



ЕТНОДИЗАЙН: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР РОЗВИТКУ І НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ

КНИГА ПЕРША



Полтава
2014

Рекомендовано до друку
Вченою радою Полтавського національного
педагогічного університету імені В.Г.Короленка
Протокол №4 від 30.10.2014 р.

Рецензенти:

Євтух М.Б. – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;

Зязюн І.А. – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України;

Криволапов М.О. – доктор мистецтвознавства, професор, академік Національної академії мистецтв України;

Яковлев М.І. – доктор технічних наук, професор, академік Національної академії мистецтв України

Редакційна колегія:

Антонович Є.А. – заступник головного редактора, завідувач кафедри етнодизайну і дизайну реклами, ректор Інституту реклами, професор;

Даниленко В.Я. – ректор Харківської державної академії дизайну і мистецтв, професор, член-кореспондент Національної академії мистецтв України;

Кравченко Л.М. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;

Левківський К.М. – заступник директора Інституту інноваційних технологій та змісту освіти Міністерства освіти і науки України, професор, академік;

Пошивайло О.М. – доктор історичних наук, директор Інституту керамології НАН України;

Степаненко М.І. – головний редактор, ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, доктор філологічних наук, професор;

Титаренко В.П. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;

Чебикін А.В. – ректор Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури, президент Національної академії мистецтв України, професор, академік;

Редакційна колегія з напярміє:

Бутенко В.Г., **Коберник О.М.,** **Мадзігон В.М.,** **Мельничук С.Г.,** **Миропольська Н.Є.,** **Ничкало Н.Г.,** **Оршанський Л.В.,** **Отич О.М.,** **Падалка Г.М.,** **Радкевич В.О.,** **Сагач Г.М.,** **Тархан Л.З.,** **Тименко В.П.,** **Шевнюк О.Л.,** **Шевченко Г.П.,** **Щолокова О.П.** – доктори педагогічних наук, професори;

Боднар О.Я., **Захарчук-Чугай Р.В.,** **Кара-Васильєва Т.В.,** **Кузнецова І.О.,** **Лагутенко О.А.,** **Муфтієва Н.М.,** **Никорак О.І.,** **Овсійчук В.А.,** **Селівачов М.Р.,** **Соколюк Л.Д.,** **Тарасенко О.А.,** **Урсу Н.О.** – доктори мистецтвознавства, професори;

Буров О.Ю., **Кардаш О.В.,** **Корабельський В.І.,** **Михайленко В.Є.,** **Романенко Н.Г.,** **Сазонов К.О.,** **Славінська А.Л.** – доктори технічних наук, професори;

Афанасьєв Ю.Л., **Легенький Ю.Г.,** **Мізіна Л.Б.,** **Рижова І.С.,** **Сіверс В.А.,** **Федь А.М.** – доктори філософських наук, професори

Етнодизайн: Європейський вектор розвитку і національний контекст. Кн. 1 : зб. наук. праць / редкол. : гол. ред. М.І. Степаненко, упоряд. і відп. ред. Є. А. Антонович, В. П. Титаренко та ін. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. – 544 с.

У збірнику опубліковано наукові статті, в яких розкрито теоретико-методологічні засади етнодизайну, окреслено європейський вектор розвитку і національний контекст.

Розраховано на науковців, докторантів, аспірантів, викладачів і студентів навчальних закладів системи освіти та культури різних рівнів акредитації.

Кабінету Міністрів України «Про відкриття Закарпатського художнього інституту». Першим ректором інституту було призначено директора Ужгородського коледжу мистецтв ім. А.Ерделі, заслуженого працівника освіти України – Івана Небесника.

Тепер в Закарпатському художньому інституті готують бакалаврів та спеціалістів з таких спеціальностей, як образотворче мистецтво (живопис), декоративно-прикладне мистецтво (художня кераміка, художня обробка дерева, художня обробка металу) та дизайн (графічний дизайн, дизайн інтер'єру, дизайн навколишнього середовища; веб-дизайн та мультимедійні засоби). Окрім ліцензування та акредитації цих спеціальностей в колективі йде підготовка до відкриття «феставалії творів декоративно-прикладного мистецтва та елементів архітектури» та «культурології». Необхідно виконати мрію Адальберта Ерделі – досягти найвищого рівня підготовки художників із завершеною вищою освітою та створити Закарпатську академію мистецтв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ерделі А. *Imen/Imen. Літературні твори щоденники думки. – Ужгород «Видавництво О.Гаркуші» - 2012. - 436с.*
2. Изворин А. Сучасні руські художники // *Зоря-Найна*. – 1943.Р.3. – Ч.1-4. – с.258-284.
3. Коцка А. Художники-патріоти // «Закарпатська правда». – 1945. 6 квітня.
4. Небесник І. Адальберт Ерделі. «Видавництво МС» - 2007. – 294с.
5. Zatloukal J. U výtvarníků na Podkarpatské Rusi / Podkarpatská Rus / Red. Dr. J. Zatloukal. – Bratislava. 1936. – S. 234-238.
6. 40 nejlepších výtvaru podkarpatských výtvarníků na výstavě v Praze // *Podkarpatoruské hlasy. – Uzhorod, 19 ledna 1937/ - Ročník XIII. – Číslo 14.*
7. Протоколи записані на загальних і звітно-виборчих зборах Підкарпатського об'єднання художників (угорською мовою). – 1939-1940.
8. Каллаи Эрнэстъ: Искусство и художники Карпатского края // «Огоньки» Ужгород. – декабрь 1940. – С. 35-39.
9. Изворинъ А. Сучаснь руськь художники // *Зоря-Найна*. – Р. III. – 1943. – Ч. 1-4. – С. 258-284.
10. Стенограмма встречи зрителей с закарпатскими художниками А. А. Коцкой, Ф. Ф. Манайлом и А. М. Ердели. – М., 24 сентября 1964 г. – 15 с.
11. Материалы к каталогу выставки закарпатских художников А.Коцки, Ф. Манайло и А.Эрдели. – Москва. 1964г. Центральный державный архив-музей литературы и искусства Украины Фонд 581, опис 1, справа 1187.
12. Касіян Василь. Автопортрет/ Мальовниче Закарпаття. – Київ «Веселка». – 2004. – С.479-490.
13. Чендей І. М. Лист першому секретарю Закарпатського обкому компартії товаришу Ю.В. Ільницькому. Центральный державный архив-музей литературы и искусства Украины. Фонд 221, опис- 2, справа – 15 арх.
14. Гапак Степан. Образотворче мистецтво українців Чехословаччини (1918-1945). Slovenske pedagogické nakladatelstvo v Bratislave. – 1975. – 164с.

Олена Шевнюк
(Київ, Україна)

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті проаналізовано методологічні засади системної організації змісту навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва як просторової структури з

різнонаправленими векторами художньо-педагогічних знань, цінностей і практик на принципах синергетичного підходу з метою забезпечення комплексного, системного бачення ціннісних пластів різних національних та історичних типів мистецтва.

Ключові слова: синергетичний підхід, принцип голографічності, зміст навчання, професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

В статье проанализированы методологические основы системной организации содержания обучения будущих учителей изобразительного искусства как пространственной структуры с разнонаправленными векторами художественно-педагогических знаний, ценностей и практик на принципах синергетического подхода с целью обеспечения комплексного, системного видения ценностных пластов различных национальных и исторических типов искусства.

Ключевые слова: синергетический подход, принцип голографичности, содержание обучения, профессиональная подготовка будущих учителей изобразительного искусства.

The article analyzes the methodological principles of the system of training content future teachers of the fine arts as a spatial structure with multidirectional vectors artistic and pedagogical knowledge, values, and practices based on the principles of synergetic approach to provide a comprehensive, systematic vision of the value of layers of different national and historical types of art.

Key words: a synergistic approach, the principle holohrafichnosti, training content, training future teachers of fine arts.

Художньо-педагогічна освіта майбутніх учителів образотворчого мистецтва виходить за рамки традиційного естетичного навчання й виховання з їх орієнтацією на формування окремих чуттєвих складових гармонійно розвиненої особистості. Оволодіння мистецьким знанням є процесом системним, що функціонує на перетині філософії, психології, педагогіки, історії, політики, соціології, релігієзнавства, мистецтвознавства, природознавства тощо. Художньо-педагогічне навчання в системі університетської освіти пов'язане перш за все зі становленням системного мислення студента, з формуванням багатовимірної особистісної картини світу та розвиненої фахової культури. Актуальність останнього особливо увиразнюється в аспекті педагогічної освіти з її парадигмою на переосмислення ролі вчителя в загальноосвітній школі, переходу від простої трансляції знань до співробітництва в обміні життєвими досвідами й позиціями, до набуття ним високого статусу наставника. Відповідно, методологічні питання сучасних підходів до системної організації змісту навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва уявляються достатньо гострими.

Мистецькі дисципліни у вищих навчальних педагогічних закладах виступають структурним компонентом циклу гуманітарної і соціально-економічної підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності. Відповідно, їх мета, зміст і принципи організації детермінуються загальними вимогами до побудови й функціонування системи змісту як цілого. Мистецька освіта фундаментується принципом «подвійного» входження навчальної області в зміст загальної вищої освіти як об'єкт вивчення і як аспект вивчення оточуючої дійсності, що має бути присутнім в змісті кожного навчального предмету. Це означає, що майбутній учитель повинен не тільки знати певне коло питань з теорії, історії та практики вітчизняного та зарубіжного мистецтва, але, перш за все, розуміти, яким чином зазначена сфера знань пов'язана з іншими соціокультурними сферами. Тобто, сучасні мистецькі знання студента вищого педагогічного навчального закладу повинні мати системний характер з усвідомленим опануванням структурою їх зв'язків не тільки із загальногуманітарним тезаурусом, але й з усіма складовими його професійної підготовки до майбутньої діяльності.

Фундаментувати такий підхід до системної організації змісту навчання художників-педагогів можливо принципом голографічності як цілісним засвоєнням особистістю інформації відповідно до багатовимірності сприйняття нею оточуючого світу.

Термін «голографічність» з'явився у фундаментальних працях лауреата Нобелівської премії К.Прибрама щодо структур людської пам'яті для позначення явища зберігання нейроном інформації не вибірково, а цілісно, подібно до голографічної пластинки. Російський академік М.Моїсєєв сформулював принцип голографічного підходу для наукового вивчення тих явищ, які потребують інтерпретації з багатьох, часто протилежних позицій. В онтопсихології поняття «голографія» вперше використав Антоніо Менегетті [6]. На його думку, кожна індивідуальність породжується взаємною рівновагою, яка встановлюється на точці перетину багаточисленних векторів руху. Він називає це «голографічною свідомістю». Автор застосовував голографічний підхід у освітньому процесі, розглядаючи його як систему методів, засобів, технологій, спрямованих на об'ємне засвоєння людиною інформації. Принциповим у його теорії є також поняття «голографічної ситуації», в якій особистість розглядається цілісно в поліфонічності її життєвого досвіду. Слід зазначити, що у «Педагогічній психології» Л.Виготського [5,307] можна знайти положення щодо розуміння ролі вчителя як організатора цілісного соціального середовища навчання й виховання учнів, де у взаємобміні і взаємобагащенні життєвими досвідами, в атмосфері співробітництва твориться процес зростання цілісної особистості. Останнє, безумовно, відповідає сутності сучасного педагогічного принципу голографічності.

Методологія і технологія голографічного підходу як інструменту освітнього процесу в загальноосвітній школі розроблена російським педагогом А.Белкіним [1]. Вважаємо прийнятним його визначення голографічного підходу як процесу багатовимірного, об'ємного розкриття змісту навчального матеріалу. Він виділяє три проекції з центроспрямованими векторами: вітагенну як затребуваний життєвий досвід учня в процесі навчання, дидактичну як наукову інформацію вчителя, конструювальну як додаткову інформацію від різноманітних джерел, які створюють цілісну голографічну картину знання. Принцип голографічності знайшов свою реалізацію також у практичному методичному доробку ряду дослідників, зокрема, С.Бешенкова, В.Лискової та ін.

В науковій літературі досліджено психофізіологічний механізм системності процесу сприйняття індивідуумом інформації. Відомо, що людські відчуття, уявлення й поняття фундаментуються міжнейронними зв'язками в корі головного мозку, що можуть успадковуватись або набуватись у процесі індивідуального розвитку. За Д.Блюменау [3], генетично успадковані нейронні структури слугують базою для сприйняття первинної зовнішньої інформації. Якщо структура сигналу співпадає зі структурою міжнейронних утворень головного мозку людини, відбувається впізнавання сигналу, його запам'ятовування, формування певного його чуттєвого (відчуття, сприймання, уявлення) або розумового (поняття, судження, умовивід) образу. Впізнавання можливе й на певному рівні перетину структур, за умови тотожності їх окремих елементів. Так виникають нові варіанти міжнейронних зв'язків, відбувається докорінна перебудова індивідуального тезаурусу. Оскільки органи почуттів сприймають сигнали в єдності імпульсу (означувального) як енергетичного впливу на рецептори та чуттєвого коннотату (означеного) як ідеального, наділеного значенням, то, коли не відбувається впізнавання, матеріальний імпульс не переходить у сферу психічного, лише подразнює рецептори: зміст сигналу не стає ціннісно значимим знанням.

Д.Блюменау підкреслює, що в процесі комунікації ми сприймаємо не інформацію, а лише імпульси, які інтерпретуються на основі всього попереднього індивідуального досвіду. Образ, що виникає в головному мозку людини, не є «зліпком»

переданої зовні інформації, а — власним продуктом особистісного досвіду, притаманним тільки конкретному суб'єкту сприйняття [3,23].

Відома кожному викладачеві ситуація: студент здатний до відтворення основних моментів навчального матеріалу, однак не в змозі пояснити причини того чи іншого явища, спрогнозувати наслідки чи результати того чи іншого процесу. Значить, його розуміння навчального змісту не набуло якості системності, багатовимірності, усвідомлення взаємовпливу й взаємозалежності аспектів знання. Тут необхідні інтелектуальні зусилля по осмисленню логічних зв'язків, систематизації, узагальненню, структуруванню змісту навчального матеріалу. Поза знанням не має розуміння, однак знання само по собі ще не дає розуміння. Розуміння виступає як присвоєння знання й перетворення його на складову ціннісно значимого досвіду, що регулює діяльність людини відповідно до вимог практики [2].

Головне у розумінні — реальне володіння знаннями, смислами як засобами, створеними для вирішення певних пізнавальних завдань. Не можливо не погодитись з російським дослідником С.Бешенковим [2], який розрізняє розуміння як упізнавання, тобто розуміння зовнішньої сторони предметів і явищ, та розуміння як знання з усвідомленням сутності явищ і процесів із засвоєнням операційних навичок.

Проаналізований вище психофізіологічний механізм процесів розуміння дозволяє вичленити три стадії процесу інтеріоризації зовнішніх впливів середовища. На першому етапі відбувається початкове сприйняття інформації як імпульсу, подразника, поза усвідомленням її важливості для реципієнта; на другому — інформація оцінюється з точки зору особистісної актуальності з опорою на вже існуючі змісти, співставляється з останніми, утворюючи нові змістовні зв'язки, зайва — відсіюється; на завершальному етапі формується настанова на довготривале запам'ятовування інформації, що корелюється з рівнем особистісної цінності змісту зовнішнього впливу. Таким чином, процес інтеріоризації відфільтровує лише те, що важливе для практичної самореалізації особистості, те, що може актуалізуватись у конкретних життєвих ситуаціях. Останнє й утворює життєвий досвід особистості як ціннісно значиму інформацію, відкладену в резервах довготривалої пам'яті. Не випадково А.Белкін наголошує на розрізненні життєвого досвіду й досвіду життя як такого, що залишився лише інформацією про події й явища [1, 133-134]. Звідси принципове положення про те, що освітні технології мають базуватись на формуванні саме життєвого досвіду як такого, що його особистість вважає для себе актуальним, практично затребуваним в перспективі її життя.

Художньо-педагогічна освіта набуває цінності для студента, якщо вона особистісно значима. В протилежному випадку вона залишається лише засобом задоволення тих чи інших пізнавальних потреб: моніторинг результативності мистецької підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах свідчить про зростання відсотку студентів з поверховою ерудицією. Ще Л. Виготський [5] говорив про те, що ми упевнюємося у розвитку наукового поняття лише тоді, коли воно стало власним поняттям дитини. Тільки на основі особистісного життєвого досвіду студента можливо формувати ціннісне ставлення до художньо-педагогічного знання.

Мистецькі тексти несуть колосальну інформацію про колективний життєвий досвід людства, що має цінність як в онтогенезі, так і в філогенезі. Особистості стає доступним колективний інтелект, колективна пам'ять, світ почуттів, що їх не можливо пережити в конкретному досвіді індивідуального існування. Це існування в єдиному, неподільному процесі опочуттєвленої діяльності, актуалізованому взаємодією з іншими досвідами в колективній співпраці. В такому випадку художньо-педагогічна освіта стає не стільки процесом і результатом процесу отримання знань, а перш за все процесом формування власного Я.

З точки зору змісту культурологічної освіти це повинно означати опору на актуальну для вікової і соціальної характеристики майбутнього вчителя образотворчого

мистецтва систему цінностей. Серед можливих підходів до організації змісту за вектором життєвого досвіду в багатовимірній моделі художньо-педагогічних дисциплін можна назвати:

- актуалізацію життєвих уявлень на рівні буденної свідомості: так, особистісна проблема вибору між почуттям і розумом, між дружною й обов'язком увиразнюється в контексті її історико-культурологічного виміру в діалозі традицій класицизму і рококо у західній і українській культурі 18 ст.;

- моделювання цілісної картини світобачення певної епохи з метою формування її інтеріорізованого образу: приміром, через синтез особистісних проєкцій певної культурної доби (в залежності від індивідуальних смакових, жанрових, наукових уподобань студентів) в її розмаїтті видів мистецтва, філософських поглядів, авторських позицій, поведінкових моделей, як у проєкті «Мос 21 століття»;

- альтернативне співставлення позицій: можливе через діалог різних представників мистецтва на певну проблему, або ж різних точок зору дослідників на творчість певного автора або стиль з обов'язковим визначенням власної позиції в представленій системі координат;

- зіткнення різних просторових, часових, ментальних цінностей: приміром, погляд на вічну тему кохання у контексті різних національних та історичних традицій або уявний діалог представників різних культур щодо призначення людини тощо.

Досвід показує, що подібний підхід до навчання результативний, оскільки орієнтований на самовираження, саморозкриття студента відповідно до відомого принципу К.Роджерса щодо засвоєння лише того, що сприяє самореалізації.

Інший вектор багатовимірної моделі художньо-педагогічної освіти виявляє себе у взаємопроникненні в процесі фахової підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі різних спеціальних і загальногуманітарних дисциплін. У широкому контексті категоріального розуміння культури власне й філософська, й природничонаукова, й філологічна, й педагогічна підготовка студента є фактором формування цілісної культури майбутнього учителя образотворчого мистецтва. Тобто різні складові його професійно-педагогічної підготовки на генетичному рівні утворюють системну цілісність. І, власне, мистецькі дисципліни можуть розглядатись як ядро цілісної системи формування професійно-особистісної культури студента. Інтеграція як принцип організації художньо-педагогічного навчання навчання у вищому педагогічному навчальному закладі є одним з важливих дидактичних принципів, який у цілому визначає побудову освітніх систем. Він дозволяє моделювати процеси, що відбуваються у межах навчального предмету як автономної дидактичної системи. Взаємозв'язок, взаємовплив, взаємопроникнення різних дисциплін в процесі фахової підготовки сприяє формуванню якісно нового інтегрального освітнього простору.

Міждисциплінарний синтез на основі синергетичної парадигми особливо актуалізує потребу в єдності природничонаукової та гуманітарної складової інформаційного тезаурусу студента, яка сприятиме становленню цілісної картини буття на рівні різних способів пізнання дійсності — раціональному й інтуїтивно-образному. Для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва важливо усвідомити цілісність процесів руху людського пізнання, скажімо на прикладі культури Відродження, де антропоцентрична модель світу відобразилась не тільки в гуманістичній філософії Піко делла Мірандоли, героїчних образах нескореної людини Мікеланджело, Рафаеля, Дюрера, Шекспіра, а й у відкритті принципу саморухливості атомів, законі інерції, виникненні теорії перспективи, технології олійних фарб тощо. Подібна синхронізація відкриває можливість надати природничонауковому знанню ціннісного, антропологічного характеру.

Третій вектор голографічної моделі художньо-педагогічної освіти передбачає,

що кожен елемент змісту навчальних дисциплін одночасно несе в собі певну знаневу інформацію та певний вид діяльності. Тут необхідно говорити про неподільність теоретичного і практичного навчання як процесу формування професійно орієнтованої картини світу. Опановуючи структурні елементи фахової культури, людина «заломлює» реальність у «призмі» знакових цінностей певної професійної спільноти. Стосовно практики педагогічного навчання це означає, що кожен елемент освітньої інформації повинен стати опрацювання конкретних технологій педагогічного спілкування. Відповідно зміст художньо-педагогічних знань через моделювання картини світу різних національних та історичних традицій, пропонований до освоєння майбутньому вчителю, повинен розглядатись в його педагогічній проекції відповідно до етики, логіки, сенсорики та інтуїції професійно-педагогічної діяльності.

Анкетування студентів свідчить, що там, де домінує чисто теоретичний підхід до побудови змісту художньо-педагогічних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах, маємо тенденцію до пониження результативності засвоєння та актуалізації змісту навчального матеріалу; студенти відчують його відрив від конкретних завдань майбутньої професійної діяльності, вважають, що такий курс без проблем можна вилучити з навчальної програми, не відчують потреби й можливості його використання під час педагогічної практики. Подібне нерідко відбувається в університетському навчанні, де традиційно професорсько-викладацький склад кафедр комплектується науковцями, професійно компетентними, однак недостатньо обізнаними зі специфікою підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Має місце і протилежна тенденція, зокрема у педагогічних коледжах та інститутах підвищення кваліфікації вчителів, де мистецькі дисципліни викладаються професійними методистами, що не мають базової художньої освіти. Навчальний процес у такому випадку зводиться до опанування певними методичними прийомами. І в першому, і в другому випадку мистецька освіта не стала елементом ціннісно значимого професійно-педагогічного досвіду студента.

Навпаки, сбалансованість теоретичного і практичного векторів навчання посилює його ефективність та результативність. Студенти усвідомлюють необхідність включення мистецьких курсів в навчальні програми, пропонують збільшити їх обсяг. Зростає кількість майбутніх учителів, які активізують мистецьку самоосвіту, відвідуючи музеї, виставки, концерти, звертаючись до відповідної літератури. У відповідях на питання анкети всі вони підкреслюють, що активно використовують змістовну інформацію мистецького характеру під час практики. Більшість опитаних підкреслили, що останнє дозволяє їм встановлювати активний комунікативний зв'язок зі школярами. Подібна ситуація створюється викладачами, які об'єднують у своїй освіті базову художню й відповідну професійно-педагогічну підготовку.

Вище зазначене дозволяє запропонувати такі висновки: багатовимірну модель художньо-педагогічної освіти можливо представити у вигляді просторової структури з різнонаправленими векторами художньо-педагогічних знань, цінностей і практик.

Багатовимірність в середині самих художньо-педагогічних курсів базується на принципах синергетичного підходу до побудови навчального змісту з метою забезпечення комплексного, системного бачення ціннісних пластів різних національних та історичних типів мистецтва. Важливо сформувати шанобливе ставлення до вітчизняної художньої традиції, яке не можливе поза діалогу з культурами інших народів й конфесій. Тільки в співставленні, в контекстному порівнянні традицій народжується усвідомлення того непересічного місця, яке займає українство в світовому історико-культурному процесі. Технологічно це реалізується через проблемний характер лекційного матеріалу, через систему творчих завдань, побудованих на принципах компаративістики. Діалогічне мислення формується в співставленні, порівнянні ціннісного досвіду різних мистецьких традицій, що розгортається в рефлексії щодо так званих вічних тем, спільних для усіх народів і часів.

Системність художньо-педагогічного знання виявляє себе у співвіднесенні культурного процесу з усією структурою людської діяльності, що дозволяє усвідомити широту культури від досягнень науки й техніки до предметів духовної творчості, не обмежуючись лише художніми досягненнями. Багатомірність реалізується також через поліфонічність знакових систем різних видів мистецтва, якими вони по-різному відгукуються на ті чи інші проблеми. Важливою є також можливість звертання до різних наукових джерел у пошуку аргументацій, як традиційних, так і сучасних інформаційних технологій. Таким чином, принцип голографічності організує модель навчального змісту художньо-педагогічних дисциплін з системою різнохарактерних векторів, яка забезпечує пізнання світу в обміні думками, співставленні, порівнянні, пошуку змістовних зв'язків між традиціями різних епох і народів, у варіативності й свободі вибору шляхів усвідомлення багатства досвідів мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики / Белкин А.С. — М.: Академия, 2000. — 192 с.
2. Бешенков С.А. Информационные процессы и информационные процессы / Бешенков С.А. // Информатика и образование. — 1998. — № 6. — С. 43-45.
3. Блюменау Д.И. Информационная и информационный сервис / Блюменау Д. — Л.: Наука, 1989. — 192 с.
4. Брудный А.В. Понимание и текст / Брудный А.В. // Загадки человеческого понимания. — М.: Изд-во политической литературы, 1991. — 173 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Выготский Л.С. — М.: Педагогика-Прес, 1996. — 536 с.
6. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика / Менегетти А. — Пермь: Хортон Лимтед, 1993. — 72 с.

УДК 331.102.24:7.071.4:75

Світлана Коновець
(Київ, Україна)

ЧИННИКИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті аналізуються теоретичні та методичні основи професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів, з'ясовуються основні чинники її оптимізації й зокрема: ефективні педагогічні засоби, форми, методи та креативні освітні технології. Аналізується наявний стан професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва у вітчизняних вищих навчальних закладах та презентуються деякі найефективніші способи оптимізації зазначеного процесу.

Ключові слова: оптимізація, професійна діяльність, викладач образотворчого мистецтва вищого навчального закладу.

The theoretical and methodological foundations of professional activity of teachers of the fine arts in universities are analyzed in the article; the main factors of its optimization and in particular: effective pedagogical tools, forms, methods and creative educational technology are found out. The current situation of professional work of teachers of art in universities is analyzed and some effective ways to optimize the process are presented.

Keywords: optimization, professional activities, university teacher of the fine arts.

Мета статті – проаналізувати теоретичні та методичні основи професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів. Виявити і обґрунтувати чинники оптимізації зазначеного процесу та визначити способи її здійснення у сучасних умовах.

Актуальність проблеми. Сьогодні основні задачі національної системи освіти