецтва має передбачати поряд із педагогічною і музично-фахову компетентність, яка в свою чергу, містить художньо-виконавські чинники впливу на музичну свідомість учнів, їхній творчий розвиток. Художньо-виконавська самоефективність учителя музичного мистецтва є суттєвим фактором досягнення його професійної успішності, результативності професійної діяльності.

Отже, в результаті дослідження ми дійшли висновку, що самоефективність – це особистісне динамічне утворення, що передбачає наявність оптимістичного уявлення щодо власної успішності, переконаність у ефективності власної діяльності. Відповідно, під художньо-виконавською самоефективністю учителя музичного мистецтва розуміємо особистісне динамічне утворення, яке виражає впевненість у власних виконавських можливостях і сприяє здатності до створення виразної інтерпретації музичного твору, спроможності донести до учнів музичний твір у всій повноті його художніх переваг, захопити їх власним виконанням.

Проведені нами дослідження показали, що художньо-виконавська самоефективність особистості пов'язана із оцінювальними процесами, зокрема порівняння себе, своєї поведінки, результатів діяльності із іншими. Великого значення набуває самооцінка як результат зіставлення своїх

можливостей, здібностей, особистісного потенціалу із власними досягненнями у опануванні виконавського мистецтва.

У сучасній літературі відображено різні підходи до виявлення ролі самоконтролю і самооцінки у виконавській діяльності, які пов'язують із проявом самосвідомості, критичності, самодисципліни. Найчастіше самоконтроль визначають як здатність до аналізу діяльності, її результатів, уміння виправляти допущені помилки [2; 4; 12]. У музиканта-виконавця самоконтроль пов'язаний з такими характеристиками як воля, увага, зосередженість. Особливу роль у виконавській діяльності виконує емоційний самоконтроль, на основі якого досягається емоційна стабільність. Підкреслимо, що здатність контролювати емоції у професійній діяльності не означає повного пригнічення їх. Важливо, щоб учитель-виконавець навчився керувати емоціями, знижувати їхню інтенсивність, позбавлятися негативних переживань, уміння досягати внутрішньої рівноваги в умовах прилюдної діяльності.

Регулювальна функція контролю власної діяльності дозволяє ефективніше виконувати професійні завдання. Крім того, самоконтроль і оптимістична самооцінка стимулюють впевненість у собі, що стає запорукою успішності у виконавському і педагогічному різновидах діяльності. Важлива функція самоконтролю й самооцінки – активізація психологічної гнучкості, здатності до адаптації у непередбачуваних обставинах.

Загалом самоконтроль і самооцінка виявляються у перевірці власних дій і впливів на оточення, у контролюванні власних емоцій і психологічних станів; у стійкості і протистоянні стресам; у здатності втримувати спокій і рівновагу. Важлива ознака самоконтролю й самооцінки – регулювання діяльності у процесі зіставлення результату із особливостями діяльності, зокрема, затраченими зусиллями на її здійснення. Самоконтроль і самооцінка також пов'язані з критичним ставленням до себе і до інших.

Підкреслимо, що в основі самоконтролю й самооцінки лежить глибоке розуміння змістового і операційного боку професійної діяльності, системне усвідомлення взаємозв'язку музично-виховного процесу і виконавської ефективності у педагогічній діяльності, уявлення щодо оптимальних завдань залучення учнів до мистецтва ґрунтуються на здатності учителя до самооцінки.

У досягненні самоєфективності виконавської діяльності роль оцінювальних процесів суттєва, оскільки виконавство – це не тільки творчість, а й об'єкт ціннісного ставлення до музики. Художній процес виконавської інтерпретації сповнено емоційно-ціннісного смислу. Саме через те виконавець – своєрідний посередник між слухачем і автором, ціннісне ставлення якого до музики визначає спрямованість сприйняття слухача.

У педагогічній діяльності роль оцінювальних процесів виконавської діяльності особливо зростає, набуває нових характерологічних ознак. Оцінювальні підходи вчителя-виконавця містять у собі не лише інтерпретацію авторського тексту, а й зорієнтовані на моделювання слухацького сприйняття учнів. Очікувана реакція юних слухачів на твір певним чином спрямовує характер виконавського трактування музичних образів. Прогнозована оцінка дітей впливає на особливості виконавського піднесення музики учителем. Тому ефективність, успішність виконавської діяльності вчителя залежить і від його уміння адекватно оцінити, передбачити характер сприймання школярів на той чи інший твір, на особливості його виконавської інтерпретації. Здатність до самоконтролю, уміння адекватно оцінити слабкі і сильні сторони своїх виконавських можливостей і педагогічних результатів виконання музики є надзвичайно важливими складовими художньо-виконавської самоєфективності учителя музичного мистецтва.

Контроль і оцінювання власних досягнень у музичному виконавстві, зокрема виступів перед юними слухачами, спрямовує музичне спілкування учителя з учнями, допомагає

знайти потрібну лінію педагогічної поведінки, виступає корелятом розвитку художньо-виконавської самоефективності. Художньо-виконавська самоефективність визначається здатністю оцінити результати власної музично-інтерпретаційної та педагогічної діяльності, не применшуючи при цьому свої досягнення. Оптимістична самооцінка мистецько-виконавської компетентності, педагогічної поведінки, творчих можливостей і досвіду взаємодії з учнівською молоддю надихає на продуктивну діяльність, нові звершення. Позитивність думки, яку складає про себе учитель, та вміння побачити кращі свої риси «очима» інших стимулює почуття самоповаги, самоприйняття, усвідомлення цінності своєї діяльності, корисності, власної успішності. І навпаки: занижена самооцінка викликає боязкість, невпевненість у своїх виконавських вміннях, у власних можливостях художнього впливу на учнів, що врешті-решт знижує рівень самоефективності, перешкоджає успішності музично-педагогічної діяльності вчителя.

Творче спрямування музично-виконавської діяльності також є вагомим чинником становлення художньо-виконавської самоефективності особистості. Здатність до творчості, до творчого самовиявлення, до творчої самореалізації притаманна успішному виконавцю, оскільки інтерпретаційний процес за своєю суттю – джерело творчої енергії. Для мистецтва виконання особливо характерним є саме творчий аспект.

Інтерпретація музики передбачає потужне прагнення до творчості, зокрема, до відтворення свого розуміння, суб'єктивного бачення художніх образів, до творчого самовиявлення у виконавському процесі. Як процес інноваційної діяльності, ефект якої досягається прагненням особистості втілити власні уявлення про життя, духовно-внутрішні цінності у продукті творчості, творче самовідтворення виконавця передбачає відображення в інтерпретації художніх образів свого «Я», свого світогляду і

світосприймання. Тільки той, хто налаштований на творче самовтілення, зможе створити інтерпретацію, сповнену художніх цінностей. Виконавець, налаштований виключно на механічне відтворення, скрупульозне слідування, копіювання авторського тексту ніколи не стане ефективним у інтерпретаційній діяльності. Володіння творчими уміннями, здатність до концентрації творчих зусиль і енергії – характерні ознаки художньо-виконавської самоефективності особистості.

Творчість у процесі інтерпретації передбачає раціональне і емоційне відображення сутнісної природи особистості виконавця у поєднанні з рефлексивним оцінюванням результатів самовираження у художніх образах. Великого значення набуває інтуїтивне досягнення способів і результатів творчого самовираження виконавця в інтерпретації твору. Для досягнення ефективності творчого процесу інтерпретації неабиякого значення набувають уява і фантазія виконавця, що сприяють моделюванню результатів самовідтворення, виникненню творчих ідей, художніх планів.

Необхідними умовами активізації творчих підходів до інтерпретації музичних творів слід вважати наявність постійної установки на творчу діяльність. Важливо, щоб виконавець був сповнений бажання створити щось нове, оригінальне, націлений на те, щоб по-своєму вирішити художньо-інтерпретаційні завдання. Постійне прагнення до творчості стає потужним стимулом становлення виконавської самоефективності. Крім того, звернемо увагу на роль гедоністичного забарвлення процесу творчості. Успіху досягає той виконавець, якому подобається виявляти ініціативу, який отримує насолоду від пошуку нових нюансів трактування музичних творів.

Художньо-виконавська самоефективність передбачає також впевненість у власних творчих можливостях. Надто висока самокритичність, страх перед творчою безпорадністю сковують ініціативу, нівелюють дію уяви і фантазії.

Прискіпливе ставлення до результатів виконавської діяльності, нівелювання позитивних знахідок у самостійно створеній інтерпретації музичного твору стоїть на заваді творчого самовиявлення в інтерпретації музики.

Отже, творча активність свідчить про спроможність учителя застосовувати нові, оригінальні підходи до виконання музичних творів, причому не тільки маловідомих широкому загалу. Художньо-виконавська самоефективність виражає здатність до оригінального тлумачення музичних творів, що вже мають традиції виконавської інтерпретації.

Готовність до впровадження інноваційних підходів у організацію слухання музики школярами, спроможність до створення творчої стратегії у художньо та педагогічно вивіреному піднесенні музики також характеризує творчо-інтерпретаційну складову самоефективності. Віра у власні творчі можливості, переконаність у результативності власних творчих дій породжує творчу енергію, спрямовує її на досягнення високих цілей, а саме: зробити шедеври музичного мистецтва надбанням кожного школяра.

Загалом, творча активність виражається у готовності учителя музичного мистецтва до прийняття нестандартних рішень як у музично-виконавських, так і у педагогічних діях.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Проведене нами дослідження дає підстави для таких узагальнень. По-перше, художньо-виконавська самоефективність учителя музичного мистецтва є важливою складовою його професійної майстерності, готовності і здатності до широкого розповсюдження цінностей музичного мистецтва в широкому середовищі учнівської молоді. По-друге, провідними чинниками становлення художньо-виконавської активності є процеси самоконтролю, самооцінювання і творчої діяльності, що уможливлюють усвідомлення учителем значення своєї виконавської діяльності у музично-виховному процесі, сприяють її результативності, актуалізують відчуття впевненості у

власній спроможності ефективно впливати на розвиток високих естетичних смаків та художніх уподобань школярів.

Отримані висновки є важливими для удосконалення системи підготовки учителів мистецьких дисциплін у сучасній школі, зокрема, для проведення подальших досліджень в галузі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Аксиологічна платформа педагогічного процесу (проблема формування). Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. 2013. № 3(50). Додаток 1 : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Т.1. 338 с.

2. Васильева Т. И. Динамика профессиональной самооффективности будущего педагога-психолога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

3. Гайдар М. И. Развитие личностной самооффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения : дис ... канд. психол. наук. [Место защиты: Кур. гос. ун-т]. Воронеж, 2008. 260 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-19/135).

4. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення : теорія і практика : моногр. Х. : НТУ «ХПІ», 2009. 432 с.

5. Кобец В. Н. Концепция самооффективности и её использование в процессе подготовки будущих менеджеров. Теорія і практика управління соціальними системами. Х.: НТУ «ХПІ», 2012, № 3, С. 24-30.

6. Кремешна Т. І. Педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики: фактори та шляхи формування. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. 2017. № 2. С. 133-135. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed_2017_2_25..

7. Омко Р. Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки. Проблеми сучасної психології. К.: 2011. Випуск 3.

8. Парфёнова Н. Б. Психологические особенности развития уверенности в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1993.

9. Ромек В. Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии. Психологический вестник. 1996. Ч. 2, вып. 1. С. 132-146.

10. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб. : Питер [и др.], 1997. С. 390 - 426.

11. Ян Цзюнь. Основные направления профессионального обучения будущих учителей музыкального искусства в Китае /Yang Jun. //Valorificarea strategiilor inovationale de dezvoltare a invamantului artistic contemporan /coord: Tetiana Bularga. Balti. S.n.: Tipogr.: «Indigou Color», 2018. С. 197-203.

12. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control / A. Bandura A. N.Y.: W. H. Freeman & Co, 1997.

13. Stajkovic A. D., Luthans F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis// Psychological Bulletin, Sep 1998, vol. 124, № 2.

REFERENCES

1. Andrushhenko, V. P., 2013. Aksiologichna platforma pedagogichnogo procesu (problema formuvannya). [Axiological platform of the pedagogical process (the problem of formation).] Vyshha osvita Ukrayiny : teoret. ta nauk.-metod. chasopys. no. 3(50). Dodatok 1 : Pedagogika vyshhoyi shkoly: metodologiya, teoriya, texnologiyi. vol.1.

2. Vasyleva, T. Y., 2008. Dynamyka professyonalnoj samoeffektyvnosty budushhego pedagoga-psychologa [The dynamics of professional self-efficacy of a future teacher-psychologist]: Avtoref. dys. ... kand. psychol. nauk. M.

3. Gajdar, M. Y., 2008. Razvytye lychnostnoj samotffektyvnosti studentov-psychologov na etape vuzovskogo obuchenyya [The development of personal self-efficacy of psychology students at the stage of university education] : dys ... kand. psy`xol. nauk. [Mesto zashhyty: Kur. gos. un-t]. Voronezh: yl. RGB OD, 61 09-19/135).

4. Ignatyuk, O. A., 2009. Formuvannya gotovnosti majbutn`ogo inzhenera do profesijnogo samovdoskonalennya [Forming readiness of the future engineer for professional activity]: teoriya i prakty`ka : monogr. X. : NTU «XPI».

5. Kobecz, V. N., 2012, Koncepcyya samoeffektyvnosti y`eë y`spol`zovany`e v processe podgotovky` budushhy`x menedzherov. [The concept of self-efficacy and its application in the process of training of the future managers.] Teoriya i prakty`ka upravlinnya social`ny`my` sy`stemamy`. X.: NTU «XPI», no. 3, pp. 24-30.

6. Kremeshna, T. I., 2017. Pedagogichna samoefektyvnist` majbutnix uchyteliv muzyky: faktory ta shlyaxy formuvannya. [Pedagogical self-efficacy of future music teachers: factors and ways of formation.] Muzychne mystecztvo v osvitologichnomu dyskursi. no. 2. pp. 133-135. - Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed_2017_2_25.

7. Omko, R. T., 2011. Ponyattya gotovnosti do profesijnoyi diyal`nosti na suchasnomu etapi rozvytku psychologichoyi nauky. [The concept of readiness to perform professional activity at the present stage of development of psychological science.] Problemy suchasnoyi psykologiyi. K.: Vypusk 3.

8. Parfënova, N. B., 1993. Psichologicheskyye osobennosti razvytyya uverennosti v mladshem shkolnom vozraste [Psychological features of the development of self-confidence in the early school age]: Avtoref. dys. ... kand. psyxol. nauk. SPb.

9. Romek, V. G., 1996. Ponyatyie uverennosti v sebe v sovremennoj sotsyalnoj psichologyyi. [The concept of self-confidence in modern social psychology] Psichologicheskyy`j vestnyk. vol. 2, issue 1. pp. 132-146.

10. Xell, L. and Zyglar, D., 1997. Teoryy lychnosty (Osnovnye polozhenyya, yssledovanyya y prymerenyye). [Theories of personality (Main principles, research and application).] SPb. : Pyter [y dr.], pp. 390 - 426.

11. Yan Czzyun., 2018. Osnovnye napravlenyya professyonalnogo obuchenyya budushhyx uchytel'ej muzykal'nogo yskusstva v Kytae /Yang Jun. //Valorificarea strategiilor inovationale de dezvoltare a invamantului artistic contemporan /coord: Tetiana Bularga. Balti. S.n.: Tipogr.: «Indigou Color», pp. 197-203.

12. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control / A. Bandura A. N.Y.: W. H. Freeman & Co, 1997.

13. Stajkovic A. D., Luthans F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis// Psychological Bulletin, Sep 1998, vol. 124, № 2.

Wang Xia

CREATIVITY AND EVALUATION AS FACTORS OF FORMATION OF ARTISTIC AND PERFORMING SELF-EFFICACY OF A TEACHER OF MUSICAL ART

***Abstract.** The relevance of the study is due to the needs of modernization of music-pedagogical education. The article emphasizes the importance of performing skills for the productive flow of the music-educational process. Performing self-efficacy define as the necessary professional quality of a modern music teacher. Emphasized that confidence in one's own ability to capture children with art, ability to use their own musical and performing resources for this purpose, effectiveness in applying methods and techniques of artistic interaction with students are characteristic features of his professional activity.*

The author's definition of "artistic and performing self-efficacy of a music teacher" is given. Performing self-efficacy is a personal dynamic formation that expresses confidence in one's own performing abilities, contributes to the artistic effectiveness

of interpretive activity, the ability of a music teacher to convey to the students a work of art in the fullest of its aesthetic benefits.

Particular attention given in the article to the disclosure of the role of evaluation and creative processes in the development of teacher's artistic and performing self-efficacy.

Self-control and self-esteem defined as important determinants of achieving expressiveness of interpretation, and as a means of inserting artistic and creative contact between the teacher-performer and the young listeners.

A significant factor in the formation of artistic and performance self-efficacy of a person also recognized as the creative direction of music and performance. The article emphasizes that the interpretation process is, in its essence, a source of creative energy. Successful artist has the ability to express himself creatively.

Thus, creativity is not only a significant factor in creating a highly artistic interpretation of music, but also a necessary impetus for the formation of artistic and performing self-efficacy of a teacher of music.

Key words: *teacher, art of interpretation, artistic and performing self-efficacy, evaluation, creativity.*

РОЗДІЛ 4

СТОРІНКИ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ МИСТЕЦТВА

УДК 821.111 016:784(415) 1/115

<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-15>

ПОЄДНАННЯ РИМО-ГОТСЬКОЇ ТА РИМО-ІРЛАНДСЬКОЇ ТРАДИЦІЙ У МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ КАРОЛІНГСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ

Аліна Рябокінь,

*аспірантка кафедри загальної
педагогіки та андрагогіки Полтавського
національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка*

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9204-4355>

E-mail: Alinarn93@ukr.net

Анотація. У статті йдеться про переплетення двох культур на території континентальної Європи після варварського завоювання – традицій музичного виховання Вестготської Іспанії та досягнень в освіті ірладських монастирів, що були впроваджені Алкуїн Йоркським в Імперії Карла Великого. Музика у ті часи розглядалася як вища математична дисципліна, що була під силу лише найрозумнішим і найздібнішим учням. Автор статті аналізує публікації з цієї проблематики та визначає ту площину, яка на сьогоднішній день мало вивчена. Особливу увагу привернуто до обов'язкового характеру музичної освіти у ранньосередньовічних європейських державах, на значення музики серед «семи вільних мистецтв», своєчасності появи шкіл-метріз для підготовки професійних церковних півчих, зародження меси як центральної частини богослужіння, ускладнення музичного малюнку

християнських піснеспівів. Акцент зроблено на педагогічних ідеях Ісидора Севільського і Алкуїна Йоркського, методах заохочення та покарання, формах організації ними навчально-виховного процесу в єпископальних і монастирських школах раннього Середньовіччя, що стало фундаментом виникнення університетів в Західній Європі. Автор статті розкриває середньовічне розуміння музики як науки і як мистецтва, її складових частин: органіки, гармоніки й ритміки, у цитованих джерелах тієї далекої епохи аналізує відомості про інструменти, на яких грали учні монастирських і єпископальних шкіл на третьому рівні навчання, виділені ті семестри, коли вони займалися винятково музикою.

Ключові слова: музична культура, вестготи, метрїза, меса, ірландські монастирі, Каролігское відродження, музика, клірос.

Постановка проблеми. Становлення професійного музичного мистецтва почалося на зорі християнської ери, коли громади віруючих почали будувати перші Церкви та Храми для спільного проведення служби Господу. У ті часи речетативи, що виконував на одному звуці пастир, і така ж монотонна відповідь прихожан (кліросу) перестали задовольняти естетичні смаки римської освіченої еліти, яка прийняла Християнство.

Одним із перших, хто серйозно зайнявся цією проблемою у IV ст. н.е., став єпископ Амвросій Медіоланський (амвросіанський спів). Другим, хто провів реформу церковного співу, уніфікувавши його для всього західного світу, був папа Григорій Великий (григоріанський спів). Але ми сьогодні поведемо мову про тих вчителів Західної Церкви, які підняли досягнення своїх попередників на рівень професійної освіти – Ісидора Севільського (єпископа гіспальського, 570-637 рр.) та Алкуїна Йоркського (735-804 рр.), засновників Платонівської академії в Імперії Карла Великого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення не вирішених її частин. Цим великим християнським педагогам і музикантам присвячено чимало праць, починаючи із середини XIX століття, зокрема, Г. Романовського, С. Пантелеймонова [2; 1], Ж. Бовена, Ж. Чурукка, Г. Коена та ін. [3; 5; 6]. Наукові розвідки про діяльність Ісидора Севільського та Алкуїна Йоркського зі становлення християнської духовної музики, а саме – церковної, показують значення творчості обох видатних діячів. Незважаючи на достатнє коло джерел і наукової літератури, відсутні публікації, в яких було б послідовно було проаналізовано еволюцію системи загальної й музичної освіти, що відбулася завдяки трьом її лідерам: Григорію Великому, Ісидору Севільському, Алкуїну Йоркському.

Мета статті: узагальнити досвід становлення християнської музики в VI–IX ст. і показати його як нерозривний процес у переплетенні римо-готської і римо-ірландської традицій.

Виклад основного матеріалу. Вестготське (іспанське) духовне відродження можна датувати тими ж роками, що й життя Ісидора Севільського. Саме на Піренейському півострові у мирний період в останній третині VI ст. склалася винятково сприятлива ситуація для розвитку християнської освіти. У Гіспалі (Севілья) була відкрита вища єпископальна школа, що стала прообразом першого європейського університету. Під впливом свого старшого брата Леандра, який відрізнявся «вченістю», пройшло формування особистості майбутнього енциклопедиста, автора дидактичної педагогічної літератури, шостого доктора Церкви – Ісидора Севільського.

Ісидор був безпосереднім продовжувачем освітньо-наукових і виховних ідей Боеція й Кассіодора. Однак він продемонстрував набагато більше можливостей щодо реалізації власної християнсько-педагогічної моделі (doctrina) на практиці. Система енциклопедичних уявлень Ісидора Севільського про структуру «живого» світу

послужила основою для написання фундаментальних праць XVIII століття.

На латині його іменували Sanctus Isidorus Hispalensis episcopus; сучасними мовами – St. Isidore of Seville, Isidor von Sevilla, San Isidoro de Sevilla, Исидор Севільський (Гіспальський). Исидор Севільський дав тлумачення всім відомим у VII ст. «речам» - поняттям і термінам, вперше створив науково-понятійний апарат дослідження, який поєднав античні знання з основами християнської віри.

Енциклопедична наука раннього Середньовіччя у вигляді систематизації всіх накопичених на той час знань і їхнього викладу в зрозумілій для його сучасників формі зобов'язана винятково Исидору. Завдяки його творам, що дійшли до нас практично неушкодженими, маємо можливість дізнатися, як освічена еліта вестготської Іспанії розуміла педагогіку, історію, географію, космологію, теологію, граматику. Вчений виклав усі зібрані ним знання у вигляді постійної системи, виправданою авторитетом християнської церкви і пізньоантичної традиції.

Исидор почав свою енциклопедичну книгу з пояснення розмежування науки та мистецтва: «Наука (disciplina) ім'я своє отримала від навчання, тому вона також може називатися і знанням (discendo), слово «знати» походить від «вчитися» (discere), бо з нас ніхто нічого не буде знати, якщо не вчитися. А інакше вона названа наукою, бо всьому вчить (discutur plena). Мистецтво (ars) має таку назву тому, що складається з установок і правил художньої майстерності (ars). Інші ж стверджують, що греки вивели це слово (ἀρτε τῆς ᾠρέτης) від слова «благодійність», яку вони називали «знанням» [2, с. 73].

Сім вільних мистецтв Исидор, на відміну від Боеція і Кассиодора, не поділяв на дві частини, виступаючи за цілісність і нерозривність основного знання, збагаченого ще й допоміжними науками. За традиціями римської школи, вчений починав їхній виклад із граматики та діалектики, котрі розглядалися ним у якості практичної методи до

вивчення складніших наук і входили до однієї книги з риторикою.

Правда, на відміну від папи Григорія I Великого, севільський єпископ дещо менше приділяв уваги розвитку такої складової частини квадривиума, як музика. У розділі «Етимологія» під назвою «Про чотири математичні дисципліни» він розглядає її в контексті вивчення арифметики й геометрії, вважаючи музику вищою математичною дисципліною [3, с. 89].

Проте Ісидор відтворює складну розгалужену структуру музичної дисципліни та пояснює її сутність і призначення: «Музика є орієнтуванням у ритмах і розумінням їх, складається зі звуку і співу. І назву таку отримала як похідне слово від Муз. Отже, жодна з наук не може бути досконалою без музики, бо нічого не буває без неї. Музика управляє пристрастями, формуює різний стан почуттів. І щоб ми не говорили, і як би ми не хвилювалися через рух у середині вен, це пов'язано з силами гармонії через музичні ритми. Музика складається з трьох частин – гармоніки, ритміки і метрики. Гармоніка розділяє звуки високі й низькі, ритміка досліджує структуру слів і узгодження звуків, метрика правдоподібним чином пізнає заходи різноманітних метрів – віршованих і музичних.

Про кожний звук, що є матерією пісень, відомо, що він має потрійну природу (три розділи). Перша тут гармоніка, яка складається зі звуків пісень. Друга – органіка, що передбачає вміння володіти музичними інструментами. Третя, ритміка, містить ритми, без яких неможливо правильно співати» [1, с. 91-92].

Таким чином, ми зустрічаємося з класифікацією музичного мистецтва за засобами його виразності, методикою його вивчення за розділами й частинами. Сучасна теорія християнської музики багато в чому зобов'язана Ісидору. Його єпископальна школа готувала професійних співців, які для орієнтації використовували літерне позначення нот.

Країни Західної Європи у наступному VIII ст. переживали низку серйозних потрясінь. У центрі європейського континенту виникла потужна Імперія Карла Великого. Їй удалося знищити Аварський каганат, кочівницькі набіги якого на Європу гальмували її культурно-освітній розвиток. Зміцнилися позиції Римської духовної митрополії, однак, з іншого боку, частина Піренейського півострова відійшла до арабського світу. Центральної ж постаттю християнської освіти VIII ст. виступає Алкуїн Йоркський (Флакк Альбін), основоположник універсальної моделі, яка об'єднала всі попередні духовні традиції раннього Середньовіччя. Він впровадив ірландську християнську вчену традицію на франкських землях.

Освітню модель Алкуїна класифікуємо як загальноприйнятую універсальну систему кінця раннього Середньовіччя з посиленням духовно-моральним компонентом. Вона стала зразковою для наступних етапів в еволюції освіти всіх галузей знання.

За часів правління Карла Великого (768-814) в Імперії франків розпочалося справжнє культурне піднесення, чому сприяла активна діяльність короля. Цей період справедливо прийнято називати Каролінгським відродженням (768-840). Відзначимо, що після переїзду Алкуїна до Ахенського палацу тут почалося дійсно бурхливе життя. На думку Ж. Бовена, вчений гурток в Ахені на той час вже функціонував, його члени здебільшого належали до вищої франкської аристократії та королівської сім'ї, й англійському вченому судилося відкрити тут Академію, спочатку ставши лише дійсним її членом, пізніше – головою [2, с. 101].

Саме в ті часи Алкуїн написав в Інтродукції до своєї «Граматики»: «Немає шляхетніше праці, ніж працювати над книгою святою. І переписувач буде свою нагороду мати. Краще книги писати, ніж доглядати за виноградними лозами. Перший трудиться заради душі своєї, другий –лише для живота свого. Мудрості давньої і нової учителем навчений

небереться, бо він прочитає твори шанованих Отців» [2, с. 102].

Алкуїн вказував, коли і як необхідно ставити «пасіони» (музичні частини меси на великому тижні) в «Книзі музики» («De Musica») і «Книзі Таїнств» («De Mysterium»). Вчений зазначав, що з солістами, виконавцями «пасіонів», варто працювати окремо, звертати увагу на їхню міміку й розуміння церковного тексту, на емоційність, художність і духовність виконання. Парафіяни Церкви, ті, хто слухають «пасіони», повинні бути вражені месою, разом із церковним хором пережити пристрасті Господні.

Музика як предмет шкільного виховання привертала до себе особливу увагу Карла Великого. Ще 787 року він запросив з Риму дванадцять співаків, на чолі яких були капельмейстери Феодор і Бенедикт. Одного з них Карл послав до Метцу, іншого – до Суасону, де вони відкрили свої півчі школи (метризи). Від єпископів і пасторів монастирів у цих школах вимагалось вчити співу та церковній літургії. Звичайно, у всіх школах на першому плані перебувала вокальна музика, але поруч із нею вже почала розвиватися й інструментальна. Впорядкованою на ті часи була й теорія музики, що вивчалася за посібниками Беди Високоповажного й Боеція.

Про це нині можемо дізнатися зі щоденника Валахфріда Страбона: «Починаючи з Пасхи, в цьому році ми взялися за вивчення музики. Хоча я не дуже здібний до виконання цього мистецтва, але все ж з великою любов'ю приріс до нього. Тому я з великим інтересом вивчав книги Боеція і читав Беду Високоповажного. Таттон, який колись сам був знаменитим музикантом і писав різні гімни і пісні, тепер читав нам докладні лекції про послідовність і взаємозалежності музичних тонів і про закони композиції. Потім він пояснив нам особливості органіки різних музичних інструментів, правила співу, різні нотні знаки, поступове походження і справжнє значення їх сьогодні. Майже кожен із нас в попередні роки навчався вже співу або грі на якомусь із

інструментів, один грав на органі, який служив єдиним засобом акомпанувати храмовому співу, другий – на арфі, третій – на флейті, трубі або тромбоні. Хтось намагався грати на цитрі або триструнній лірі» [1, с. 32].

Таким чином, за часів Алкуїна вже в певні святкові дні відбувалася літургійна драма в середині Церкви, і школярі вміли застосовувати різні музичні інструменти. Правда, самого терміна «літургійна драма» вчений ніколи не вживав і в повному розумінні дане дійство ще не відбувалося. Хоча таким містам, як Ахен і Тур, воно не так вже й було необхідно. Тут проживало варварське населення, навернене на християнство, яке й так відвідувало служби. Однак книги Алкуїна з проведення католицької літургії переписувалися й зберігалися, а вони містили докладний опис таїнств і мес, тому наступні покоління священнослужителів охоче використовували досвід і поради вченого з постановки церковної драми [5, с. 430].

Звичайно, народна та християнсько-католицька традиція Середньовіччя приписує папі Григорію Великому авторство всіх хоралів, які ми сьогодні називаємо загальним циклом «Григоріанський спів». Але це не зовсім так. Безумовно, папою було написано дуже багато піснеспівів західного зразка, проте в пізніших редакціях «Антіфонарія» (зокрема, англійський варіант, початок X ст..) увійшли твори, написані пізніше. Є припущення мистецтвознавців, що частина цих хоралів належить перу Алкуїна Йоркського.

На відміну від Ісидора Севільського, який про музику писав лише у третій книзі «Етимологій» під назвою «Про чотири математичні дисципліни», Алкуїн присвятив їй окрему роботу. Ісидор розглядав музику в комплексі з арифметикою, геометрією та астрономією, так само необхідними для функціонування освіти, як і церковний спів. Алкуїн у творі «De Musica» обґрунтував доцільність спеціальної системи для музикантів церкви, що підвищить їх професійний рівень і наблизить до Бога.

В одному зі своїх латинських листів вчений написав: «Практично всі діти можуть засвоїти граматику, дидактику і риторiku. Набагато складніше з математичними мистецтвами. Не всякий засвіть арифметику і геометрію. Ще складніше з музикою. Голос і музичний слух даються людині від Бога і лише голосом вона може звеличувати Творця. Ми повинні зберігати, розвивати ці голоси, не перевантажувати їх іншими мистецтвами. І нехай вони усвідомлюють, яким скарбом їх нагородив Бог і так віддадуть себе без кінця і втоми служінню Церкві. В цьому ми повинні їх переконувати» [667, л. 9-11]. Цієї думки дотримувалися і вітчизняні церковні педагоги-музиканти практично до кінця XIX століття [668, л. 212].

У професійному музичному світі Алкуїна вважають одним із засновників європейської духовної музичної традиції Середньовіччя і музичним теоретиком. Саме у його трактаті докладно описана система восьми діатонічних ладів, які пізніше назвуть ладами церковної музики. Ми тут зустрічаємо й один із перших варіантів невменної-буквеної нотації і кантиляційні знаки, за допомогою яких записували ноти у ті далекі часи, коли ще не було винайдено нотний стан.

Окреме місце в роботі Алкуїна займала підготовка й перевірка хористів, які працювали над виконанням меси. Монастир св. Мартіна в Турі відрізнявся талановитими керівниками церковного хору. Тут втілювалися всі правила, розроблені в «Антіфонарії» папою Григорієм Великим, вивчалася доступна та зрозумілана франкам латина, хоча певною мірою й варваризована [4, с. 81].

Алкуїн був блискучим для свого часу поетом і музикантом. Меси, створені папою Григорієм, за два століття значно обросли етнічними нашаруваннями в мові та спотвореннями канонічних авторських мелодій, бо виконувалися в церквах різномовних народів. Вчений здійснює реставрацію «Антіфонарію», доповнюючи його

власними канонічними творами, пристосованими до франкського варіанту латини і народних наспівів.

Григоріанський хорал за часів Алкуїна продовжував залишатися одноголосним. Однак вчений був переконаний, що підготовка професійних хористів для монастирів і костелів має бути дуже ретельною. Він висловлював думку про те, що необхідно створювати окремі школи для підготовки церковних музикантів, куди слід відбирати дітей за здібностями.

За життя Алкуїна не вдалося втілити цю ідею, і все ж підготовці хористів Турського монастиря надавали особливого значення. Після вивчення тривиума, в подальшому навчанні хлопчики, які мали приємний голос і хороший слух, дуже глибоко вивчали музичне мистецтво, а на інші «математичні дисципліни» їм виділяли значно менше часу й уваги. Алкуїн вважав, що саме на хористах тримається головна культурна традиція християнського Храму. У трактаті «De Musica» він, ґрунтуючись на власному досвіді церковного співака, підготовленого в Егбертом в Йоркській школі, давав поради для розвитку голосу, описував вокальні вправи й наводив для прикладу фрагменти з пісень, за якими зручно розвивати дихання та розширювати діапазон голосу [2, с. 52].

Висновки з дослідження і перспективи подальшого розвідок.

Таким чином, спираючись на джерела й наукову літературу, ми маємо усі підстави вважати, що у послідовній «науковій» традиції Ісидора Севільського і практичної діяльності Алкуїна Йоркського зароджується спеціалізований навчальний заклад нового типу – школа-метриза для майбутніх професійних церковних музикантів, що протягом усього Середньовіччя стане головним постачальником регентів, хористів і органістів. Освіта дітей, які навчалися в цій школі, головним чином була спроектованою на досконале розуміння музичних предметів, у першу чергу – церковного співу й інструментування. Проте необхідно пам'ятати, що обидва видатних педагога раннього

Середньовіччя зобов'язані своїм становленням Григорію Великому, від якого бере початок традиція професійного християнського співу.

Ця тема широка, недостатньо вивчена на сьогоднішній день і не вичерпується тими публікаціями, що лише частково її розкривають. Пріоритетними напрямками досліджень вважаємо: 1) детальніше вивчення середньовічної теорії музики; 2) особливості розвитку дитячих голосів у Середні віки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. РГАЛИ, ф. 1345. Собрание рукописей писателей, ученых, общественных деятелей 1669-1949 гг. оп. 1. к 1-1124. оп. 1. к 1-1124. ед. хр. 412. Пантелеймонов С. Лекции по истории. 1830. 96 л.

2. РГАЛИ, ф. 1345. Собрание рукописей писателей, ученых, общественных деятелей 1669-1949 гг. оп. 1. к 1-1124. оп. 1. к 1-1124. ед. хр. 464 [Романовский Григорий Иванович]. Философские рассуждения о доброте, естестве, единстве и пр. Автор. [XVIII в.]. 136 л.

3. Bowen J. A history of Western education L. : Metthuen, 1981. – 631 p.

4. Chadwick H. Early Christian thught and the classical tradition. Oxford University Press, 1966. 174 c.

5. Churrua J. De. Presupuestos para el estudio delas fuentes jurídicas de San Isidoro de Sevilla. AHDE 43. 1973. 429–443.

6. Cohen G. Englisch religions drama. L. : Magmillan, 1993. 257 p.

REFERENCES

1. RGALI, f. 1345. Zbory rukopysiv pys'mennykiv, vchenykh, hromads'kykh diyachiv 1669-1949 rr. op. 1. do 1-1124. op. 1. do 1-1124. od. khr. 412. Panteleymonov, S., 1830. Lektsiyi z istoriyi. [Lectures on History].

2. RGALI, f. 1345. Zbory rukopysiv pys'mennykiv, vchenykh, hromads'kykh diyachiv 1669-1949 rr. op. 1. do 1-1124. op. 1. do 1-1124. od. khr. 464. Romanovs'kyi, H. I. Filosofs'ki mirkuvannya pro dobrotu, yestvi, yednosti ta in. [Philosophical reasoning about kindness, nature, unity and other things] Avtor. [XVIII st.].

3. Bowen, J. A., 1981. History of Western education L. : Metthuen.

4. Chadwick, H., 1966. Early Christian thught and the classical tradition. Oxford University Press.

5. Churrua, J. De., 1973. Presupuestos para el estudio delas fuentes jurídicas de San Isidoro de Sevilla. AHDE 43.pp. 429–443.

6. Cohen, G., 1993. Englisch religions drama. L. : Magmillan.

Alina Robokin

THE COMBINATION OF THE ROMAN-GOTTIC AND ROMAN-IRELAND TRADITIONS IN THE MUSICAL CULTURE OF THE ROYAL RELEASE

Abstract. The article deals with the interweaving of two cultures on the territory of continental Europe after the barbarian conquest by the traditions of musical education in Visigothic Spain and the achievements in the formation of Irish monasteries, which were introduced by Alquin of York in the Empire of Charlemagne. Music in those days was considered as the highest mathematical discipline, which was only within the power of the most intelligent and capable students. The author of the article analyzes publications on this issue and highlights the plane that has not been sufficiently studied to date. Particular attention is paid to the need for education in early medieval European countries, to the importance of music among the “seven free arts”, to the timely emergence of metriz schools for the preparation of professional church singers, and to the birth of

mass as a central part of worship, and the complication of the musical design of Christian chants. The emphasis is on the pedagogical ideas of Isidore of Seville and Alquin of York, methods of encouragement and punishment, forms of the educational processes organization in the episcopal and monastery schools of the early Middle Ages, which served as the foundation for the emergence of universities in Western Europe. The author of the article reveals a medieval understanding of music as a science and as an art, its components - organics, harmonics and rhythms, in the cited sources of that distant era, the instruments on which the students of the monastery and episcopal schools learned to play at the third level of education are analyzing, and those semesters when they were engaged in music only have been highlighted. Considering the topic is wide, it's not researched enough for today and is not exhaust by those publications, that reveals it fractionally. Priority directions for investigation are considering to be: more detailed examination of medieval theory of music; the development of children's voices in the middle age.

Keywords: musical culture, Visigoth, metriz, mass, Irish monasteries, Carolingian revival, music, choir.

УДК [7.035:78] – 046.44 : [78.071.1] (Й. Брамс)
<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-16>

РОМАНТИЧНИЙ СТИЛЬ У МУЗИЦІ ТА ЙОГО ВІДОБРАЖЕННЯ У ФОРТЕПІАННІЙ ТВОРЧОСТІ Й. БРАМСА

Ма Сіньюань,
аспірантка Національного педагогічного
університету імені М. Драгоманова
e-mail: 184811267@qq.com
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-7566-0116>

Анотація. Серед жанрів інструментальної музики найбільш важливою спадщиною виявилася сонатна форма. Вона отримала сильний поштовх для розвитку, починаючи від захоплення музикантами бетховенським симфонізмом. Велика роль драматургії сонатної форми в музиці епохи романтизму незаперечна, так само, як і вплив бетховенської творчості на піднесення сонатної форми. В XIX столітті в сонатній формі її творцями продемонстровано всеохоплюючий вплив на творчість різних композиторів і тим самим доведено значення цього стилю в музиці того періоду. Із зазначеного автор робить висновок, що романтизм став своєрідною відповіддю Просвітництву, його культу раціоналізму. Для романтичного світогляду був характерний внутрішній конфлікт між мрією і дійсністю. Романтизм протиставляв життєвій прозі ідеальне царство духу. Саме музика в епоху романтизму посідала одне з провідних місць у мистецтві. Сформований на початку XIX століття романтизм у музиці розвивався в тісному зв'язку з іншими течіями в живопису, літературі, театрі. Сублімація всіх видів мистецтв у цей період створила безсумнівний відбиток і на розвиток музичних форм у фортепіанній літературі.

Романтичний музиці був притаманний глибокий інтерес до особистості людини. Це знайшло вираження в розкритті особистого драматизму, яка у композиторів-романтиків мала ще й відтінок автобіографічності. Посилена увага композиторів-романтиків до людських почуттів призвела до зміни образів і жанрів. Лірика отримала панівне значення, образи любові стали переважати.

Ідея синтезу мистецтв у період романтизму стала основною в естетиці творів цього періоду та яскраво проявилась у всіх існуючих мистецьких творах того часу.

Ключові слова: *стильові особливості, фортепіанна музика, творчість композиторів-романтиків.*

Постановка проблеми. Серед жанрів інструментальної музики важливою спадщиною є сонатна форма. Вона отримала сильний поштовх для розвитку, починаючи від захоплення музикантами бетховенським симфонізмом. Велика роль драматургії сонатної форми в музиці епохи романтизму незаперечна, так само, як і вплив бетховенської творчості на піднесення на вищий щабель сонатної форми.

У 19 столітті в сонатній формі її творцями продемонстровано всеохоплюючий вплив на творчість різних композиторів і тим самим доведено значення цього стилю в музиці відповідного періоду.

Вплив романтизму на розвиток великої форми є доведеним фактом. На відміну від класичної сонатної форми, в романтичній сонаті слід відзначити появу нової якості тематизму, вплив на нього пісенності, ліричних інтонацій, схильність до варіантних перетворень музичного матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. У теорії музики, музикознавстві відомі праці (Р. Біркан, Н. Горбхіна, Л. Манн, Л. Мазель ін.), в яких були поставлені та вирішені питання стосовно будови музичних творів, аналізу музичних форм, досвіду зближення теоретичного музикознавства та естетики тощо. Натомість, у цих дослідженнях не розкривались

питання стосовно особливостей романтичного стилю в контексті творчості Й. Брамса та його специфіки, що знайшло своє відображення у творчому перетворенні складових елементів його сонат, співвідношенні гармонічної мови, структурних змін музичної форми тощо.

Мета статті полягає у тому, щоб дослідити, яким чином відбуваються зміни крупної форми фортепіанних творів у романтичному періоді їх творення. Для досягнення поставленої мети було виконано такі **завдання**: розглянути зміни у ставленні до світогляду композиторів і слухачів, особистості та взаємовпливи різних жанрів мистецтва один на одного.

Виклад основного матеріалу. Романтичний період багато в чому вплинув на розвиток різних музичних форм інструментальної музики. Це проявилось як в їх усталеному вигляді, так і у створенні нових структур. У творах великої форми ці зміни відображено найяскравіше. Наприклад, можна зосередити увагу на оновленні тональних планів, що позначається в зміні функціональних гармонічних співвідношень та у розширенні кола різних тональностей. Е. Салменхаара пише: «Субдомінанта втратила свою прямо протилежну функцію опозиції до домінанти і стала лише іншою близько спорідненою тональністю» [11].

Ці слова не варто сприймати буквально для порівнювання двох гармонічних функцій (S та D). Але зростання значення і ролі субдомінанти в сонатній формі матиме важливі наслідки, оскільки субдомінанта (S) закріпилась в експозиції сонати і створила особливу тональну конфліктність.

Інша риса сонатної форми (як і інших романтичних форм 19 ст.) – посилення в них змістовності, оповідності. Вільям Ньюмен писав: «Проблематизація класичної форми в руках пізнього Бетховена, Шумана, Ліста, Вагнера, Малера та ін., характеризує одну зі значніших відмінностей між музикою 18 і 19 століть. Ця проблематизація стає в свою чергу однією з найважливіших підстав для розуміння зростаючої

важливості наративного аспекту в інструментальній музиці 19 століття» [10].

Що стосується конструктивних особливостей сонатної форми та її нових рис, то вона вбачається насамперед в будові експозиції. Серед найважливіших тенденцій хочеться відзначити зростання контрасту між головною і побічною партіями, що обумовлено естетикою романтизму. Аналіз цих принципів зроблений у роботі Лео Мазеля. Він підкреслює, що дана тенденція веде до «розпаду експозиції на два великих різко контрастуючих і відносно самостійних розділів» [4].

Інша складова сонатної форми, яка знаходиться під пильною увагою музикознавців, це – реприза. Цей розділ є розв'язкою музичної дії і в якому підводиться своєрідний «підсумок» розвитку цієї музичної форми.

Проблема аналізу репризи пов'язана з необхідністю вирішення сенсу її складових: ступінь точності елементів повторення, послідовність музичного матеріалу партій, специфіка розгортання тональних змін, динамічність розвитку складових тематизму тощо. Важливим є також і характер появи репризи, її віддаленість від розробки або «злиття» з нею.

Звертаючись до розгляду розробки, слід наголосити на її масштабності, розгорненості і оновленні за допомогою різних методів трансформації та інших музично-тематичних змін музичного тексту (жанрова трансформація тематизму, тяжіння до варіативних перетворень, прийоми поліфонічного розвитку тощо).

Розробка є складовою частиною музичної форми, тому виявляється найбільш нерегламентованою. У зв'язку з цим робити певні узагальнення досить важко. Наприклад, розробки в сонатах Брамса часто звучать як «тимчасовий перепочинок, як би споглядальна інтерлюдія перед важливою суперечкою, що знову повертається в репризі і призводить до ультимативної розв'язки в коді» [5].

Незважаючи на ідейно-естетичні та стильові відмінності класицизму та романтизму, сонатна та варіаційна форми з середини 18 до кінця 19 століття спираються на загальні традиції, що дає можливість об'єднати їх у єдине ціле і простежити нерозривну лінію розвитку жанру. Сонатна форма належить до складних і розвинених форм нециклічної інструментальної музики. Із усіх класичних форм саме вона належить до найбільш яскравих, драматургічно вибудованих цілісних форм.

У своєму розвитку сонатна форма пройшла кілька етапів. Її становлення було пов'язано з утвердженням принципу ладофункціонального музичного мислення як провідного фактору його формоутворення. У результаті поступового історичного розвитку сонатна форма означилася в кінці 18 століття та остаточно викристалізувалася у конкретну композиційну норму. При цьому її подальший розвиток в романтичну епоху вніс чимало нових рис у трактування цієї форми. У «післябетховенський» період, в епоху романтизму, сонатна форма помітно еволюціонувала, виникло безліч її композиційних варіантів. Принципи побудови істотно змінюються, тональні зв'язки стали вільнішими, принципи розробки проникли в усі розділи форми, посилюючи існуючий тематичний контраст. У романтичний період у сонатну форму композитори додають елементи програмності і це викликає посилення контрасту не лише окремих партій, а й цілих розділів (Р. Шуман, Ф. Ліст).

Згідно зі спостереженнями Н. Горюхіної, в сонатних формах композиторів-романтиків переважає тенденція епічної оповідності та ліризму, а не драматизму і конфліктності, як це було притаманне сонатам Бетховена.

Цим пояснюється те, що розділи сонатної форми романтичного стилю не мають у собі внутрішнього конфлікту і не здійснюють функцію драматичного розвитку музичної ідеї. Музичний матеріал найчастіше розкривється (або залишається) в експозиційному вигляді. Другою важливою особливістю сонатної форми у композиторів-

романтиків є досконала художньо-образна емоційно піднесена завершеність тематизму. Головні теми сонат романтиків – це довершений, що не вимагає значного за часом розвитку, закінчений художній образ.

Основу тематизму романтичної сонати складають баладні, новельні, пісенні та скерцозні інтонації, що стало поштовхом для визначення відповідних методів музичного мислення композиторів, таких як «пісенний симфонізм», що полягає в пануванні ліризму, пісенності мелодій, та яке передбачає зіставлення основних партій сонатної форми, а не як їх тематичний контраст і конфлікт, як це було характерним для сонатної форми класиків. Виходячи з викладеного, стає зрозумілим і певний метод розвитку музичного матеріалу. Задумана автором завершеність образу і загалом тематики твору призводять до того, що основним засобом розвитку стає переосмислення і варіювання образного змісту, так звана трансформація образів, інтелектуально-емоційне перетворення тематизму. Такий композиторський метод відбувається в будь-якому розділі форми і навіть у великому обсязі матеріалу та слугує деякому відокремленню як невеликих структурних складових, так і великих розділів.

Яскравим прикладом надзвичайних перетворень музичної форми є фортепіанна творчість Й. Брамса. У низці його творів раннього періоду сонати є одними з найзначніших. У них у концентрованому вигляді проявляються всі характерні риси «брамсівської» стилістики. Вони написані в досить стислий період, мабуть, тому дуже близькі між собою. Ці твори розпочинають характерну для всієї подальшої творчості композитора образну сферу, яка в усіх сонатах вивірена композитором і підпорядкована єдиній фабулі, що заслуговує особливої уваги.

У Першій сонаті головною є життєстверджуюча ідея. Весь розвиток музичної ідеї підпорядкований відображенню централізуючої лінії циклу. Крайні частини сонати розкривають героїчну тематику; друга частина відрізняється

глибоким філософським роздумом, який не виключає яскравих напружених епізодів; а третя частина є відображенням пристрасних емоцій.

Сонаті фа-дієз мінор (fis moll), наприклад, притаманні риси схвильованості та невпевненості. Як і в Першій сонаті, Брамс використовує прийом тематичної арки, де близькі в інтонаційному плані теми, розпочинають та завершують весь сонатний цикл. Друга частина відтворює традиційно ліричний настрій, виражений у зіставленні піднесених схвильованих настроїв і спокійного споглядання. Третя частина має драматичний характер.

Аналізуючи сонату фа мінор (f moll) відчуваємо граничну концентрацію і узагальнення всіх образних сфер. Бунтівливість, притаманна цій сонаті, переростає в трагізм (четверта частина – інтермецо). Ліричні образи цієї сонати звучать піднесено поетично.

Таким чином, можна стверджувати, що у своїх сонатах Брамс широко застосовує ліричні образи, які характерні для всього творчого стилю композитора. Властива йому відносна об'єктивність музичної естетики робить свій відбиток і на характер лірики – суворой, стриманой, але дуже багатой на різні емоційні відтінки.

Синтез варіантно-варіаційного методу розвитку з мотивно-тематичною розробкою в сонатах Брамса призводить до поєднання варіаційного і сонатного принципів формоутворення. Дана особливість цих сонат, яка сприяла оновленню форм цих творів, стала однією з характерних оновлених типів музичної форми в романтичному періоді. Представлений контраст, характерний для розвитку тематизму сонат Брамса, дозволяє відчувати єдність багаточастинного сонатного циклу на рівні інтонаційно-тематичних аналогій.

Що стосується розробки сонат Брамса, то в них відчувається часто тяжіння до тематичного перетворення, тобто до звернення до всіх або багатьох тем окремого розділу, різних уже знайомих окремих фрагментів,

представлених в експозиції сонати. Цей спосіб змінює традиції та уявлення про розвиток класичної сонатної форми, де тематизм має завершений вигляд в експозиції та слугує витоком створення деяких музичних фрагментів, що звучать у розробці.

Доречно зауважити, що приклад розвитку романтичної сонатної форми не є притаманний лише Брамсу, а й іншим композиторам 19 століття. Наприклад, у Сібеліуса спостерігається подібний варіант розвитку в першій частині Другої симфонії, де композитор змінює стандартний хід розгортання тематизму, вводячи фрагменти з експозиції в розробку, вибудовуючи таким чином специфічну цідісність, а потім розкладаючи їх знову на частини і повертаючи музичний матеріал у його первісний вигляд у репризі.

Розкриваючи емоційну характерність, необхідно наголосити, що однією з важливих рис всіх сонат Брамса є прояв експресивності висловлювання, яка стане традиційною у творчості композитора, – синтез романтичної образності та чіткої логічної структури класичного сонатного циклу. Принципово важливою ознакою створених сонат є те, що в них композитор розвинув і збагатив свій особистий стиль фортепіанної музики. До того ж у сонатах Брамса з'явилась низка характерних технічних прийомів відтворення фактури (представлення тем, таких, як паралельний рух інтервалів, дублювання мелодії в октаву, вуалювання основної теми в середніх голосах), що надає її звучанню особливого туше, деякої прихованості колориту, насичення тематизмом усіх компонентів фактури, використання повнозвучної акордової техніки, повнозвучного оркестрового звучання, до якого додаються енергійні синкоповані та пунктирні ритми, а також застосування поліфонічного розвитку твору. Можна зробити висновок, що Брамс зумів синтезувати у своїй творчості майже всі новаторські прийоми та особливості розвитку великої форми в період романтизму.

Подібно будь-якому новому періоду в історії розвитку мистецтва, романтична епоха принесла в музику деякі зміни в успадковані традиційні форми, а також створила нові.

В еволюції сонатної форми привертає увагу і той факт, що найбільші зміни відбуваються завдяки індивідуалізації композиторської творчості, зміні принципів характеристик сонатної форми. У ході еволюції сонатна форма виявляє оригінальне втілення власних ідей у творчості кожного окремого композитора. Її своєрідність та оригінальність ґрунтується в умовах дії багатьох чинників. Різні прийоми змін у сонатній формі входять та закріплюються в історії музики разом із іменами їх авторів («малерівські» подвійні експозиції, «шубертівські» субдомінантові репризи, «зіткнення» головних партій у репризі в сонатах Шопена, ін.). Ці ознаки характеризують авторський стиль і одночасно показують гнучкість самої сонатної форми, її здатність витримати будь-яку кількість різноманітних змін та унікальних композиторських перетворень.

Досліджуючи твори великої форми з точки зору змін у романтичному періоді розвитку, доречно зазначити й ті з них, які відбулися у варіаційній формі.

Протягом цих століть у музичному мистецтві відбувається зміна співвідношення індивідуального та загального у світосприйнятті. На зміну світогляду щодо гармонії 18 століття з його переконаністю і продуманістю буття в музиці 19 століття з'являється суперечність між особистістю художника та зовнішнім світом, пов'язане з прагненням його відходу від дійсності. У класичному варіаційному циклі тема відтворює образ світовідчуття і є тим загальним, з якого у процесі розвитку виділяються індивідуальні ознаки тематичного перетворення, а в кінці форми відбувається повернення до витоків музичної ідеї, що і додає циклу завершеності. Натомість у масштабних творах варіаційної форми романтичного періоду таке повернення до витоків музичної ідеї часто унеможлиблюється через

напруженість розвитку та суттєву трансформацію того образу, що звучить на початку в темі варіацій.

У варіаціях першої половини 19 століття намітилися дві тенденції розвитку. З одного боку – коли композитори писали на запозичені теми. З іншого – поширювався різновид жанру варіацій, який віддаляється від розважальної ідеї та розкриває більш серйозні смисли музичної думки.

Особливим феноменом у романтичному періоді стають так звані колективні варіації, що поширилися у практиці їх створення на той час. Початком послужило звернення А.Діабеллі до відомих австрійських композиторів з пропозицією написати по одній варіації на його вальс. У результаті Бетховен створив грандіозний твір – 33 варіації ор.120, а біля п'ятдесяти відомих композиторів (серед яких Шуберт, Ліст, Мошелес, Гummель та ін.) об'єдналися для створення колективного циклу.

Також у першій половині 19 століття поширення набувають «бравурні» і «блискучі» варіації. Особливу популярність мають варіації та фантазії на теми з опер, для яких є характерним злиття варіаційного циклу з фантазією та значна різноманітність фактури. Ці варіації засновані на різноманітних віртуозних прийомах фортепіанної техніки романтизму та колористичних ефектах. Такі твори можна зустріти у спадщині яскравих представників «блискучого стилю»: Г.Герца, К.Черні, С.Тальберга та інших.

Таким чином, у першій половині 19 століття жанр варіацій пройшов значну еволюцію. Варіації почали розвиватися як концертний жанр, у якому широко використовуються технічні можливості інструменту; варіації стають масштабнішими. Найбільш значний розвиток цього жанру у період романтизму спостерігається у творчості Р.Шумана та Й.Брамса.

Р.Шуман, наприклад, звертається як до вільних, так і до строгих варіацій. Ці типи варіацій у 30-х роках 19 століття розкривають значну еволюцію музичного жанру від салонно-віртуозних п'єс до великих новаторських творів із

симфонічним розвитком. Найвищим досягненням Шумана у сфері варіацій слід вважати «Симфонічні етюди». Кожна з варіацій цього твору самостійна за змістом та справляє враження закінченої мініатюри. Водночас у цьому творі композитор формує сюїтну єдність завдяки загальному драматичному настрою та динаміці розвитку образів, гармонійній, інтонаційній і структурній наближеності до основної теми і цілісності побудови загального розвитку.

У своїх варіаціях Роберт Шуман поглиблює і розвиває традиції класичних варіацій, особливо Л. Бетховена. Це виявляється у симфонічності мислення, значному збільшенні масштабу фінального розділу, протиставленні двох заключних варіацій. Тяжіння Р. Шумана до варіаційної форми пов'язано з його сприйняттям світу як «ланцюга картин». У його творах спостерігається, з одного боку, поєднання тенденції до мінімалізму (який полягає у лаконічності і закінченості музичних думок окремих варіацій); а з другого – масштабність задуму (мініатюри об'єднані певною логікою, пов'язаною зі значним динамічним розвитком).

Треба відзначити, що музичне життя Німеччини на той час вирувало, мабуть, саме тому і в музиці країни відображались з винятковою повнотою епос та історія, природа і філософія. Творчість Баха і Шютца, Бетховена і Шумана, Брамса й Вагнера об'єднує відображення корінної властивості нації, яку Томас Манн називає «самозаглибленням». Він же розкриває інші властивості: «З цим поняттям пов'язані ніжність, глибина душевного життя, відсутність суєтності, побожне ставлення до природи, нехитра чесність думки і совісті, – коротше кажучи, всі риси ліризму» [6]. Саме цим характеризується і найпрекрасніше, що є у німецькій романтичній музиці. Але, за зауваженням того ж Томаса Манна, німецький романтизм – це ще й «глибина, яка відчуває себе силою і повнотою» [7, с. 274].

Всі ці властивості відображені й втілені своєрідним чином і в музиці Й.Брамса. «Цілком входячи в русло

романтизму як мистецтва, яке виражає себе у емоційно-психологічній сфері, вона водночас і виділяється у ній своєю стриманістю та строгістю. Романтичні пориви поєднуються з відомим раціоналізмом, довірливість інтонації – з епічною об'єктивністю» [2, с. 183].

Ідея збереження характерних рис спадщини своїх попередників пронизує весь творчий спадок Брамса. Його мистецтво, яке успадковує романтичний психологізм Шумана, вбирає в себе і природність пісенності «шубертівської» музики, і мудрість відвертості музики пізнього Бетховена, і «бахівську» дисципліну почуттів і думок. При цьому відбувається особистісний відбір автора, спрямований на поступовий відхід від загостреності психологічної індивідуалізації, яка характеризує романтизм як творчий напрям у цілому. Синтезовані образні характеристики Й. Брамса розраховані на «вічність». Такий стиль здійснюється на визначенні форми, змісту, а також визначає творчий метод і стиль композитора. Цей синтез проявляється і в жанрах, обраних Й. Брамсом. Можна спостерігати перенесення прийомів камерного деталізованого письма у симфонію, симфонічних принципів – у камерні жанри, органних – у симфонічну й фортепіанну музику, хорові фактури – у інструментальну тощо.

Виникають навіть свого роду парадокси: наприклад, характерні риси пісенного тематизму ще більш рельєфно, ніж у піснях, виступають у фортепіанній мініатюрі. Брамс сприймає та використовує весь художній жанровий досвід, на який він опирається, від хорової музики епохи Відродження до вальсів Штрауса. Сюди входить і звернення до фольклору, до народної пісні як до ідеалу єдності естетичного та етичного, загального й індивідуального. Можна зробити висновок, що Брамс зробив цінний внесок у розвиток великої форми романтичного періоду.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Із зазначеного можна зробити висновок, що романтизм став своєрідною відповіддю Просвітництву, його

культу раціоналізму. Для романтичного світогляду був характерний внутрішній конфлікт між мрією і дійсністю. Романтизм протиставляв життєвій прозі ідеальне царство духу. Саме музика в епоху романтизму посідала одне з провідних місць в мистецтві. Сформований на початку 19 століття романтизм у музиці розвивався в тісному зв'язку з іншими течіями в живопису, літературі, театрі. Сублімація всіх видів мистецтв у цей період створила безсумнівний відбиток і на розвиток музичних форм у фортепіанній музичній літературі.

Романтичній музиці був притаманний глибокий інтерес до особистості людини. Це знайшло вираження в розкритті особистого драматизму, яка у композиторів-романтиків мала ще й відтінок автобіографічності. Посилена увага композиторів-романтиків до людських почуттів призвела до зміни образів і жанрів. Лірика отримала панівне значення, образи любові стали переважати.

Ідея синтезу мистецтв у період романтизму стала основною в естетиці творів цього періоду та яскраво виявилась у всіх існуючих мистецьких творах того часу. Перспективи вивчення, осягнення та аналізу означених позицій може створити умови не лише для теоретичного обґрунтування нових способів реформування сонати, як це сталося з романтичною сонатною формою, а й усвідомлення можливих шляхів відтворення нових варіантів особистісного розуміння сучасної музики у фортепіанному виконавстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобровский В.П. Сонатная форма. Музыкальная энциклопедия. Т.5.-М.:Сов.эн-цикл.,1981. С. 200-204.
2. Биркан Р. Полифонические черты в формообразовании Брамса. И. Брамс. Черты стиля: Сб. статей. Санкт-Петербург : изд-во СПбГК,1992; С.183.
3. Горюхина Н. Еволюція сонатної форми. «Музична Україна». Київ : б.в. 1970. 317 с.

4. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки: опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики. Москва : Сов. композитор. 1978. С. 271.

5. Мазель Л. А. Строеение музыкальных произведений. Москва : Музыка, 1986. С. 362

6. Манн Т. Из дневников / пер.с нем; предисл.и коммент.И.Эбонаидзе. *Новый мир*. 1996. №1. С. 184

7. Манн Т. Письма / пер.с нем. С. К. Апта. Москва : Наука, 1975. С. 274

8. Царева Е. Йоганес Брамс: монография. Москва : Музыка, 1986. 383 с.

9. Boyd, Malcolm. Schubert's Short Cuts. *The Music Review*. 1968. N.29. P.12-21

10. Newman, William S. The Sonata in the Classic Era.- Chapel Hill: Univ. of North Carolina Press, 1963. P.354.

11. Salmenhaara, Erkki. Jean Sibelius. Helsinki: Tammi, 1984. P. 245.

REFERENCES

1. Bobrovskyi, V.P., 1981. Sonatnaia forma [Sonata Form]. Muzykalnaia entsyklopedyia [Musical Encyclopedia]. vol. 5.-M.: Sov.En-cycle, -Stlb.200-204.

2. Byrkan, R., 1992. Polyfonycheskye cherty v formoobrazovanny Bramsa. Cherty styliia//Sb.statei.-Spb: yzd-vo SPbHK. (Birkan R. Polyphonic features in the formation of Brahms // I. Brahms. Features of the style // Sb.statey.- SPb: publishing house SPbGK, 1992; R.183.)

3. Horiukhyna, N., 1970. Evoliutsiia sonatnoi formy. «Muzychna Ukraina», Kyiv. (Goryukhina N. Evolution sonata form. “Musical Ukraine”, Kyiv, 1970, 317 p.)

4. Mazel, L.A., 1978. Voprosy analyza muzyky: opyt sblyzhenyia teoretycheskoho muzykoznanynia y æstetyky.- M.,Sov.kompozytor. (Mazel L.A. Questions of music analysis: the experience of the convergence of theoretical musicology and aesthetics. - M., Sov. Composer. 1978.- P.271.)

5. Mazel, L.A., 1986. Stroenye muzykalnykh proyzvedeniy.-3-e yzd.-M.:Muzyka. (Mazel L.A. The structure of musical works.-3rd ed. - M.: Music, 1986.-R.362)
6. Mann, T. Yz., 1996. Dnevnykov/per.s nem; predysl. y komment. Y.Ebonaydze//Novyi myr, no. 1. (Mann T. From diaries / transl. With him; foreword and comment by I. Ebonaidze // New World. 1996. No. 1. P.184)
7. Mann, T., 1975. Pysma/per.s nem.S.K.Apta. M.:Nauka. (Mann T. Letters / transl. From German S.K.Apta. M.: Science, 1975. - p. 274)
8. Tsareva, E., 1986. Yohanes Brams: Monohrafyia/E.Tsareva-M.:Muzyka. (Tsareva E. Johannes Brahms: Monograph / E. Tsareva-M.: Music, 1986.-383 p.)
9. Boyd, Malcolm/ Schubert's Short Cuts//The Music Review/ - 1968. - N.29. - P. 12-21
10. Newman,William S. The Sonata in the Classic Era.- Chapel Hill:Univ.of North Carolina Press,1963. – R.354.
11. Salmenhaara,Erkki.Jean Sibelius.-Helsinki: Tammi,1984. - P.245.

Mi Sinyan

ROMANTIC STYLE IN MUSIC AND ITS REFLECTION IN J. BRAHMS'S PIANO CREATIVE WORKS

***Abstract.** Among the genres of instrumental music, the main, most significant heritage was the sonata form. It received the strongest impact for development from the general fascination of musicians with Beethoven's symphony. The great role of the drama of the sonata form in the music of the Romantic era is undeniable, as well as the influence of Beethoven's work on the rise of the sonata form.*

In the XIX century in sonata form its creators demonstrated a comprehensive influence on the work of various composers and thus proved the importance of this style in the music of this period.

From above said the author concludes that romanticism has become a kind of response to the Enlightenment, its cult of rationalism. The romantic worldview was characterized by an internal conflict between dream and reality. Romanticism contrasted life's prose with the ideal realm of the spirit. It was music that took one of the leading places in art during the era of Romanticism. Formed in the early 19th century, romanticism in music developed in close connection with other trends in painting, literature and theater. Sublimation of all kinds of arts in this period left an undoubted imprint on the development of musical forms in piano literature.

Romantic music was characterized by a deep interest in the human personality. This was expressed in the disclosure of personal drama, which also had a touch of autobiography of romantic composers. Increased attention of romantic composers to human feelings has led to a change of images and genres. Lyrics gained dominance, images of love began to prevail.

The idea of synthesis of arts in the period of romanticism became the foundation in aesthetics of works of that period and was brightly shown in all existing works of art of that time.

Key words: *style features, piano music, creative works of romantic composers.*

УДК 37.015.31:[-057.86:780.647.2]

<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-17>

ВИТОКИ НАСНАГИ ТА ТВОРЧИХ ЗВЕРШЕНЬ ЗНАНОГО МАЙСТРА БАЯННО-АКОРДЕОННОГО МИСТЕЦТВА

*Анастасія Євтушенко,
аспірантка другого року навчання
факультету мистецтв імені А. Авдієвського
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1914-4410>
e-mail: symchera94@gmail.com*

***Анотація.** У статті розкривається творчий та педагогічний потенціал видатного педагога, професора кафедри народних інструментів Донецької консерваторії, засновника донецької баянно-акордеонної школи, фундатора кафедри народних інструментів цієї консерваторії, який взяв активну участь у її становленні та формуванні, «Відмінника освіти» В.М. Протопопова.*

Наголошується на унікальності його постаті, яка в період сьогодення належить до несправедливо забутих, попри неоціненний вклад, як у сценічний розвиток інструментів (баян-акордеон), так і в базу методичних розробок викладання гри на цих інструментах. Серед випускників педагога чимало відомих у культурно-музичному світі людей, про яких ми можемо знайти набагато більше інформації, ніж безпосередньо про їхнього вчителя та наставника. Автором статті було виконано низку завдань для розкриття багатогранності і неповторності особистості великого майстра баянно-акордеонного мистецтва – Віктора Миколайовича. На основі історичних матеріалів, спогадів учнів та друзів про культурне надбання, методичних праць та результатів педагогічної діяльності

висвітлено цю видатну постать як знаного майстра баянно-акордеонного мистецтва.

Уроки Віктора Протопопова були справжніми майстер-класами для всіх, хто був присутній в аудиторії та бажав вслухатись у кожне слово педагога, отримати поради цього майстра, що були цінними для всіх студентів консерваторії. Віктор Миколайович був для своїх студентів викладачем, майстром, наставником і просто хорошим другом.

Паралельно з педагогічною діяльністю В. Протопопов здійснював активну виконавську діяльність у багатьох ансамблях, був учасником колективів (ансамблі та оркестри народних інструментів) та безпосередньо їх керівником.

Як виконавець цей видатний музикант володів професійною технікою, виявляв особливу схильність до ансамблевого виконання. У його концертних програмах завжди були твори різних епох та стилів, він мав багато записів на обласному радіо та телебаченні.

В.М. Протопопов проводив активну науково-методичну роботу. Він написав понад 90 навчально-методичних і творчих робіт (біля 50 друкованих аркушів, багато з яких надруковані). Серед них: перекладення музичних творів для ансамблів баяністів, концертні обробки народних мелодій, оригінальні п'єси для баяна-акордеона. Його науково-методичні роботи відрізняються сучасними поглядами з методики гри на баяні-акордеоні. В.М. Протопопов надавав методичну допомогу викладачам музичних шкіл, училищ, читав доповіді з проблем удосконалення методики навчання гри на баяні-акордеоні слухачам курсів підвищення кваліфікації. Неодноразово був запрошений головою Державної екзаменаційної комісії в музичні училища та училища культури міст Дзержинськ, Дніпропетровськ, Донецьк.

Ключові слова: *постать В. М. Протопопов, донецька баянно-акордеонна школа, професійна майстерність.*

Постановка проблеми. Віктор Миколайович Протопопов, учень В. Я. Подгорного, є одним із представників харківської музичної школи, що стояв біля витоків створення донецької баянно-акордеонної школи. Професійну діяльність В. М. Протопопов присвятив роботі в Донецькій консерваторії, куди його направили для працевлештування після закінчення навчання в Харкові до новоствореного професійного музичного навчального закладу.

У статті приділено особливу увагу діяльності В. М. Протопопова, видатного музиканта, знаного педагога. Його досягнення в розвитку професійного, інструментального виконавства та розробленні відповідної методичної бази неможливо переоцінити. Завдяки своїй яскравій творчій індивідуальності, художній техніці виконання, численним методичним розробкам В. М. Протопопов стає видатним педагогом, одним із засновників донецької баянно-акордеонної школи, чим зробив великий внесок у розвиток виконавського мистецтва на музичних народних інструментах у цілому.

Формулювання мети і завдань статті. На основі історичних матеріалів, спогадів учнів та друзів про культурне надбання, методичних праць та результатів педагогічної діяльності висвітлити видатну постать В. М. Протопопова, як знаного майстра баянно-акордеонного мистецтва та одного із його основоположників в м. Донецьк.

Виклад основного матеріалу. Талановитий баяніст, майстерний педагог та композитор-аранжувальник В. М. Протопопов (1936–2017) залишив вагомий творчий доробок, значну педагогічну спадщину. Але останнім часом його постать опинилася серед напівзабутих, свідченням чого є недостатня кількість робіт про нього.

Методичні розробки та рекомендації щодо використання творчого та педагогічного доробку В. М. Протопопова в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики не отримали належної уваги та достатнього розгляду серед

науковців та музикознавців. Високо оцінюючи наукове і практичне значення досліджень з проблеми методики використання його надбань у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики, ми змушені зазначити, що на сьогоднішній день залишається низка ще не розв'язаних питань.

Свого часу В. М. Протопопов був дуже шанованою людиною і педагогом. До його класу хотіло потрапити багато талановитих баяністів, акордеоністів з багатьох міст. Він неодноразово брав участь у роботі методичних кабінетів, давав відкриті уроки та був запрошений головою державних комісій до різних музично професійних закладів України та інших держав.

Прошло не так багато часу після смерті нашого Віктора Миколайовича, а ми вже відчули як багато він означав для своїх учнів, колег і друзів. На жаль, дуже мало українських дослідників за його життя та після смерті звертаються до розкриття всіх досягнень цієї особистості. Здебільшого його згадують епізодично, описуючи діяльність відомих виконавців та педагогів, таких як А. І. Шевченко, А. М. Дяченко, В. П. Стасевич, Ю. М. Кукузенко, В. І. Скрипниченко та інших [4, с. 118].

Не звертається належна увага з боку дослідників мистецтвознавства та музичної педагогіки та не досліджується на належному рівні його методика викладання гри на баяні, акордеоні. Хоча, насамперед, він є послідовником школи В. Я. Подгорного, першого педагога і виконавця, який розглядав баян та акордеон за їх музично-інструментальними можливостями, як симфонічний оркестр з усією палітрою тембрів, акустичних якостей тощо.

Донецька консерваторія стала рідною домівкою багатьом талановитим музикантам, серед яких значна кількість видатних баяністів-акордеоністів, виконавців та педагогів. Для В. М. Протопопова, вона стала не лише рідним домом, але й місцем, де він пропрацював все своє життя та розкрився як талановитий виконавець, прекрасний

аранжувальник, композитор та педагог і створив свою особливу школу виконавства на баяні-акордеоні [3, с. 30].

Народився Віктор Миколайович 9 квітня 1936 року в місті Харкові. Зі слів його дружини відомо, що В. М. Протопопову не дуже подобалося згадувати період свого дитинства. Дитинство педагога було опалено Другою світовою війною. Важко йому було згадувати, що через роботу його матері на телефонній станції Харкова, яка до останньої миті була відчинена (а окупанти вже були в місті), вони залишились на окупованій території. Таким чином, вона залишилася з двома дітьми в окупованому місті. В 1943 році В. М. Протопопов вступив до першого класу загальноосвітньої школи-семирічки. Через три роки почав одночасно навчатися в музичній школі ім. М. Д. Леонтовича по класу баяна.

Незважаючи на те, що батько В. М. Протопопова закінчив тільки чотири класи загальноосвітньої школи, він з самого початку мріяв дати сину гідну освіту, хотів бачити сина майбутнім лікарем. Та з самого дитинства у хлопця був яскраво виражений талант до музичного мистецтва, тому коли батьки придбали баян, В. М. Протопопов поринув в світ музики та весь час підбирав на музичному інструменті популярні пісні і складав власні мелодії.

Першим його вчителем у харківській музичній школі № 4 став Д. Пономарьов. Він був у захваті від свого учня з самого початку. Віктор Миколайович завжди був старанним, а вершиною його старання був його неймовірний талант, який вражав навіть не дуже досвідченого слухача. Учитель подарував на пам'ять тоді ще маленькому Віті свою фотокартку з надписом: «Музыкантом ты Витя будешь, когда пальцы ставить будешь по точнее, а не будешь, то і музыкантом ты не будешь (01.04.1949)». Ці слова були викарбовані на скрижалях серця Віктора Миколайовича і вплинули на методичні погляди та принципи створеної ним власної педагогічної школи.

З 1952 по 1955 роки, музична освіта В. М. Протопопова продовжувалася в Харківському музичному училищі (клас викладача В. І. Морозова). Він був найкращим учнем у класі, викладач його дуже любив і цінував власну музичну думку свого учня, що впливало і на творчі погляди самого педагога. Між учителем і учнем склались справжні теплі стосунки, вони разом годинами гуляли по місту, обмінюючись думками (не раз навіть їздили на справжнє полювання). Тому нікого не здивувало, що наприкінці навчання В. Морозов подарував учню свою фотокартку з надписом: «На долгую память лучшему ученику Вите, от твоего педагога Морозова».

В 1955 році В. Протопопов вступив до Харківської державної консерваторії на оркестровий факультет, де відразу починається багаторічна дружба із його викладачем В. Я. Подгорним.

Перші самостійні опуси для баяна були створені композитором ще в кінці 1940-х років, засновані частіше всього на народно-пісенному матеріалі. Їм властиві симфонічний розвиток, намагання, враховуючи зміст та характер пісні, симфонізувати її, оскільки саме В. Я. Подгорний, перший із баяністів-композиторів, став розглядати баян-акордеон як цілий оркестр.

На основі композиторської творчості В. Я. Подгорного була заснована його школа гри, основним принципом якої виступає багате змістове значення артикуляції та всіх різновидів її, які могли продемонструвати виконавці на баяні-акордеоні. Віктор Протопопов став гідним послідовником свого вчителя. [4, с. 116]

Ще з років навчання в консерваторії розпочинається міцна дружба між цими видатними людьми. Тільки В. Протопопова незрячий В. Я. Подгорний міг попросити навчити його кататися на лижах або їздити на велосипеді. З викладеного можна перекоонатись, що Віктор Миколайович був дуже душевно щедрою, товариською особою та, розпочавши роботу в Донецькому музичному училищі, він

також став вірним товаришем Сидоренку В. В., який теж не бачив світ. Одного з друзів приваблювала гра на баяні, а другого – ерудованість та знання теорії музики і літератури. Вони могли годинами розмовляти, ділитися своїми знаннями, а також успіхами та невдачами своїх учнів.

Зі спогадів учнів Віктора Миколайовича нам відомо, що в його класі панувала дуже дружня атмосфера. Учні видатного педагога називали лагідно «протопопівці». Уроки Віктор Протопопов проводив у вигляді майстер-класів, тому завжди в аудиторії було багато охочих подивитися, як саме проходить його заняття і вслухатись у кожне слово педагога. А поради цього майстра були дуже цінними, як для його учнів, так і для інших студентів консерваторії, які часто були присутні на його заняттях. Віктор Миколайович завжди був для своїх студентів викладачем, майстром, наставником і просто хорошим другом.

Все своє подальше життя В. М. Протопопов працював у Донецькій консерваторії ім. С. Прокоф'єва. Паралельно з педагогічною діяльністю він продовжує свою виконавську кар'єру та працює в багатьох ансамблях як учасник колективів (ансамблів та оркестрів народних інструментів) та безпосередньо як керівник. Із плином часу наш педагог вирішує підвищити свою кваліфікацію та в 1976 році закінчує асистентуру-стажування при консерваторії ім. М. І. Глінки в м. Горькому в класі композитора, Президента міжнародної асоціації акордеоністів (1976–2000 рр.), професора М. Я. Чайкіна. Пізніше у своїх працях, В. М. Протопопов часто буде звертатися до творчості своїх викладачів та наводити приклади розвитку баяністів-акордеоністів за допомогою використання їх творів [5, с. 7].

Важливо нагадати, що В. М. Протопопов – один із засновників кафедри народних інструментів Донецької державної консерваторії – брав активну участь у її становленні та формуванні. У 1991 році йому присвоєно звання доцента.

Згідно характеристики, що видана Донецькою консерваторією: «В. М. Протопопов – талановитий музикант, який володів професійною технікою, проявляв особливу схильність до ансамблевого виконання. В його концертні програми завжди були включені твори різних епох та стилів. Постійно брав участь у концертах кафедри, має багато записів на обласному радіо та телебаченні» [2, с. 13].

В.М. Протопопов проводив значну роботу з надання методичної допомоги викладачам музичних шкіл, училищ, давав відкриті уроки, читав доповіді з проблем удосконалення методики навчання гри на баяні-акордеоні слухачам курсів підвищення кваліфікації. Неодноразово був запрошений головою Державної екзаменаційної комісії в музичні училища та училища культури міст Дзержинськ, Дніпропетровськ, Донецьк.

Протягом всього періоду роботи у вищому музичному закладі В.М. Протопопов проводив науково-методичну роботу, три його роботи загальним обсягом 7,5 др. арк. були опубліковані. Всього цей видатний музичний діяч, педагог та методист написав понад 90 навчально-методичних і творчих робіт (біля 50 друкованих аркушів). Серед них: перекладення музичних творів для ансамблів баяністів, концертні обробки народних мелодій, оригінальні п'єси для баяна-акордеона. Науково-методичні роботи Протопопова В. М. відрізняються саме сучасними поглядами з методики гри на баяні-акордеоні.

У 1999 році В. М. Протопопову присвоєно звання «Відмінник освіти», а в 2001 році – звання професора кафедри народних інструментів Донецької консерваторії.

Віктор Миколайович був дуже талановитим музикантом. Усі його виступи на сцені, як соло, так і в ансамблях завжди були дуже яскравими і тому добре запам'ятовувалися. «Дуже високий професійний рівень ансамбля, керівником і душею якого є В. М. Протопопов. Краса і витонченість аранжувань композитора, а також яскравість, свіжість та образність оригінальних композицій В. М. Протопопова були прекрасно

виконані його ансамблем», – написав у своєму відгуку заслужений діяч мистецтв України, професор Львівської державної консерваторії М. Оберюхтін, після концерту тріо баяністів під керівництвом нашого професора [1, с. 40].

Цей відгук був не першим і не останнім, як, власне, і багато концертів. Клас В. М. Протопопова і його ансамблі регулярно виступали з сольними концертами та брали участь у концертах кафедри, консерваторії та інших. Кожен виступ цього артиста та його колективів був справжнім святом для всіх – музикантів на сцені та слухачів. Педагог завжди вдало підбирав репертуар, який сприймався тією чи іншою конкретною публікою, для якої був розрахований. Ним написано дуже багато власних творів та перекладень для соло і ансамблів.

Слід зазначити, що надзвичайна *професійна майстерність у володінні готово-виборним багатотембровим баяном*, яка вирізняє виконавський стиль В. М. Протопопова, у творчості музиканта поєднується з особливим темброво-колеристичним, барвно-насиченим оркестровим звучанням інструмента, масштабністю диригентського мислення у побудові музичної форми, яскравою динамікою, пружною енергією ритму, продуманістю агогічних акцентів, досконалою витонченістю деталей у сполученні з охопленням цілого, імпровізаційною свободою виконання, художньою виразністю, цілісністю музичного висловлювання. Митець згадував, що оркестрове мислення було закладене ще у часи навчання у В. М. Подгорного, який «невпинно підкреслював, що баян – це великий оркестр» [2, с. 127].

Слухачі були завжди вражені майстерністю В. М. Протопопова у володінні інструментом та його умінням захоплювати публіку. Мабуть, тому ці професійні якості він умів передавати своїм учням, адже він був ще й прекрасним педагогом, який щодня стимулював своїх учнів ставати ще кращими. Він був для них і педагогом, і другом одночасно, міг годинами обговорювати переваги або

недоліки кожного студента, виявлені на уроці. Ніхто не виходив із класу професора, не досягнувши конкретного результату, поставленого на початку заняття завдання. Він був дуже виваженим та спокійним, ніколи ні з ким не конфліктував, та попри це був дуже вольовою людиною, Музикантом і Педагогом з великої літери, що і створило його унікальною, незабутньою постаттю та мало вплив на розкриття творчих здібностей його студентів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Постать Віктора Миколайовича Протопопова є цікавою та багатогранною. Своєю педагогічною діяльністю, методичною роботою він зробив значний внесок у розвиток баянно-акордеонного мистецтва в Україні. У процесі дослідження витоків його насаги та творчих звершень було виявлено, що професійна діяльність та особливості особистості В. М. Протопопова практично не досліджені. Ті незначні епізоди, що згадуються у різних роботах, переважно стосуються більшості вихованців педагога. Натомість ця видатна людина багато зробила цікавого та цінного для розвитку методики підготовки музикантів до гри на баяні-акордеоні, тому сміливо можна сказати, що його напрацювання збагачують методичну базу музичного навчання молоді та набувають особливої актуальності в умовах сьогодення, оскільки сприяють оновленню та трансформації провідних засад гри на інструменті (баян-акордеон), розкривають перспективи у практичній роботі з майбутніми вчителями музичного мистецтва та школярами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Давидов М. А. Історія виконавства на народних інструментах: Українська академічна школа: підручник для вищих та серед. муз. навч. закладів. Київ, 2005. С. 5–47.
2. Жизнь отданная музыке. Памяти профессора В. Н. Протопопова: (статьи и материалы). Донецк, 2018. 204 с.

3. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали і тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів, (Одеса, 17-18 жовтня 2019 р.). Т. 2. / М-во освіти і науки України, Державний заклад «ПНПУ імені К. Д. Ушинського» Одеса: М-во освіти і науки України, Державний заклад «ПНПУ імені К. Д. Ушинського», 2019. 120 с.

4. Семешко А. А. Баянно-акордеонне мистецтво України на зламі ХХ–ХХІ століть: Довідник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2009. 244 с.

5. Чайкин Н.Я. Предисловие к справочнику баяниста. *Справочник баяниста* / сост. А. П. Басурманов, общ. ред. Н. Я. Чайкин. Москва : 1987. 2-е изд. С. 3–13.

REFERENCES

1. Davydov, M. A., 2005. Istoriya vykonavstva na narodnykh instrumentax. [History of performance on folk instruments.]. Ukrayinska akademichna shkola: pidruchnyk dlya vyshhyx ta sered. muz. navch. zakladiv. K. pp. 5–47.

2. Zhyzn otdannaya muzyke. Pamyaty professora V. N. Protopopova [Life devoted to music. To the memory of Professor V. Protopopov]: (staty y materyaly). Doneczk, 2018.

3. Muzychna ta xoreografichna osvita v konteksti kulturnogo rozvytku suspilstva. [Music and choreographic education in the context of cultural development of society.]: materialy i tezy 5th Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi molodyx uchenyx ta studentiv, (Odesa, 17-18 zhovtnya 2019 r.). vol. 2. / M-vo osvity i nauky Ukrayiny, Derzhavnyj zaklad «PNPU imeni K. D. Ushynskogo» Odesa: M-vo osvity i nauky Ukrayiny, Derzhavnyj zaklad «PNPU imeni K. D. Ushynskogo», 2019.

4. Semeshko, A. A., 2009. Bayanno-akordeonne mystecztvo Ukrayiny na zlami XX-XXI stolit. [Button-ccordion and piano-accordion art in Ukraine at the turn of the XX-XXI centuries.]: Dovidnyk Ternopil: Navchalna knyga Bogdan.

5. Chaikyn, N.Ya., 1987. Predyslovye k spravochnyku bayanysta [Foreword to the button accordionist]. Inn: N.Ya. Chajkyn, ed. Spravochnyk bayanysta [Button accordionist's Handbook]. M.: 2-e yzd. pp. 3 – 13.

Anastasia Yevtushenko

SOURCES OF INSPIRATION AND CREATIVE ACHIEVEMENTS OF THE FAMOUS MASTER OF BUTTON-ACCORDION ART

Abstract. *The article reveals the creative and pedagogical potential of the outstanding teacher, Professor of folk instruments of Donetsk Conservatory, founder of Donetsk Accordion school, founder of the department of Folk instruments of this Conservatory, who took an active part in its foundation and formation, "The Excellent Worker of Education" V. Protopopov.*

Emphasis is made on the uniqueness of his figure, which today is one of the unjustly forgotten, despite the invaluable contribution, both to the stage development of instruments – button accordion – and to the base of methodological developments in teaching the technics of playing on these instruments. Among the graduates of the teacher there are many well-known people in the cultural and musical world, about whom we can find much more information than directly about their teacher and mentor.

The author of the article performed a number of tasks to reveal the versatility and uniqueness of the personality of the great master of button-accordion art - Victor Protopopov. Based on historical materials, recollections of students and friends about cultural heritage, methodical works and results of pedagogical activity of this outstanding figure as the known master of button-accordion art have been highlighted.

Victor Protopopov's lessons were real master classes for everyone who was present in the classroom and wanted to listen to every word of the teacher, get advice from this master, which was valuable for all students of the Conservatory. Viktor

Protopopov was a teacher, master, mentor and just a good friend to his students.

In parallel with his pedagogical activity, V. Protopopov carried out active stage performing activities in many ensembles, was a member of groups (ensembles and orchestras of folk instruments) and actually their leader.

As a performer, this outstanding musician possessed professional technique, showed a special aptitude to ensemble performance. His concert programs have always included works of different eras and styles, he had many recordings on regional radio and television.

V. Protopopov conducted active scientific and methodological work. He has written more than 90 teaching-methodological and creative works (about 50 press sheets, many of which have been printed). Among them: adaptation of musical works for accordion ensembles, concert arrangements of folk melodies, original pieces for button-accordion. His scientific and methodical works are notable for their modern views on the methodology of playing the button-accordion. V. Protopopov provided methodological assistance to teachers of music schools, colleges, read reports on the problem of improving the methodology of teaching accordion playing to students of advanced training courses. He was repeatedly invited by the Chairman of the State Examination Commission to music colleges and colleges of culture of Dzerzhinsk, Dnepropetrovsk and Donetsk cities.

Key words: *figure of V. Protopopov, Donetsk Accordion School, professional mastership.*

УДК 069. 4/5: (477: 498: (091: - 043.86))
<https://doi.org/10.37041/2410-4434-2020-15-18>

МУЗЕЙНЕ МИСТЕЦТВО УКРАЇНИ І РУМУНІЇ: ІСТОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

Наталія Філіпчук,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник, докторант
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-1023-923X>
e-mail: vpee2011@ukr.net

Анотація. У статті підкреслюється, що одним із найбільш важливих чинників соціально-економічного прогресу в усіх розвинених країнах світу справедливо визнають сферу культури. Означена галузь як невід’ємна соціокультурна складова суспільного життя є потужним засобом формування конкурентоспроможності держави в глобалізованому світі. Відтак у розв’язанні політичних, економічних і соціальних проблем культура постає значущим складником. Зарубіжні музейні установи намагаються віднайти своє місце в багатоманітному культурному просторі. Важливість такої ролі детермінується їхньою спроможністю надавати інтерактивну, предметну та ідейну платформи для громадян з метою глибшого пізнання ними своєї етнічної ідентичності, нації та всього світу. Автор підкреслює об’єктивну потребу глибокого усвідомлення вектору універсального людського розвитку, розуміючи важливість пізнання «іншого», діалогічності культур, уміння і бажання навчитися «жити разом». Для цього необхідні якісно інші концептуальні ідеї та дії в галузі музеєзнавства, щоб формувати таку суспільну та індивідуальну етику відповідальності, яка передбачає співпрацю, співдружність, толерантність. Адже принцип

європеїзму можливо впроваджувати лише на такій основі. І в цьому вирішенні проблеми розвитку музейної освіти, культурно-освітньої взаємодії музейних та освітніх закладів. У зв'язку з цим у статті відображаються історичні артефакти, що зближують культуру народів України і Румунії, розкривається досвід організації музейної справи, майстерність фахової діяльності музейних педагогів та бібліотекарів.

Ключові слова: музейна педагогіка, мистецтво, музейне просвітництво, історико-культурні об'єкти, музейна справа.

Постановка проблеми. Багатофункціональними закладами соціальної інформації, призначеними для збереження культурно-історичних і природничо-наукових цінностей, накопичення та поширення знань шляхом вивчення і демонстрації унікальних пам'яток матеріальної культури в усьому світі, визнано музеї. Відтак більшість дослідників, які творять напomeжів'ї культури і мистецтва, освіти і науки, музейної справи й історії, намагаються у науково-просвітницькій діяльності керуватися принципом історичної правди, висловлювати адекватну громадянську позицію, здійснювати відповідні наукові розвідки. Більшість установ світу (Міжнародна рада музеїв (ICOM), Панєвропейська федерація культурної спадщини (Europa Nostra), Міжнародна рада з питань пам'яток і визначних місць (ICOMOS) тощо) координують зусилля країн для розв'язання проблем щодо використання потенціалу музеїв, пам'яток історії та культури задля соціокультурного й економічного розвитку окремих регіонів і країн, становлення міжкультурного діалогу. У розвинених країнах із метою визначення пріоритетних напрямів становлення музейної справи, акцентування значимості інтерактивності задля розвитку музейної установи, встановлення ефективних способів узаємодії музеїв (наприклад, створення мережі національних, регіональних, місцевих музеїв різних типів) проводять музеологічні дослідження. Однак для глибокого

пізнання істини недостатньо таких розвідок навіть, якщо кожен педагог, музеолог матиме високу загальну культуру, опанує психолого-педагогічну науку, методику діалогу і суб'єкт-суб'єктність взаємин, пізнає сутність і призначення масиву музейних предметів. Наразі музеї трансформуються у важливі осередки освіти і навчання, оскільки забезпечують доступ до національної культурної та природної спадщини людям різного фаху та віку. Тому таке синтетичне явище як музейна педагогіка потребує значно більшого. Найперше – якісної змістової складової, що опирається на світоглядні цінності, принципи науковості, історизму, культуровідповідності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Студіювання наукових розвідок із проблеми історії, досвіду і перспектив міжнародної взаємодії у сфері музеєзнавства і музейної педагогіки свідчить, що вчені, перш за все, виокремлюють особливості формування уявлень про музейну педагогіку. Описуючи досвід Німеччини, Тетяна Гончарук зазначає, що ця наука «займається вивченням особливостей сприйняття людиною інформації...» [5] та шукає найкращі способи її передачі. Проте у Західній Європі подібний напрям роботи, зазвичай, визначають, як «музейні комунікації». Подібні розбіжності виникають серед широкого кола авторів, які розробляли різні аспекти становлення музейної педагогіки (Т. Белофастова, П. Бурдейний, Л. Гайда, Н. Ганусенко, О. Караманов, М. Костиця, І. Ласкій, П. Луньов, О. Ляпін, Л. Масол, Т. Мацейко, І. Медведєва, В. Обозний, Ю. Омельченко, Ю. Павленко, І. Ткаченко, І. Пантелейчук, І. Прус, О. Рокицька, І. Самсакова, В. Снагощенко, М. Струнка, О. Топилко, Я. Треф'як, М. Трошина та інші). Проте у науковій літературі не систематизовано теоретичних аспектів становлення музейного мистецтва України і Румунії за принципом історичної правди. При цьому автори наукових розвідок, зазвичай, обмежується описом і вивченням

конкретних локальних можливостей реалізації музейних акцій, заходів та проєктів різного формату.

Мета статті полягає у висвітленні досягнень історії становлення музейної справи і розвитку музейної педагогіки в Україні, країнах Євросоюзу, зокрема Румунії. Досягнення цієї мети передбачає виконання таких **завдань**: проаналізувати здобутки з історії становлення музейної педагогіки в Українській державі і Румунії згідно з принципом історичної правди; розкрити специфіку українсько-румунського міжкультурного діалогу в рамках становлення музейної справи і музейної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Зміст музейної педагогіки, навчальні програми з підготовки майбутніх педагогічних кадрів і музейних працівників, формування нових експозицій, виставок, різноманітних тематичних заходів, що проводяться в музейному середовищі, мають опиратися на двовірний вектор євро-україноцентризму. Для реалізації цієї філософської парадигми упродовж періоду Незалежності створено достатню нормативну базу, починаючи з Конституції України, завершуючи національними державними освітніми й культурними законами, доктринами та концепціями. Однак у змісті освіти, музейного просвітництва соціально значущою і затребуваною темою є необхідність доповнення національного доробку матеріальної і духовної культури у всіх сферах життєдіяльності системними цінностями загальнолюдських надбань, культурою європейських народів, особливо тих, які територіально межують із Українською державою. Етичне завдання, коли учасники зобов'язані недовершене – завершити, а нерозпочате – починати творити. Такою є місія і наступних поколінь. Вона мусить виявлятися у глобальних, національних, регіональних, особистісних вимірах.

Національна культурність і самоідентичність має гармонізуватися із загальнолюдською. Найбільш помітнотакі процеси відбуваються на транскордонному, міжнаціональному рівнях, у контексті яких чітко окреслюються фактори, ідеї,

концепції, за котрих можливо успішно вести діалог між різними культурами. Для конструктивної міжкультурної діалогічної взаємодії необхідно здійснити сутнісні зміни в змісті освіти, музейного просвітництва, інформаційній політиці, культурних програмах, щоб розпочати більш правдиву розмову сучасників не лише з видатними пращурами, але й між собою, тобто з «іншим». Прикладом такої нагальної необхідності в природній гуманістичній комунікації є україно-румунські взаємини.

Беручи до уваги тільки один аспект культурного діалогу в сфері музейної педагогіки, слід зазначити, що складно формувати виховні концепції без глибокого пізнання «іншого», прагнення знати один одного. Тим паче, що характер взаємовпливів української та румунських культур є очевидним, із притаманною для них гуманністю і продуктивністю. Якщо аналізувати експонати літературно-меморіальних музейних пам'яток, в яких представлена творчість Т. Шевченка й М. Емінеску, І. Франка й В. Александрі, Ю. Федьковича й Б. Хаждеу, С. Воробкевича і Ч. Порумбеску, Г. Асакі й Є. Мандичевського, О. Кобилянської і М. Садовяну й багатьох інших національних просвітителів, то відчутним є значимість їхнього виховного цивілізаційного потенціалу для сучасного світу. Такі установи сприяють встановленню своєрідного «діалогу відвідувача з видатною постаттю, дають можливість проїнятися тією духовною атмосферою, яка надихала митців, осмислити глибинну сутність життєвої долі письменників, «відчутти їхній подих», побачити «почерк», осмислити обставини трагічності чи радості, усвідомити щасливі чи сумні хвилини життя [10, с. 63].

Відома письменниця і перекладач Елеонора Алмосніно (літературне ім'я – Нора Іуга) зазначає, що «...література, особливо поезія, – це те, що робить людей гарними внутрішньо. Людина може здаватися прекрасною зовні, але бути потворною зсередини і це є нашою бідою» [1]. Такий вислів є особливо актуальним в «епоху антропоцену»

(Юджин Стормер), коли Людина несе відповідальність за всі свої дії, оскільки рівень «олюднення» світу визначає його безпеку, виживання, прогрес. Відтак школи, бібліотеки, музеї й університети, культурні товариства й формальні, неформальні освітні інституції, ЗМІ і творчі особистості зобов'язані зробити політику, міждержавні взаємини, гуманітарні концепції більш взаємопривабливими, гуманними, об'єктивними, взаємокорисними.

Вивчення досвіду музейного мистецтва України і Румунії переконує, що дотичність до культурних джерел іншого народу – це завжди шанс внутрішнього духовного, естетичного, інтелектуального збагачення. Водночас підкреслимо, що кожна бібліотека (від шкільної – до національної) спроможна успішно реалізовувати освітню музеологічну функцію у формі виставок, презентацій, конференцій, навчальних занять, лекцій, дискусійних круглих столів тощо, позаяк в бібліотечних каталогах наявні книги, що слугують своєрідним «епіцентром» музейної діяльності.

У національній практиці маємо численні приклади трансформації бібліотек освітніх закладів у значимі центри культурно-освітньої, дослідницької, музейної справи. У цьому контексті підкреслимо, що бібліотека, як реальний «храм знань і науки, скарбниця мудрості і цілющі ліки для душі», центр просвітництва в конкретному соціокультурному середовищі, виконує функцію «охоронця» власної історії та історії свого народу.

Сучасні бібліотечні установи успішно реалізують завдання, які виходять за межі функцій закладу освіти чи бібліотечної справи. Найперше, їхня діяльність зорієнтована на формування культури історичної пам'яті, коли книга, документальні матеріали трансформуються в історично-культурний об'єкт (предмет), орієнтуючи читачів на пізнання «себе», «інших», своєї країни та світу. У цій функції відображається суголосність дій бібліотечних і музейних установ, що дозволяє стверджувати: бібліотечне середовище

є, водночас, і музейним. Природнепоєднання суто бібліотечної і музеєзнавчої функцій, передусім, довкола феномену «книга», формує високий емоційно-інтелектуальний, естетичний, морально-етичний рівень особистості у ставленні до книги як до суспільної цінності. Очевидно, щоб усвідомити вартісні виміри книги, її слід пізнавати й сприймати в усіх сенсах і структурах впливів і суспільної значущості. Отже, книга вступає в своєрідний діалог із читачем через свою естетичність, логіку, інтелектуальність, етичність, культуро-історичне призначення, об'єднує в собі почуттєве й логічне начало, а тому є оптимальним джерелом і засобом для виховання і самовиховання індивіда як Людини.

Філософ Е. Кант зазначав, що «естетичне завжди мусить бути пов'язане з логічним; в основі цього знаходиться певна ідея... Оскільки істинна естетична досконалість є та, що робить свій внесок у пізнання»[7, с. 76]. Історія, культура, знання, естетична насолода, світоглядні орієнтири, етичні норми, які стверджуються через книгу, – ціннісна парадигма бібліотечної діяльності в її музеєзнавчому контексті. Такий підхід є конструктивним, продуктивним щодо раціонально-ірраціонального сприйняття світу, наverting суспільство, людину в умовах технократично-інформатизаційної експансії до соціально-значущого феномену – книги. Синтез музейної та бібліотечної справи сприяє гармонізації не тільки відповідних культурних середовищ, але й інтегрує потенціал творчих особистостей, посилюючи ефективність навчання й виховання. Це – один із важливих організаційно-педагогічних напрямів, на який зорієнтована сучасна музейна освіта. В Україні така інтегративна модель функціонує на рівні майже 18 тисяч бібліотек і 5 тисяч музеїв.

Дослідження реалій музейного мистецтва України і Румунії свідчить, що часто провідним завданням музейної педагогіки є не лише передача знання, суми отриманої відвідувачами інформації, а, передусім, розвиток

особистості, її світогляду, ціннісних орієнтацій, ставлень, переконань. Засобами виконання цього завдання є наукова й об'єктивна достовірність суджень та емоційно-почуттєві, ірраціональні фактори. Ці функції – взаємопов'язані, а тому не можуть, як первинні і вторинні перебувати в ціннісній ієрархії завдань музейної педагогіки. Зазначимо, що невдало підібраний, викривлений, сумнівно трактований, із точки зору істинності, музейний предмет, факт, явище, відповідним чином впливає на почуттєву гамму і характер особистості, її життєву позицію, свідомість, суспільний менталітет.

Справді, для музейної педагогіки сутнісними залишаються об'єктивні знання, а також форми і методи емоційного впливу, характер естетизації й етизації візуального простору. Головне при цьому – вмотивувати відвідувача, налаштувати його осмислення, співпереживання, вироблення самостійної і критичної думки, позиції до навколишнього світу і самого себе. Вивчення музейного мистецтва України і Румунії свідчить, що пізнавальний процес індивіда буде продуктивним у випадках актуалізації його емоційно-почуттєвих сфер, котрі викликають зацікавленість до певного явища, культурно-історичного факту, особи і зумовлюють власну суб'єктивну оцінку стосовно пізнавальних речей. Музейний предмет розкриває свій культурний, інтелектуальний, виховний потенціал, якщо олюднюється, стає соціально значущим, якщо розпочинається його діалог із аудиторією, відвідувачем. Ретельно дібрана музейна експозиція лише частково спроможна відповісти на питання щодо конкретної проблеми, теми. У зв'язку з цим для визначення критеріїв ефективності взаємодії музеєзнавця, педагога і відвідувача, необхідно також оцінювати рівень умотивованого інтересу до теми, що запропонована для розгляду, усвідомлювати, чи спонукатиме вона до активної внутрішньої дії особистості, самопізнання, самовдосконалення.

Отже, характер впливу і взаємодії музейної педагогіки в шкільних, університетських музеях України і Румунії

залежить від багатьох чинників. Проте очевидними залишаються, з точки зору культурно-освітньої дії, два визначальні аспекти. Найперше, музейні фонди, експозиції, музейне середовище необхідно формувати, виходячи із суспільно значущих завдань, національних інтересів, загальнолюдських цінностей, сутнісно впливаючи на пізнавальний, виховний процес. По-друге, вкрай важливою (найголовнішою!) складовою у цьому процесі є особистість музеєзнавця, музейного педагога. Його професійна майстерність, компетентність містять багатовимірний характер, оскільки «педагогічна майстерність – це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної діяльності (майстерності) педагога виступають такі ознаки: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)».

Сучасний глобальний світ, виклики на регіональному й національному рівнях зумовлюють актуалізацію універсальної проблеми «входження культури» у внутрішній світ Людини, Суспільства. А тому роль музейної освіти, музейної культури, музейної педагогіки в нових умовах ставатиме дедалі більш значущою. Ця сфера діяльності є одним із ефективних напрямів у зміцненні й удосконаленні важливого міжлюдського, міждержавного, міжнаціонального діалогу як найбільш надійного й продуктивного в умовах атмосфери агресії й нетерпимості, що набули загального характеру. Місія Культури спрямована на зрощення людського духу. Там, де часто контрпродуктивною є політика, мусить «говорити» Культура.

Отже, на місцевому, національному та міжнародному рівнях, як засвідчує суспільна практика, музейна культура та освіта відіграють своєрідну роль щодо гармонізації міжлюдських, міжнаціональних взаємин. Особливо, коли мова йде про видатних особистостей, їхній унікальний талант, звитягу, благородство духу, загальнолюдський доробок. Кожен Народ володіє цим безцінним даром

народжувати, виховувати своїх Геніїв і Пророків. Т. Шевченко й М. Емінеску, А. Міцкевич і Б. Шафарик, М. Сервантес і В. Шекспір, Данте Аліг'єрі й І. Гете, В. Гюго й Ш. Петефі... Не перелічити усіх велетів Духу. Тому перед гуманним Світом постає надважливе завдання – представити (в їхньому образі) всьому людству через музейну культуру та освіту цей Божий талант, цінності їхніх діянь, не замикаючись у власних «національних квартирах».

Дослідження музейного мистецтва України та Румунії переконує в наявності багатьох спільних ознак. Наші південно-західні сусіди також пишуть писанки, зберігаючи окремі орнаментальні мотиви і сюжети, але все ж втрачають свої первісні алотропічні функції та перетворюють писанкарство швидше на художні твори чи подарункові сувеніри. Відомими осередками писанкарства в Румунії є Вісіна, Корбі, Лересті, Бродіна, Улма, Сучевіта, Нереджу, Соведжа й інші. У центрі гончарства – с. Обога, що в повіті Олт у Румунії. Сільські гончарі виготовляють керамічні писанки, що нагадують місцеві славнозвісні тарелі та весільні глечики, декоровані зображеннями птахів і звірів у теплій пастельній колористиці. Особливе місце в народній культурі румун, музейних експозиціях і освітніх програмах має традиційне вбрання. За архаїчністю крою і структурою комплексів одягу, типологічним рядом, символізмом орнаментальних мотивів і композицій, складністю та розмаїттям технік виконання, румунські строї не поступаються українським – і це вже неабиякий комплімент, бо ж далеко не всі наші сусіди, за винятком хіба що мадяр, можуть конкурувати з українцями у цій царині. Центральним елементом румунського народного комплексу одягу є щоденна проста біла сорочка із бавовни або коноплі та святкова вишивана сорочка із широкими рукавами, за якими можливо визначити її функції чи соціальний стан власника: дівоча, жіноча, весільна, вдовина, сорочка хрещеної або свекрухи, жінки священника тощо. Одяг має і свою етнорегіональну (з Молдавії, Мунтенії, Доброджа,

Трансильванії, Банату чи Ольтенії), а також професійну специфіку (вбрання пастухів, кучерів, рибалок). Жінки носили катрініабофоти – запаски, покривали волосся хустками, а груди захищали рясними разками намиста із коралів, венеційського скла, каміння та бісеру, а також австрійських монет, які часом важили майже сім кілограмів (масивнішими були головні убори-прикраси з монет) [9].

Музейні експозиції, освітні програми мають бути зорієнтовані на взаємопізнання національних культур, які водночас є сутнісною складовою світової, загальнолюдської духовної спадщини. Причому важливо формувати вектор пізнання на взаємних інтересах, не допускаючи в підходах негативних поведінкових норм, коли «я» тебе бажаю знати, а «ти» мене не знаєш і не прагнеш до цього. Це особливо чутлива і затребувана тема, оскільки часто в національних культурах, літературах містяться такі вартісні сенси, які значущі як для власного народу, так і для людства. Нам необхідно розширювати межі і географію пізнавальних процесів, роблячи їх загальнонаціональними, а не прикордонно-регіональними чи важливими лише для національних земляцтв тієї чи іншої країни. Саме творчість національних геніїв, мислителів, просвітителів духу наділені тим ціннісним потенціалом, який часто близький і суголосний з ідеалами «інших» і є затребуваним на глобальному рівні.

Як приклад, життєтворчість, філософічний талент національних митців Т. Шевченка і М. Емінеску. Кожен із нас наділений правом власного прочитання їхніх думок, ідей, прагнень. Проте в їхній творчості закладені такі істини, які є вічними, актуальними для різних часів і народів.

Мігай Емінеску:

Надія!..

Тому, хто в неволі посивів давно,
цей світ проклинаючи, втративши сили,
вона хоча б з місяцем влине в вікно,
віщуючи **скруті кінець все одно**
і волю... хоч в бездні могили».

Тарас Шевченко:

«Борітеся – поборете,
Вам Бог допомагає!
За вас правда, за вас слава
І воля святая!».

Поет і перекладач В. Терицану, презентуючи в муніципальній бібліотеці ім. А. Добрянського в Чернівцях румуномовну книгу «Arheul eminescian la Cernăuți – interviuri cu academicianul Vasile Tărâțeanu», сказав дуже правдиве: «Емінеску для Румунії має таке велике значення, як Шевченко для України» [8]. Очевидно, можна лише додати – і для Європи, як і світу, також.

Якщо рудименти попередньої авторитарної ідеології унеможливлювали пізнання справжніх цінностей, то сьогодення зобов'язує сучасників інакше сприймати світ національних будителів. Справді, радянські «визволителі» першочергово (28 червня 1940 р.) зняли меморіальну дошку з художнім профілем М. Емінеску на будинку в м. Чернівцях, де майбутній поет здобував початкову освіту упродовж 1858–1860 рр. і познайомився з Ароном Пумнуллом – автором антології румунської літератури.

Сьогодні М. Емінеску презентують в академічному виданні «Енциклопедія історії України» (2005 р., Т.3) як основоположника румунської літературної мови, поезії якого перекладено українською мовою. Зазначено також про високу оцінку, яку давав творчості та ідеям М. Драгоманова та І. Франка [6].

Справді, великий румунський поет прихильно ставився до української культури, вивчав і знав українську мову, тепло вітав випуск першої української газети в Чернівцях «Буковинська зоря» (1870). Міхай Емінеску, опираючись на повідомлення у Львівській газеті «Слово», з великим співчуттям написав статтю у зв'язку з арештом Івана Франка у Львові і Чернівцях 1880 р., що була опублікована в жовтні в бухарестському щоденнику «Тімнул» («Час»), а пізніше –

включена до XI тому «Творів» румунського класика (1984 р.). Журналіст Марія Вишневська в «Слові Просвіти» (5.09.2016 р.) писала, що для українських читачів Румунії цю статтю відкрив 1989 р. буковинський письменник Микола Чередарик, опублікувавши в українськомовному альманасі «Обрії» (Бухарест) її власний переклад і супровідний коментар із назвою «Міхай Емінеску про арешт Івана Франка...»[3]. Вивчення музейного мистецтва м. Чернівців свідчить, що в цих установах наявно багато цікавих факів і матеріалів. Так, заслуговує на увагу те, що його світогляд формувався під впливом видатних представників національного відродження, передусім Арона Пумнула. Адже свій перший вірш він надрукував саме у в. Чернівцях з приводу смерті відомого просвітника, автора «Румунського лептурарія, зібрання румунських письменників...», що став духовною, інтелектуальною базою становлення світогляду Емінеску. Поета захоплювала не лише його ерудованість, але й невгамовна громадсько-політична діяльність, ідеї свободи революції 1848 р., який ними жив і за які Пумнула засуджували до страти. Він завжди був не збайдужілим до болю, горя і кривд людей, виявляючи якості високої громадянської позиції, висловлюючи свої сміливі думки та погляди. Розповідають, що одного разу через його публікації було навіть розпущено Кабінет міністрів Румунії. Велика популярність М. Емінеску не лише в «коханій Румунії». Природно, що протягом багатьох років з'являлися численні переклади його поезії різними мовами світу. Сьогодні бібліографічне зібрання містить про нього понад 7 тисяч назв книг та статей.

Дослідження історичного минулого і сьогодення музейного мистецтва переконує, щоне тільки в м. Чернівцях, але й у м. Києві на рівні музеїв, університетів, національних творчих спілок популяризується спадщина видатного поета. Професор Київського національного університету ім. Тараса Шевченка С. Семчинський, фундатор румуністики, якого ще називають «українцем з румунським серцем», разом із своїми

учнями чимало зробили для того, щоб в Україні були наявні переклади творів М. Емінеску, В. Александрі, Л. Благі, М. Стенеску, Ані Бландіани та ін. А знаменитий вірш М. Емінеску «Зірка», ставши атрибутом для навчання студентів румунської мови в Шевченковому університеті, мав сім інтерпретацій перекладу (В. Швеця з 1952 року, Г. Кочура до сучасників Вс. Ткаченко та В. Баранова).

На окремих вулицях Чернівців (Університетська, Богдана Хмельницького, Українська, Арона Пумнула, Нововінницька, Шкільна) зберігаються пам'ятні місця життєвого шляху. Логічним видається, що окрім пам'ятника, іменної школи, меморіальних таблиць, музейної експозиції в Чернівцях був створений літературно-меморіальний музей Міхая Емінеску.

Безумовно, що українсько-румунські відносини отримали б нову якість, якби вдалося в найближчому часі в музейній справі зреалізувати гуманітарні проєкти в Україні та Румунії щодо вшанування видатних співвітчизників. Адже життя і творчість, талант і всепроникна цінність загальнолюдськості І. Франка, М. Емінеску, С. Воробкевича, Ч. Порумбеску, Є. Мандичевського, О. Хаждеу та багатьох інших могли б бути підґрунтям для заснування меморіальних музейних комплексів в обох країнах. Для музейної педагогіки, культурного діалогу такі теми мають значимий пізнавально-виховний потенціал.

Такі міркування аргументуємо позицією професора *Бухарестського університету* І. Ребошапки, висвітленою у статті «І. Франко і Румунія», оприлюдненою на *франківському симпозіумі в столиці Румунії*. Підтвердженням цього є висловлені контенти під кутом зору, що *І. Франко володів румунською мовою, використовував слова і вирази з румунської мови, був зацікавлений румунською літературою, відшукував кореспондентів із Румунії, які б писали до українських журналів про румунську культуру та літературу, висловлюючи водночас бажання розповсюджувати*

україністику в Румунії. Варто сказати, що І. Франко відомий у Румунії завдяки румунському поету Іону Ковачу, румунському професору Корнелу Барборіке, заходам, проведеними в Румунії згідно з рішенням ЮНЕСКО ще з нагоди 100-річчя (1956) від дня його народження. Усе це засвідчує суспільну затребуваність окреслених культурно-історичних аспектів у музейній просвітницькій роботі.

Добре, що предметами сьогоднішньої уваги для музейної педагогіки, дослідницької діяльності стають питання культурних україно-румунських взаємозв'язків. Один із яскравих прикладів, який презентується в українському музейному просторі, – спільна життєтворчість таких видатних особистостей як С. Воробкевич та Ч. Порумбеску. Адже український письменник, педагог, теолог, композитор, громадський діяч відіграв важливу роль у творчій біографії Порумбеску, допомагаючи як педагог молодому музиканту розкрити свій унікальний талант. Справді, у творчості видатного румунського композитора, талановитого скрипаля, основоположника румунської класичної музики, автора понад 200 музичних творів є помітним і український «слід», який по праву мусить мати знакове місце у румуно-українських взаєминах, займаючи сьогодні достойне місце, передусім, у ряді крайових чернівецьких музеїв.

Водночас творчість Ч. Порумбеску і Е. Мандичевського яскраво відображають професійні риси диригентсько-хорового, музичного мистецтва їхнього вчителя С. Воробкевича. Для румунської культури та освіти, зокрема і музейної, український просвітник цікавий і тим, що видав у мм. Чернівцях та Відні єдиний на той час у Західній Україні «Збірник пісень для шкіл народних, нижчих класів гімназійних і реальних», «Співаник для шкіл народних», де було зібрано 129 пісень як на слова Т. Шевченка, Ю. Федьковича, І. Франка, Я. Головацького, М. Шашкевича, так і на поезію М. Емінеску, В. Александрі. Показово, що подібний мистецький підручник був опублікований і для румунських шкіл та вважався єдиним на той час. Варто

зазначити, що С. Воробкевич завжди пишався своїми талановитими учнями Ч. Порумбеску та Є. Мандичевським, які досягли світового визнання у музичному світі.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Маємо визнати, що наведені факти з розвитку музейної культури та освіти, як й інші славні сторінки культурних взаємин, не можна обмежувати кількома музеями регіонального рівня. Вони потребують осмислення в широкому освітньому середовищі, активно включаючи в ці пізнавальні процеси музеї, створені на базі закладів освіти. Укладання останніми роками на всеукраїнському рівні вченими, музейними педагогами каталогів, що містять відомості про музеї у закладах освіти України є доброю для цього ознакою. Адже метою подібних видань є аналіз не тільки кількісних, але й змістових характеристик музеїв і розвитку музейної справи, навчально-методичного забезпечення, якості діяльності, залучення музеєзнавців, педагогів, учених-дослідників до Всеукраїнських та Міжнародних проєктів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балита В. До Львова приїде румунська поетеса Нора Іуга. 2013. [Електронний ресурс]. URL: https://zaxid.net/do_lvova_priyide_rumunska_poetesa_nora_iuga_n1290520 (дата звернення: 11.02.2020)
2. Валенкевич О. В. Становлення та розвиток музейної педагогіки // *Проблеми освіти: наук-метод. зб.* / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ. 2015. Вип. 85. С. 48–52.
3. Вишневіська М. Великий Каменярь і Чернівці. *Слово Просвіти*. 2016. 05 вересня. [Електронний ресурс]. URL: <http://slovoprosvity.org/2016/09/05/velikij-kamenyar-i-chernivci/> (дата звернення: 10.02.2020)
4. Гайда Л. А. Музейна педагогіка як навчальна дисципліна // *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення,*

перспективи. Матеріали Четвертої науково-практичної конференції (27–28 вересня 2016 р.) / Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник. Київ. 2016. С. 35–38.

5. Гончарук Т. Що таке музейна педагогіка. Досвід Німеччини [Електронний ресурс] URL: <http://www.gurt.org.ua/blogs/Тетяна%20Гончарук/1300/>

6. Енциклопедія історії України: Т. 3: Е-Й / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ: В-во "Наукова думка", 2005. - 672 с. [Електронний ресурс]. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Eminesku_M (дата звернення: 08.02.2020)

7. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. В пяти томах. Т.3. Москва: «Искусство», 1967. 1008 с.

8. Мурмилук Г. Чернівецькі адреси Міхая Емінеску. [Електронний ресурс]. URL: <http://dobrabiblioteka.cv.ua/ua/news?id=981031> (дата звернення: 10.02.2020)

9. Пошивайло І. Народномистецькі скарби Румунії. [Електронний ресурс]. URL: <https://honchar.org.ua/p/narodnomystetski-skarby-rumuniji/> (дата звернення: 10.02.2020)

10. Фахова практика вчителя-словесника : навч. посіб. / О. М. Семенов, Л. О. Базиль, Т.І. Дятленко. Луганськ : Ноулідж, 2011. 496 с.

11. Філіпчук Н. О. Становлення музейної педагогіки в Західній Україні. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2019. № 14. С. 28-47

REFERENCES

1. Balyta, V., 2013. Do Lvova pryide rumunska poetesa Nora Iuga. [Romanian poetess Nora Iuga arrives in Lviv.] Elektronnyj resurs. URL:

https://zaxid.net/do_lvova_priyide_rumunska_poetesa_nora_iuga_n1290520 (data zvernennya: 11.02.2020)

2. Valenkevych, O. V., 2015. Ctanovlennya ta rozvytok muzejnoyi pedagogiky. Problemy osvity [Formation and development of museum pedagogy. Problems of education]: nauk-metod. zb. Instytut innovacijnyx tehnologij i zmistu osvity MON Ukrainy. Kyiv. issue 85. pp. 48–52.

3. Vyshnevskaja, M., 2016. Velykij Kamenyar i Chernivci. Slovo Prosvity [The Great Stonecutter and Chernivtsi. The word of enlightenment]. 05 veresnya 2016. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://slovoprosvity.org/2016/09/05/velikij-kamenyar-i-chernivci/> (data zvernennya: 10.02.2020)

4. Gajda, L. A., 2016. Muzejna pedagogika yak navchalna dyscyplina. Muzejna pedagogika – problemy, sгодennya, perspektyvy. [Museum pedagogy is a universal discipline. Museum pedagogy – problems, present, perspectives] Materialy 4th naukovo-praktychnoyi konferenciyi (27–28 veresnya 2016 r.) / Nacionalnyj Kyyevo-Pecherskyj istoryko-kulturnyj zapovidnyk. Kyiv. pp. 35–38.

5. Goncharuk, T., Shho take muzejna pedagogika. Dosvid Nimechchyny [What is museum pedagogy. The experience of Germany] [Elektronnyj resurs] URL: <http://www.gurt.org.ua/blogs/Tetyana%20Goncharuk/1300/>

6. Encyklopediya istoriyi Ukrainy [Encyclopedia of the History of Ukraine]: vol. 3: E-J / Redkol.: V. A. Smolij (golova) ta in. NAN Ukrainy. Instytut istoriyi Ukrainy. Kyiv: V-vo "Naukova dumka", 2005. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Eminescu_M (data zvernennya: 08.02.2020)

7. Ystoryya estetyky. Pamyatnyky myrovoj estetycheskoj mysly [History of aesthetics. Monuments of world aesthetic thought]. V pyaty tomax. vol. 3. Moskva: «Y'skusstvo», 1967.

8. Murmylyuk G. Chernivecz'ki adresy Mixaya Eminesku. [Chernivtsi addresses of Mihai Eminescu.] [Elektronnyj resurs]. URL: <http://dobrabiblioteka.cv.ua/ua/news?id=981031> (data zvernennya: 10.02.2020)

9. Poshyvajlo, I., 2020. Narodnomysteczki skarby Rumuniyi. [Folk art treasures of Romania.] [Elektronnyj resurs]. URL: [https://honchar.org.ua/p/narodnomystetski-skarby-rumuniji/\(data_zvernennya: 10.02.2020\)](https://honchar.org.ua/p/narodnomystetski-skarby-rumuniji/(data_zvernennya: 10.02.2020))

10. Semenog, O.M., Bazyl, L. O. and Dyatlenko, T.I., 2011. Faxova praktyka vchytelya-slovesnyka [Professional practice of a philology teacher] : navch. posib. Lugansk : Noulidzh.

11. Filipchuk, N. O., 2019. Stanovlennya muzejnoyi pedagogiky v Zaxidnij Ukrayini [Formation of museum pedagogy in Western Ukraine]. Mysteczka osvita: zmist, tehnologiyi, menedzhment. no. 14. pp. 28-47

Nataliia Filipchuk

MUSEUM ART OF UKRAINE AND ROMANIA: ITS HISTORY, EXPERIENCE AND PROSPECTS

Abstract. *The paper highlights that one of the most important factors in socio-economic progress in all developed countries is rightly recognized as a cultural sphere. This industry as an integral socio-cultural component of public life is a powerful means of developing the state's competitiveness in a globalized world. Thus, culture becomes an important component in solving political, economic and social problems. Museum institutions abroad attempt to find their place in a diverse cultural space. The importance of such a role is determined by their ability to provide an interactive, subject-specific and ideological platform for citizens to gain a deeper understanding of their ethnic identity, nation and the whole world. The author emphasizes the objective need to comprehend the vector of universal human development and realize the importance of knowing something "alien", dialogic nature of cultures, as well as the ability and desire to learn to "live together". This requires qualitatively different conceptual ideas and actions in the field of museum studies to develop such a social and individual ethics of responsibility, which implies cooperation, commonwealth and tolerance. Indeed, the Europeanism principle can be implemented only on this basis,*

which allows solving the problem of developing museum education, cultural and educational interaction between museum and educational institutions. In this regard, the paper reflects the historical artefacts bringing together the culture of the peoples of Ukraine and Romania and reveals the experience of organizing museum work and professional skills of museum teachers and librarians.

Keywords: *museum pedagogy, art, museum education, historical and cultural sites, museum affairs.*

Наукове видання

**МИСТЕЦЬКА ОСВІТА:
ЗМІСТ, ТЕХНОЛОГІЇ, МЕНЕДЖМЕНТ**

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 15

**Свідectво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21048-10848 ПР**

**Затверджено Міністерством освіти і науки України
як фахове видання з педагогічних наук
(накази МОН України від 29 грудня 2014 р. № 1528
та від 15 січня 2018 р. № 32)**

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність
за підбір, точність і коректність наведених фактів, цитат,
статистичних даних, відповідної галузевої термінології,
власних імен та інших відомостей.

Редколегія залишає за собою право скорочувати
та редагувати подані матеріали.

Рукописи та матеріали не повертаються.

Підписано до друку 02.03.2020

Формат 60х84/16

Папір офсетний. Гарнітура Таймс.

Наклад 300 прим. Віддруковано з оригіналів

Обл.-вид. арк. – 12,4

Друкарня ТОВ «ТОНАР»

м. Київ, пр-т В. Лобановського, 5-А