**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

ФАКУЛЬТЕТ ГУМАНІТАРНИХ НАУК, ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ

КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ

**БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА**

напряму підготовки 6.010104 - «Професійна освіта. Комп’ютерні технології»

на тему: **«Теоретичні і методологічні засади професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів засобами мистецтва»**

Виконав: студент гр. ФФ-441

 Маковецький Сергій Олексійович \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (підпис)

Керівник: кандидат педагогічних наук, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 доцент, доцент кафедри (підпис)

 педагогіки Антоненко Т. Л.

Завідувач кафедри: дійсний академік НАПН України \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 д.пед.н., проф. Шевченко Г.П. (підпис)

Рецензент: кандидат педагогічних наук, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 доцент, доцент кафедри іноземних мов

 та професійної комунікації Крсек О.Є. (підпис)

Сєвєродонецьк 2018 р.

**ЗМІСТ**

**ВСТУП……………………………………………………………………….…..3**

**Розділ 1. Теоретичні та методологічні основи професійної підготовки студентів засобами мистецтва**

**1.1.** Основні особливості вищого технічного навчального закладу у підготовці майбутніх фахівців……………………………………………….....6

1.2.Важливість використання засобів мистецтва у навчально-виховному процесі для підготовки високопрофесійних фахівців……………………......10

1.3.Роль викладача у формуванні гармонійної особистості з використання засобів мистецтва……………………………………………………………….20

**РОЗДІЛ 2 Практичні основи формування професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів засобами мистецтва**

2.1. Педагогічна діагностика типології і рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів………………………………………………………………………….26

2.2. Організаційно-методична система розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва……....74

Висновки до другого розділу…………………………………………………..82

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ…………………………………………………….…85

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ………………………………………87

**ВСТУП**

***Мистецтво – це простір і час, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, піднімає себе до прекрасного.***

***В. Сухомлинський***

Мистецтво завжди відігравало важливу роль у формуванні професійної майстерності та супроводжувало розвиток суспільства впродовж багатьох віків. У той же час в його основі завжди стояло перш за все формування конкретної людини з її найбільш чітко вираженими морально-етичними і естетичними цінностями, які формуються в процесі естетичного виховання через використання засобів мистецтва.

Про це свідчать трактати Стародавнього Китаю, відомості стосовно музичного виховання та освіти у Стародавньому Єгипті та Індії. У сучасних умовах мистецтво переходить із сфери духовного у сферу матеріального, тобто зароблянням грошей і вмінням догодити провладним чиновникам. За таких умов воно втрачає своє найбільш важливе призначення – формувати в молодого покоління ті морально-духовні цінності, які вироблялися впродовж багатьох століть.

Втім, незважаючи на матеріалізованість використання мистецтва, сьогодні воно не втратило своєї важливості, а навпаки, стало значно затребуваним у плані формування творчої особистості та розвитку її індивідуальності, тобто майбутнього покоління. Адже саме на них покладаються великі надії у відродженні національних і культурних надбань, які передавалися з покоління в покоління нашими батьками.

Велика кількість наукового матеріалу з питань використання мистецтва у формуванні гармонійно розвиненої особистості напрацьовані такими науковцями, як О. Апраксіна, Г. Васянович, Г.Ващенко, К. Василенко, В. Верховинець, В. Діденко, І. Зязюн, Т. Іванова, А. Іваницький, Ю. Косенко, О. Лавріненко, М. Лещенко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, С. Русова, О. Семеног, В. Сухомлинський, Т. Турченко та ін., в яких вони визначають мистецтво як важливий чинник у формуванні творчої особистості, збереження культури та ідентичності народу. У їхніх історико-педагогічних працях доведено, що мистецтво упродовж усієї історії розвитку людства було невід’ємним компонентом формування гармонійно розвиненої особистості.

Виходячи із вище сказаного, можна відзначити, що мистецтво володіє надзвичайно потужною здатністю розвивати людину з найкращих позицій. В. Соловйов у своїй філософській праці «Загальний смисл мистецтва» говорить про те, що мистецтво своїм кінцевим завданням повинно втілювати абсолютний ідеал не лише в уяві, але й насправді – повинно одухотворити, перездійснити наше дійсне життя. Якщо скажуть, що таке завдання виходить за межі мистецтва, то запитується: хто встановив ці межі? В історії ми їх не знаходимо [1].

 **Мета дипломної роботи - обґрунтування теоретичних і практичних засад** **професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів засобами мистецтва.**

 **Об’єктом дослідження -** процес **професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів засобами мистецтва**

 **Предмет дослідження** – педагогічні умови **професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів засобами мистецтва.**

 **Завдання дослідження:**

* **визначити сутність** основних особливостей вищого технічного навчального закладу у підготовці майбутніх фахівців**;**
* теоретично дослідити важливість використання засобів мистецтва у навчально-виховному процесі для підготовки високопрофесійних фахівців**;**
* розкрити роль викладача у формуванні гармонійної особистості з використання засобів мистецтва**;**
* зробити педагогічну діагностику типології і рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів**;**
* розробити організаційно-методична система розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва.

Для розкриття мети дослідження були використані методи:вивчення і аналізу наукової літератури,узагальнення наукової літератури і наукових положень про **засади професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів засобами мистецтва.**

Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаних джерел.

* 1. **Основні особливості вищого технічного навчального закладу у підготовці майбутніх фахівців**

Наповнені конкретним змістом зазначені компетенції у своєму синтезі мають утворювати модель професійної компетентності майбутніх фахівців, реалізація якої можлива, якщо складовими системи професійної підготовки цих фахівців стають формування професійної спрямованості, професійних знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей та здібностей, диференційованих за професійними компетенціями. Ці елементи, що знайшли відображення у кожній з дидактичних складових професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі харчових технологій, зумовлюють відповідність моделі цієї підготовки державному замовленню на компетентні та висококваліфіковані фахівці.

З нашого погляду, одним з основних факторів, які впливають на формування професійної компетенції фахівців у процесі їх підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі є організаційно-педагогічні умови. Формування професійної компетентності фахівців у процесі вивчення фахових дисциплін буде ефективним за реалізації наступних організаційно-педагогічних умов: по-перше, за умови реформування вищої професійної освіти, яке ґрунтується на реалізації основних напрямків сучасної професійної освіти (гуманітаризація, демократизація, інформатизація, розвиток професійної мобільності й творчого потенціалу майбутнього фахівця) [2, с.10].

Згідно з компетентнісним підходом, сенс організації навчально-виховного процесу вищої професійно – педагогічної школи полягає у створенні умов для формування у студентів досвіду самостійного та творчого рішення пізнавальних, комунікативних, організаційних та інших проблем, які становлять зміст освіти.

Однією з важливих умов формування професійної компетентності є розвиток мотиваційної сфери студентів-бакалаврів шляхом професійної спрямованості змісту, форм та методів навчальної діяльності під час викладання природничих дисциплін. Будь-яка діяльність передбачає наявність компонента мотивації. Це, перш за все, стосується навчальної діяльності, яка буде успішною за умови позитивного ставлення студента до навчання, наявності пізнавального інтересу, потреби у здобутті знань, почуття обов'язку й відповідальності. В цьому випадку однією із важливих функцій викладача є стимулювання позитивної мотивації кожного студента в процесі організації різноманітних видів діяльності.

Наступною умовою реалізації змісту компетентнісної підготовки фахівців є максимальне використання можливостей міжпредметних зав’язків, які мають ґрунтуватися на реалізації принципу фундаменталізації та інтеграції природничо-математичних і фахових дисциплін. Ці принципи перебувають в органічному взаємозв’язку. Формування знань фахових дисциплін базується на глибокій фундаментальній підготовці. Принцип інтеграції передбачає взаємодію та взаємопроникнення навчальних дисциплін з метою створення комплексного системного знання.[2]

 Реалізація цього принципу забезпечує подолання розрізненості знань, умінь і навичок студентів в умовах багатодисциплінарного навчання, сприяє підвищенню рівня мобільності знань і умінь студентів; значно посилюється професійна спрямованість навчання, що забезпечує удосконалення практичної підготовки, спонукає студентів до розв'язання наукових, виробничих, соціальних, економічних, екологічних проблем з метою успішного оволодіння обраною професією; стимулюється у студентів увага, пам'ять, що спостерігаються під час застосування знань, умінь і навичок з різних дисциплін, підвищується рівень самостійності студентів у здобутті ними нових знань, умінь, активізується творчий пошук.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівцівпід час викладання фахових дисциплін з урахуванням особистісно-орієнтованого та проблемного підходів – ще одна важлива організаційно-педагогічна умова. Необхідність упровадження в освітній процес особистісно-орієнтованого навчання диктується європейськими стандартами освіти і знаходить своє відображення в концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України: «Професійна школа потребує значної модернізації та удосконалення навчально-виховного процесу яке пов’язане, насамперед з тим, що відбувається перехід до нової особистісно орієнтованої освітньої парадигми, в центрі якої перебуває людина – майбутній фахівець, яка не просто засвоює певну сукупність знань, а пізнає істину» [3, с. 3].

Розвиток професійної творчості майбутнього працівника починається у процесі навчання з його залучення до розв’язання нестандартних, творчих завдань. Існує багато новітніх інтерактивних методів розв’язання таких завдань, які потрібно активно впроваджувати в навчальний процес і широко застосовуватися викладачами під час професійної підготовки.

 Це сприятиме максимальній концентраціїдуховних та інтелектуальних сил студентів для власних відкриттів нового, для розвитку творчих здібностей. Такі підходи можуть бути покладені в основу нової технології професійної освіти, що має спрямовуватися на розвиток творчої індивідуальності фахівця як вищої характеристики його професійної творчості [4, с. 90-91].

Таким чином, до складових професійної діяльності майбутніх фахівцівможна віднести функції, з яких домінантними визначено креативну, нормативно-правову, технологічну, проектувальну, комунікативну, організаційну. Якісне виконання цих функцій, згідно з результатами дослідження, можливе при чіткій орієнтації педагогічного процесу на формування у майбутніх педагогів структурних елементів особистості: професійної спрямованості, професійних знань, умінь, навичок відповідно до кожної з функцій, професійно важливих якостей та здібностей.

На засадах методології компетентнісного підходу професійна спрямованість детермінує методологічну професійну компетенцію, а функції педагогічної діяльності, відповідно, креативну, нормативно-правову, технологічну, проектувальну, комунікативну та менеджерську професійні компетенції.

Основними завданнями професійної підготовки майбутніх фахівців ВНЗ є:

• різнобічний розвиток індивідуальності студента на основі виявлення його задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів і потреб;

• збереження і зміцнення морального, фізичного і психічного здоров’я; виховання національно свідомої, вільної, демократичної, життєво і соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях;

• формування бажання і вміння вчитися, виховання потреби і здатності до навчання впродовж усього життя, вироблення умінь практичного і творчого застосування здобутих знань;

• становлення у студентів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами пізнавальної і практичної діяльності;

• виховання у студентів любові до праці, забезпечення умов для їх життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого оволодіння майбутньою професією;

• формування особистості студента як людини моральної, відповідальної, людини культури з розвиненим естетичним і етичним ставленням до навколишнього світу і самої себе.[5]

* 1. **Важливість використання засобів мистецтва у навчально-виховному процесі для підготовки високопрофесійних фахівців**

Організація професійної підготовки майбутніх фахівців ґрунтується на принципах діяльності сучасної вищої школи: єдності навчання і виховання; спрямованості процесу навчання у вищому навчальному закладі на гармонійний розвиток особистості студента; цілеспрямованості і науковості; гуманітаризації навчання; забезпечення культуровідповідності; єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання; активності і творчої самостійності студентів та їх відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності; систематичності і послідовності в процесі навчальної діяльності викладача і самостійної роботи студента.

Слід зазначити, що обов’язковою вимогою до побудови навчально-виховного процесу у вищій школі має бути гармонійне поєднання науково-дослідної і навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка передбачає таку організацію навчального процесу, котра спроможна забезпечити формування гуманної особистості майбутнього фахівця, здатного до творчої професійної діяльності. У зв’язку з цим необхідно залучати студентів до участі в наукових гуртках, олімпіадах, творчих конкурсах, мистецько-творчих колективах, до проведення наукових досліджень, стимулюючи таким чином розвиток їхніх творчих здібностей.

Викладачам ВНЗ необхідно знати, що спроби примусового залучення студентської молоді до участі в таких студентських колективах можуть зробити її нездатною в майбутньому до самостійної продуктивної професійної діяльності. Сучасне інформаційно-технологічне суспільство потребує підготовки майбутніх фахівців з орієнтацією на формування особистості здатної протистояти негативним явищам, які проявляються в професійній діяльності та особистому духовно-моральному житті кожної людини. [6]

Реалізація такого завдання зумовила визначення основних положень авторської концепції професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів із використанням мистецтва та його засобів. У своєму дослідженні ми виходили з того, що формування майбутнього фахівця відповідно до сучасних вимог світового рівня неможливе при набутті лише професійних навичок. Воно передбачає обов’язкове оволодіння людськими цінностями, які вироблялися суспільством упродовж багатьох століть. Таке забезпечення, на наше глибоке переконання, може дати мистецтво, яке найбільш яскраво відображає духовну сферу особистості, її культуру.

В основу нашої концепції професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів засобами мистецтва покладене положення, згідно з яким її головним результатом є формування в майбутнього фахівця особистісно- професійної готовності.

Ефективність цього процесу досягається, якщо:

• професорсько-викладацький склад використовуватиме в навчально-виховному процесі засоби мистецтва;

• серед студентської молоді активно пропагуватимуться кращі зразки вітчизняної та зарубіжної культури;

• у вищих навчальних закладах розвиватимуться мистецько-творчі колективи, які залучатимуться до проведення різноманітних міських, обласних та інших регіональних заходів;

• проводитимуться загальноуніверситетські культурно-масові заходи тощо.

Це вимагає організації професійної підготовки як мистецько-творчого процесу, в результаті якого відбувається засвоєння студентами системи ціннісних орієнтирів, втілених у мистецтві. Упровадження засобів мистецтва в навчально-виховний процес дає можливість студентам оволодівати таємницями мистецького ремесла й уміннями ефективно реалізовувати їх у професійній діяльності. Такий шлях підготовки студентів ВНЗ до професійної діяльності є відмінним від професійної підготовки майбутніх фахівців без використання засобів мистецтва. Відмінність полягає в тому, що фахівець без залучення до мистецтва набуває суто професійних знань та навичок, що сьогодні є недостатнім для створення гідної конкуренції фахівцям міжнародного рівня.

У той же час фахівець, який залучається до мистецтва, значно краще оволодіває професійними знаннями і такими важливими якостями, як культура взаємовідносин, проявляє гуманність по відношенню до екологічного середовища, формує своє світосприйняття на основі моральності, духовності і т. ін. В основу концепції необхідно закласти такі принципи, які забезпечуватимуть як професійну підготовку студентів вищих навчальних закладів, так і формування особистості на кращих зразках духовності, а саме: гуманізація, гуманітаризація, культуровідповідність, естетизація.[7]

Когнітивна складова змісту технології розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності “Професійна освіта (за профілем)” засобами мистецтва містить сукупність систематизованих і чітко структурованих педагогічно-мистецьких, мистецтвознавчих, психолого-педагогічних, методичних та спеціальних знань, оволодіння якими забезпечує теоретичну основу для формування в них компонентів творчої індивідуальності.

Ця складова змісту технології набуває реального педагогічного значення лише в поєднанні з праксеологічною, оскільки наявність знань про творчу індивідуальність, сутність процесу її розвитку, та потенційні можливості у ньому мистецтва є необхідною, але не достатньою умовою для того, щоб майбутній педагог професійного навчання дійсно став творчою індивідуальністю.

Це уможливлюється лише на основі активного й систематичного залучення його до практичної творчої педагогічно-мистецької діяльності, постійного вправляння у ній. Оскільки зміст мистецької технології розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів ґрунтується на інтелектуально-естетичних, духовно-моральних та акмеологічних цінностях мистецтва, що виступають естетичними засадами формування в них професійно-педагогічних та особистісних цінностей, то фундаментальне значення для змісту розробленої нами технології має його аксіологічна складова.[8]

Структурування змісту технології розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності “Професійна освіта (за профілем)” на основі використання мистецтва передбачало: – посилення художньо-творчої й педагогічної спрямованості викладання суспільно-гуманітарних, загальнонаукових та фахових мистецьких дисциплін; – педагогічно доцільне впровадження елементів мистецтва та відомостей у галузі мистецтва до змісту психолого-педагогічних дисциплін на основі встановлення міжпредметних зв’язків; – розширення блоку дисциплін циклу педагогічної майстерності шляхом запровадження елективного інтегрованого спецкурсу “Педагогіка мистецтва” (42 год.) з варіативним спецпрактикумом “Творчі педагогічно-мистецькі майстерні” (64 год.), розробленим відповідно до обґрунтованої нами типології творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання1 ; – формулювання педагогічно-мистецької тематики науково-дослідної роботи студентів, введення мистецтва до змісту педагогічної й переддипломної практик та організацію культурно-мистецької діяльності у професійно-педагогічному навчальному закладі.

Забезпечення педагогічної й художньо-творчої спрямованості викладання дисциплін суспільно-гуманітарного, загальнонаукового й спеціального циклів відбувалося шляхом введення на міжпредметній основі до їх змісту мистецького теоретичного та ілюстративного дидактичного матеріалу, який дозволяв виявити зв’язок мистецтва, філософії, науки й освіти; обґрунтувати вплив НТР й становлення масового виробництва на розвиток загальної, професійної та естетичної культури майбутнього фахівця, появу індустріальної естетики, поширення масового мистецтва й формування його масового споживача, вироблення нових критеріїв оцінки художніх творів тощо.

Зокрема до змісту циклу загальнонаукових, фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін було введено на міжпредметній основі концепції та ідеї щодо єдності науки і мистецтва митців, філософів, науковців та інженерів: К. Бодака, П. Габорьяні, Леонардо да Вінчі, М. Мерсенна, В. Кандинського, Ле Корбюзьє, А. Горського, М. Жуковського, А. Туполева, С. Корольова, В. Шухова, Г. Гачева, Г. Гребенюка, Г. Тарасенко, В. Яковлева та ін.; науково-популярні поетичні видання тощо. Упровадження мистецького компонента до змісту суспільно- гуманітарних дисциплін та фізичної культури спрямовувалося на виявлення ролі й місця естетики і художньої культури в економічних, екологічних, політичних та інших суспільних процесах, оволодіння майбутніми педагогами ПТНЗ культурою мовлення та основами ораторського мистецтва.[9]

Нині є велика кількість різних видів мистецтв, кожен із яких має свій особливий вплив на людину. При цьому слід зазначити, що найбільш значущий вплив мистецтва відбувається тоді, коли засвоєний людиною чуттєво-емоційний досвід стає мотивом поведінки. За таких умов спрацьовує «ефект дзеркала», коли кожна людина реагує по своєму на дію мистецтва.

Одна людина може відразу відчути дію мистецтва через емоційно-вольову сферу сприйняття. Це характерно для людей з високочуттєвою емоційною сферою. Інша людина буде сприймати мистецтво через раціонально усвідомлену сферу, в якої переважає розумовий підхід до сприйняття мистецтва з позиції її важливості і цінності. У третьої спілкування з мистецтвом залишить незначний слід у його пам’яті, у четвертого взагалі не залишиться ніякого сліду від спілкування з мистецтвом.

Тобто, можна говорити про різнорівневе сприйняття мистецтва і в той же час визначити певну матеріальну захопленість у третьої і четвертої людини. За таких умов спілкування з мистецтвом стає мотивуючою силою людської поведінки, смислоутворючим чинником її життя.

Для цього кожен із видів мистецтв володіє значним арсеналом специфічних засобів, відсутніх в інших формах людської свідомості, впливаючи таким чином на свідомість людини, непомітно спонукаючи її до відповідних дій. Емоційна сила мистецтва виникає не спонтанно. Це результат глибокої думки і почуття художника, який за допомогою притаманних певному виду мистецтва засобів його відтворення здатний проникнути в найбільш потаємну психологічну складову людської сфери – почуттєву.

Створюючи свій мистецький твір, художник враховує, як усе показане й описане буде впливати на людей. Великого значення у формуванні гармонійно розвиненої особистості надавав Фрідріх Шиллер, наголошуючи на тому, що мистецтвом необхідно оточувати своїх сучасників, тими благородними, величними і натхненними формами, символами досконалого, аж поки видимість не подолає дійсність, а мистецтво – природу. Тільки в мистецтві людина здатна розвиватись всебічно і гармонійно [10].

Тому, на мою думку, буде доцільним проаналізувати специфіку різноманітних видів мистецтв як важливого засобу формування гармонійно розвиненої особистості та професійної підготовки студентів вищих технічних закладів. Зупинимося на деяких із них, а саме: архітектура, скульптура, живопис, хореографія, література, театр.

Архітектура (грец. architection – будівничий). Архітектура – особливий вид мистецтва, до якого залучені практично всі верстви населення. Кожна людини живе у певному предметному середовищі, і воназавжди намагається його постійно вдосконалити, покращити і водночас естетизувати. Адже архітектура, на відміну від багатьох інших видів мистецтв, виконує ще й естетичну та практичну функції у житті люди- ни. Особливість архітектурного мистецтва в тому, що вона поєднує не тільки духовну, але і матеріальну культуру. Специфіка архітектурного мистецтва полягають в тому, що воно використовується як в побутовій сфері, так і у виробничій.

Особливо слід наголосити на виробничій сфері, де в сьогоднішніх умовах при бажанні матеріального збагачення не враховується та найважливіша складова, яка дасть можливість майбутнім поколінням визначати рівень культури свого чи іншого народу. Адже твори архітектури, архітектурні пам’ятки можуть багато розпо- вісти про побут, звички, культуру минулого, коли та ким вони були створені. Досить важливою специфічною особливістю для архітектурного мистецтва є використання різноманітних природних засобів для його творення, а саме: глина, камінь, дерево, залізо та ін., які знаходяться в природі, і кожна людина має доступ до них. Зважаючи на професійну підготовку студентів вищих технічних закладів, майбутніх фахівців-інженерів використання архітектурного мистецтва у навчально-виховному процесі дасть можливість прищепити любов не тільки до матеріального, але і духовно-естетичного. [11]

Адже ні один інженер (будь-якого напряму діяльності) не може обійтися без створення певної архітектурної споруди, і тому першочерговим у нього має бути естетична складова у проектуванні такої споруди (бурова вежа, нафтопровід, нафтопереробні підприємства, нафтогазосховища та ін.), яка б не пошкодила і не спотворила природного ландшафту чи на- селеного пункту (міста, села, селища).

Скульптура (від лат. sculpo – вирізаю). Скульптура створює прос- торовий образ людини. Вона в усі епохи втілює ідеальні уявлення про красу людської постаті та особливості моральних якостей. Особливість мистецтва скульптури в тому, що під час його сприйняття бере участь усе тіло людини, а не тільки очі. Людина відчуває м’язове напруження, розумом сприймає близький стан, відчуває схоже напруження душі. Саме в сьогоднішніх умовах, коли фізичний стан молодих людей є вкрай загрозливим, використання мистецтва скульптури у проведенні занять є достатньо важливим. Адже за даними медичних установ більше 70% молоді мають серйозні порушення у формуванні постави організму. Це найбільш поширено серед шкільної і студентської молоді. Особливість мистецтва скульптури ще в тому, що воно в собі несе великий духовний потенціал. Тобто, відбувається поєднання зовнішньої та внутрішньої краси.

Живопис – вид мистецтва, який здатний відтворити видиму реальність за допомогою кольору. Специфічними засобами живопису є лінії, кольори, світлотіні. Живопис – безмовний нерухомий, просторовий. Водночас у ньому розкривається одна мить, але у цій миті повинно бути усе: і біль і радість, любов і ненависть, зрада і відвага, туга і вірність, – якщо цього немає, немає й картини. Живопис – це серйозний мистецький вплив на молоде покоління, особливо студентську молодь, яка на високо свідомому рівні здатна дати оцінку прекрасному і сама долучитися до творення прекрасного. Особливо це характерно для молодих фахівців технічного напряму, де в своїй професійній діяльності обов’язково повинні поєднуватися дві важливі складові – технічна і мистецька.

Хореографія (грец. choreia – танець та grapho – пишу). Особливість та специфіка хореографічного мистецтва в тому, як людина рухається, жестикулює, пластично реагує на дії інших. За допомогою рухів виявляються такі психологічні особливості, як характер, почуття, воля, тобто своєрідність особистості. Хореографія – це той особливий специфічний вид мистецтва, який поєднує в собі єдино цілісну систему зовнішніх і внутрішніх почуттів, який увібрав у себе все багатство народних звичаїв та обрядів, за допомогою якого відтворюється історія народу.

Використання такого виду мистецтва у навчально-виховному процесі для студентів вищих технічних навчальних закладів, звичайно, є особливо винятковою. У той же час використання викладачами рухів, різноманітних поз, жестів, виразу обличчя, що є специфічними складовими засобами хореографічного мистецтва, є обов’язково присутніми у педагогічній діяльності викладача. Опускаючи цю складову у проведенні занять, викладач втрачає таким чином яскравість викладу матеріалу, що, власне, і позначається на його професійній майстерності.

Художня література. Це мистецтво слова, засіб який є визначальним у професійній діяльності викладача. Вміння володіти словом – це велике мистецтво, яке не кожному дано зрозуміти і оволодіти ним. Сфера використання слова охоплює природні та суспільні явища, величні та соціальні перетворення, духовне життя особистості її почуття, волю. Слово є основою багатьох видів мистецтв. Воно відображає світ з естетичних позицій.

Специфічні особливості слова постійно розширюються, адже його сутність закладена у самій мовній основі, яка складається народом, вбирає весь досвід і стає формою мислення, втілює історичний процес створення мови. Вміння користуватися словом у педагогічній діяльності, яке визначається особливими специфічними ознаками (тембр, висота звуку, мелодичність у його відтворенні, інтонація, виразність, вимова та інші), забезпечує ефективність подачі навчального матеріалу. Для викладача вищого технічного закладу використання такого мистецького засобу дасть можливість привернути увагу студентів до тих тем, які є технічно направлені і можуть сприйматися без будь-якого захоплення та інтересу.

Театр. Мистецтво театру є синтетичним уособленням багатьох видів мистецтв (художня література, музика, живопис, хореографія та ін.), в якому використовуються різноманітні засоби (міміка, пантоміма, рух, жест, костюм, слово та ін.). Усі ці складники в гармонійному поєднанні утворюють цілісну театральну дію, яка переходить у величне дійство. Театр – це видовищне мистецтво, яке звернено одночасно до слуху і очей, до серця глядача, в якому розкриваються людські проблеми і в якому людина може найти вирішення цих проблем [12].

Практично мистецтво театру можна без перебільшення порівняти з мистецтвом педагога, де педагог виступає в ролі і автора, і режисера, і виконавця. Тобто педагог – це головна дійова особа, від якої залежить значно більше – формування професійної готовності студентів та їх гармонійний розвиток. У той же час знання законів театрального мистецтва та їх використання в навчально-виховному процесі забезпечить викладачу успішну підготовку студентської молоді до професійної діяльності. [13]

Театр – це той вид мистецтва, який навчить викладача використовува- ти слово як могутній засіб впливу на студента, коли форма буде відпо- відати змісту, а у змісті буде закладена велика смислоформувальна ідея, яка не залишить студента байдужим. З цього приводу цікаву думку висловив Р. Черкашин, він говорив: «Щоб мати найбільший вплив, форма сучасної театральної вистави, чи читацького виступу, має бути яскравою, гостро активною, саме тоді закладений у цю форму зміст, збуджуватиме думку, уяву, волю до дії, а не заколисуватиме глядачів пасивними споглядальними відчуттями». [14]

Визначені характеристики декількох видів мистецтв, хоча їх є дуже велика кількість і кожен із них має свої специфічні особливості і засоби, за допомогою яких відбувається процес формування гармонійно розвиненої особистості, ми можемо визначити на скільки потужним є його використання у навчально-виховному процесі. Адже мистецтво, за словами І. А. Зязюна, є найпотужнішим засобом естетичного виховання, а художня культура людини – серцевина її загальної культури [15].

* 1. **Роль викладача у формуванні гармонійної особистості з використання засобів мистецтва**

Зважаючи на те, що матеріальними чинниками професійна освіта володіє у досить обмеженому обсязі, вона має більш активно використовувати чинники морально-психологічні, які, по-перше, не вимагають значних витрат, а по-друге, дають більш надійні й тривалі педагогічні результати. Одним із такихчинників є інтерес до професії педагога ПТНЗ, на основі якого в студентів виникає бажання до оволодіння нею й формується стійка педагогічна спрямованість.

Пробудити у майбутніх педагогів професійної школи інтерес до своєї професії можна, на наше переконання, за умов кардинального оновлення змісту сучасних технологій їхньої професійної підготовки. Це вимагає переосмислення сутності самого поняття “технологія” й визначення її не просто як “системи алгоритмізованих операцій і дій, виконання яких гарантовано зумовить досягнення очікуваного педагогічного результату”, а як “вчення про майстерність, мистецтво”, що закладено вже у цьому терміні. Адже саме завдяки технології реалізується мистецька триєдність “poesis – mimesis – techne”, виявляються смисли й втілюються ідеї, які педагог хоче донести до своїх вихованців. [16]

Усвідомлення науковцями і викладачами навчальних закладів України освітнього значення технології зумовило активну розробку й впровадження до освітньої практики інноваційних креативних педагогічних технологій, набуття ними все зростаючої популярності. Відзначаючи ефективність означених технологій у професійній підготовці студентів професійно-педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації, зауважимо, що вони не можуть охопити усіх аспектів їхнього творчого розвитку й не спрямовані на розвиток їхньої творчої індивідуальності, яка є запорукою досягнення ними найвищого – “мистецького” – рівня їхньої педагогічної майстерності. У зв’язку з цим наші наукові пошуки були спрямовані на обґрунтування змісту та складових технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи на основі використання мистецтва. Ми визначаємо її як цілісну алгоритмізовану систему педагогічних операцій і дій, що забезпечують педагогічне цілепокладання, змістові, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти розвитку властивостей творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ засобами мистецтва, а також моніторинг якості цього процесу. [17]

Сутність запропонованої технології полягає у такій організації їхньої професійної підготовки, за якої розвиток творчої індивідуальності студентів стає сенсом і метою навчально-виховної діяльності професійно-педагогічного навчального закладу, а сама ця діяльність спрямовується на “відкриття” майбутніми педагогами професійної школи їхніх педагогічних можливостей у творчій педагогічно-мистецькій діяльності, відштовхуючись від їхнього реального художньо-творчого й педагогічного досвіду, утилітарного й гедоністичного розуміння значення мистецтва й поступово розширюючи його до формування потреби у прекрасному, спрямованості на перенесення цього прекрасного до своєї професійно-педагогічної діяльності. Це передбачає: корекцію змісту професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання з метою забезпечення її культуровідповідності та художньо-творчої спрямованості; виявлення форм і методів використання мистецтва у навчально-виховному процесі професійно-педагогічних навчальних закладів, які сприяють розвитку творчих педагогічних якостей студентів; активне залучення їх до різноманітних форм позанавчальної культурно-мистецької та науково-пошукової діяльності.[18]

Складовими технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи є: педагогічне цілепокладання; відбір і структурування змісту мистецького компонента професійно-педагогічної підготовки; інформаційно-предметні та процесуальні компоненти цієї підготовки (форми, методи, прийоми навчання, алгоритм діяльності його суб’єктів); її науково-методичний та навчально-методичний супровід, а також її педагогічний результат.

Педагогічне цілепокладання передбачає визначення мети, завдань та принципів розвитку творчої індивідуальності студентів професійно- педагогічних навчальних закладів, серед яких найважливішими, на мою думку, є принцип посилення креативності змісту навчальних дисциплін шляхом впровадження до нього мистецького компонента та принцип опори на образ. При цьому ми спираємося на ідеї академіка І.Д. Беха, який, доводячи психологічну й педагогічну впливовість образу, обґрунтував закони його емоційного впливу на особистість: сенсомоторної цілісності, емоційного узагальнення, спрямовуючої сили первинної емоційної реакції, переживання переживань, розгляду емоції як психологічної дії, зворушливого емоційного впливу, виразності стимулу.

Покладання в основу розробки технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва описаних вище принципів і законів змінює педагогічну позицію викладача професійно-педагогічного навчального закладу. Його завданням стає заохочення студентів до творчої педагогічно-мистецької діяльності, підтримка їхнього сходження до власної творчої індивідуальності та надання їм допомоги у визначенні власних параметрів навчання й пошуку інформації, необхідної для його здійснення. Динаміка цього процесу передбачає рух від повної залежності студентів від педагога до все більш зростаючого їхнього самоуправління.

Як базовий елемент технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ засобами мистецтва педагогічне цілепокладання детермінує усі наступні складові цієї технології, передусім, зміст мистецького компонента професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Він охоплює, окрім сформульованих відповідним чином професійних педагогічно-мистецьких знань та досвіду репродуктивної педагогічно-мистецької діяльності за визначеними стандартами, ще й досвід художньо-творчої педагогічної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якого забезпечує аксіологічну спрямованість процесу розвитку творчої індивідуальності студентів. Виходячи з ідеї О. Рудницької щодо необхідності забезпечення відповідності змісту освіти її основним компонентам (пізнавальному, практичному та емоційному), ми обрали за основу відбору і структурування змісту запропонованої технології такий алгоритм організації навчально-виховної діяльності у професійно-педагогічному навчальному закладі: мотивація творчої педагогічно-мистецької діяльності + набуття педагогічно- мистецьких та мистецтвознавчих знань + вироблення педагогічно значущих художньо-творчих умінь + формування педагогічних цінностей.

Відповідно до цих елементів зміст технології структуровано за чотирма блоками: мотиваційним, когнітивним, праксеологічним та аксіологічним. Така його побудова дозволяє не лише спрямувати майбутніх педагогів професійного навчання на активне сприйняття і засвоєння необхідних їм педагогічно- мистецьких та професійно-педагогічних знань, але й залучити їх до емоційного переживання та “проживання” навчального матеріалу, спонукати їх до вироблення свого ставлення до нього й самостійної діяльності щодо закріплення цих знань, умінь і досвіду творчої педагогічно-мистецької діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу в процесі виконання творчих мистецьких завдань. [19]

Відповідно до цих завдань професійна підготовка майбутніх фахівців структурується за такими напрямами:

• світоглядно-аксіологічний (формування студентів у навчально-виховному процесі комплексно через наскрізні цивілізаційні цінності, які є невід’ємною складовою цілісної особистості (загальнолюдські, національні, громадські, сімейні, особистісні, валеологічно-екологічні) [4, с. 17];

• пізнавально-діяльнісний (систематизація і послідовне поглиблення знань та уявлень студентів у царині мистецтва; формування й удосконалення практичних умінь і навичок у різних видах творчої діяльності);

• розвиток спостережливості, зорової пам’яті, просторових уявлень, тактильних і кінестетичних відчуттів, колірного зору, композиційних навичок;

• художньо-творчий (формування творчих здібностей та прагнення до творчої самореалізації, розвиток художньої уяви і творчої активності);

• сприймання та оцінювання (формування естетичного досвіду, навичок сприймання й оцінної діяльності, розвиток образного мислення, естетичного ставлення до явищ мистецтва і дійсності, естетичних почуттів, смаків, оцінок, потреб, емоційної сприйнятливості та чутливості, формування естетичної культури).

Умовами реалізації концепції використання засобів мистецтва в навчально-виховному процесі студентів вищих навчальних закладів є:

• усвідомлення ситуації, що склалася на ринку освітніх послуг, урахування змісту і спрямованості навчально-виховного процесу;

• динамічне коригування перспективної стратегії розвитку вищої освіти відповідно до динамічно змінюваних зовнішніх та внутрішніх умов;

• пошук можливостей для впровадження мистецько-творчої діяльності у навчальному закладі;

• посилення матеріально-технічної бази для створення відповідного мистецько-творчого фонду у ВНЗ;

• поширення досвіду роботи викладачів, які ефективно впроваджують мистецький складник у навчально- виховний процес. До науково-методичних умов необхідно віднести:

• залучення професорсько-викладацького складу до мистецько-творчих колективів як один із варіантів підвищення професійно-педагогічної майстерності;

• запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій з використанням мистецького складника в навчально-виховному процесі;

• налагодження стосунків і співпраця з аналогічними навчальними закладами, в яких на високому рівні залучаються мистецько-творчі колективи до життя університету.

Пріоритетними психолого-педагогічними умовами використання засобів мистецтва в навчально-виховному процесі для професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів слід вважати:

• формування морально-етичної культури міжособистісних стосунків усіх учасників навчально-виховного процесу;

• посилення агітаційної спрямованості навчально-виховного процесу для залучення студентської молоді до мистецько-творчих колективів з метою гармонійного розвитку особистості;

• впровадження новітніх технологій навчання з використанням засобів мистецтва, що сприяли б виявленню і розвитку творчої активності майбутніх фахівців;

• використання особистісно зорієнтованого підходу щодо прилучення студентської молоді до мистецтва як важливого рушія навчальних досягнень і подальшої корекції їхньої поведінки та успіхів у навчанні;

• створення можливості вибору студентами профілю відповідно до індивідуальних психофізичних особливостей та власних побажань.[20]

**Висновок до першого розділу**

Зрозуміло, що охопити навчанням мистецтву всю студентську молодь, особливо технічних навчальних закладів, практично не можливо, і ми не ставимо такого завдання. Головним є вміло використовувати засоби мистецтва у навчально-виховному процесі для професійної підготовки, за допомогою яких можна розкрити внутрішню красу кожної людини. Звичайно, це завдання не з легких, але прагнути до цього необхідно постійно. Саме уміння використовувати засоби мистецтва у навчально-виховному процесі визначає професійну майстерність викладача.

Крім того, коли викладач особисто не захоплюється хоча б одним із видів мистецтв, то йому буде важко навіть самому зрозуміти його цінність і величність. Тому, тільки за умови об’єднання зусиль викладачів різних спеціальностей, технічних, природничих, гуманітарних можна забезпечити гармонійний розвиток особистості та професійну підготовку майбутнього фахівця, де однією із важливих складових має бути духовний, культурно-освітній розвиток.

Підводячи підсумок вищесказаному, можна зробити такі висновки:

1. Мистецтво є важливим чинником у гармонійному розвитку особистості та професійній підготовці майбутнього фахівця, особливо технічного напряму.

2. Засоби мистецтва мають бути невід’ємною складовою у проведенні занять зі студентами вищих технічних навчальних закладів.

3. Забезпечити естетичне середовище у проведенні занять студентів вищих технічних навчальних технічних закладів.

4. Залучати студентську молодь до мистецтва як основного чинни- ка гармонійного розвитку особистості.

5. Викладачам власним прикладом заохочувати студентську молодь до занять у мистецько-творчих колективах.

Отже, зважаючи на важливість та необхідність вирішення питання професійної підготовки майбутніх фахівців, сьогодні важливим є використання концепції, яка базується на засадах гуманізації, гуманітаризації та культуризації навчально-виховного процесу. Дана концепція передбачає використання засобів мистецтва в навчанні студентів ВНЗ, що сприятиме формуванню їх морально-етичних та естетичних цінностей, без яких професійна підготовка буде неповноцінною.

**2.1. Педагогічна діагностика типології і рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладі**

З метою педагогічної діагностики типології та рівнів розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи нами було проведено констатувальний експеримент на базі Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Завдання експерименту полягали у:

- з’ясуванні сучасного стану використання мистецтва в системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання;

- обґрунтуванні критеріїв, показників та рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів вищого навчального закладу;

- педагогічній діагностиці рівнів розвитку та типології творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ.

Розв’язання цих завдань відбувалося в три етапи, кожен з яких підпорядковувався певній меті й власним завданням, для розв’язання яких застосовувалися відповідні методи. Перший етап констатувального експерименту мав за мету виявлення місця й питомої ваги мистецького компонента у змісті професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання як системі розвитку їхньої творчої індивідуальності. Його завданнями були:

1) аналіз курикулуму підготовки студентів спеціальності «Професійне навчання»;

2) визначення кількісної та якісної представленості мистецтва у навчально-методичному забезпеченні процесу їхньої професійнопедагогічної підготовки;

3) виявлення можливостей означених навчальних курсів, спецкурсів або навчальних тем у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи.

Для розв’язання поставлених дослідницьких завдань використовувався комплекс емпіричних методів дослідження: аналіз навчальних планів, програм, іншої навчальної документації, продуктів навчальної діяльності студентів (конспектів, виконаних навчальних завдань, результатів діагностичних тестів тощо); педагогічне спостереження (відвідування навчальних занять та позанавчальних заходів); анкетування, інтерв’ювання, бесіди зі студентами й викладачами; адаптований нами варіант методики «Порівняльної оцінки значущості гуманітарних дисциплін», розробленої Б. Коссовим.

Узагальнення результатів аналізу професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ зумовлює висновок, що в її змісті мистецький компонент майже не представлений (за винятком ряду профілів). Там же, де він входить до змісту спецдисциплін, мистецтво має переважно професіоналізуюче значення й не підпорядковується меті розвитку творчої індивідуальності студентів.

Суспільно-гуманітарні дисципліни, містячи мистецький компонент, не в змозі реалізувати своєї творчо-розвивальної функції, оскільки мають переважно репродуктивний характер. Психолого-педагогічні дисципліни, хоча й спроможні здійснювати ефективний вплив на розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи, найчастіше реалізують його поза мистецьким контекстом.

 Єдину повноцінну можливість для розвитку цієї системної інтегративної сутнісної якості в студентів спеціальності «Професійне навчання», за їхнім та нашим висновком, мають курси «Основи педагогічної майстерності» та «Основи педагогічної творчості». Але невеликий обсяг годин на їх вивчення не сприяє тривалій педагогічній післядії їх творчорозвивального впливу на майбутніх педагогів професійного навчання.

Метою другого етапу констатувального експерименту було визначення рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності «Професійне навчання». Для цього вирішувалися такі завдання:

1) обґрунтування критеріїв, показників та рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів;

2) відбір діагностичних методик для здійснення кількісної та якісної характеристики розвитку компонентів їхньої творчої індивідуальності.

 Розв’язання поставлених завдань уможливлювалося за допомогою методів: включеного педагогічного спостереження, теоретичного аналізу існуючих психологічних і педагогічних методик діагностики якостей творчої індивідуальності, ознайомлення з їх класифікаціями, порівняння їх ефективності у ході експериментальної апробації та відбору найбільш адекватних меті, завданням та умовам проведення нашого констатувального експерименту.

Аналіз наукових підходів до визначення сутності й структури творчої індивідуальності та спостереження за її проявами у працюючих і майбутніх педагогів професійної школи дозволили нам визначити критерії розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості: багатство, цілісність, оригінальність, яскравість та стійкість вияву компонентів творчої індивідуальності, рівень самоусвідомлення студентами своєї творчої індивідуальності. Кожен критерій конкретизується відповідними показниками.

 Багатство творчої індивідуальності характеризується:

1) широтою представленості (або відсутністю) визначених нами компонентів структури творчої індивідуальності у структурі цієї сутнісної системної інтегративної якості в конкретного студента;

2) спрямованістю творчого саморозвитку (одновекторний, багатовекторний);

3) варіативністю проявів творчої індивідуальності.

Цілісність – узгодженістю й взаємозв’язком: 1) рівнів творчої індивідуальності; 2) потенційного та актуального у розвитку цієї системної інтегративної сутнісної якості; 3) потенцій і тенденцій (за В. Ганзеном); 4) внутрішнього змісту та зовнішніх проявів творчої індивідуальності.

Оригінальність визначається: 1) на основі того компонента (або сукупності компонентів) творчої індивідуальності, що проявляється найбільш сильно й підпорядковує собі усі інші її складові, перетворюючись на визначальну (домінантну) рису її характеру й надаючи їй індивідуальної неповторності; 2) на основі індивідуального стилю навчальної діяльності; 3) на основі індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності; 4) на основі індивідуального комунікативного стилю.

Яскравість прояву творчої індивідуальності залежить від 1) рівня розвитку творчих якостей, що її складають і 2) інтенсивності їх прояву. Вона має різні ступені вияву (відсутність проявів – низький рівень розвитку якості – середній рівень розвитку – високий рівень розвитку – найвищий рівень розвитку, в тому числі й відносно інших компонентів творчої індивідуальності конкретного реципієнта).

Стійкість вияву творчої індивідуальності залежить від 1) тривалості й 2) стабільності її вияву в різних педагогічних та життєвих ситуаціях. Рівень самоусвідомлення творчої індивідуальності залежить від: 1) знання студента про цей педагогічний феномен; 2) сформованості в нього Я-концепції, самоставлення та інших компонентів суб’єктного рівня творчої індивідуальності; 3) здатності до самоаналізу й самооцінки якостей та загального рівня розвитку власної творчої індивідуальності.

 На основі визначених критеріїв і показників нами було обґрунтовано рівні розвитку творчої індивідуальності в майбутніх педагогів професійного навчання.

Потенційний рівень («алмаз як мінерал, з якого виготовляють діамант») – відповідає потенційному рівню педагогічної майстерності студента. Характеризується наявністю творчих та спеціальних (художніх і педагогічних) здібностей, які не усвідомлюються ним і знаходяться в зародковому стані, виявляючись спонтанно й нестійко (хоча іноді яскраво) у спеціально створених викладачем проблемних педагогічних ситуаціях й не проявляючись за звичайної організації навчальновиховного й навчально-виробничого процесу.

 Структура творчої індивідуальності такого студента є збідненою й нецілісною (розірваною), у ній представлені в основному компоненти конституційного та індивідного її рівнів. Причому потенційне переважає над актуальним, тенденції розвитку майже не відчутні. Спрямованість на творчий саморозвиток відсутня. Маючи певні творчі задатки й здібності, студент не усвідомлює цього, соромиться виявити їх і прагне бути «як усі. У навчальній діяльності він застосовує переважно репродуктивний стиль (заучування-відтворення).

У ході педагогічної практики та навчальної практичної професійно-педагогічної діяльності найчастіше вдається до догматичного, розмірковуюче-методичного (за А. Марковою та А. Ніконовою) та конструктивно-організаторського (за Н. Петровою й З. Вяткіною) стилів.

У спілкуванні з учнями у ході педагогічної практики застосовує в основному авторитарні стилі «дистанціювання», «менторства», «залякування»; індиферентний чи ліберальний стиль, різновидом якого є «загравання» (за В. Кан-Каликом) , або «Локатор» (за Н. Шеліховою).

 Не маючи потреби у вияві й тим більше саморозвитку своєї творчої індивідуальності, студент не розуміє ані її сутності, ані значення для себе та своїх майбутніх учнів. В нього не сформована Я-концепція, відсутнє самоставлення, немає навичок самоаналізу й самооцінки якостей та загального рівня розвитку власної творчої індивідуальності.

Низький рівень («необроблений діамант») – відповідає елементарному рівню педагогічної майстерності студента. Характеризується усвідомленням ним своїх творчих та спеціальних (художніх і педагогічних) здібностей та визнанням необхідності їх розвитку. Структура творчої індивідуальності такого студента є вже не такою збідненою, як на потенційному рівні, оскільки у ній з’являються деякі особистісні і професійні якості, над вихованням яких працюють педагог разом зі студентом.

Разом з тим, вона все одно є нецілісною (розірваною). І хоча потенційне все ще переважає над актуальним, все ж намічаються певні тенденції розвитку компонентів творчої індивідуальності (психічних процесів, здібностей, спрямованості на творчий саморозвиток).

 Майбутній педагог професійної школи розуміє, що у різних педагогічних ситуаціях він по-різному себе виявляє і прагне проаналізувати ті ситуації, в яких він є максимально ефективним, кращим за інших. У навчальній діяльності він застосовує переважно репродуктивний стиль (заучування-відтворення), але в деяких проблемних ситуаціях інтуїтивно знаходить педагогічно доцільний вихід.

 У ході педагогічної практики та навчальної практичної професійно-педагогічної діяльності діє, згідно з інструкцією, алгоритмом, за зразком, але водночас починає застосовувати поряд з догматичним, розмірковуюче-методичним та конструктивно-організаторським стилями розмірковуюче- імпровізаційний стиль (за А. Марковою–А. Ніконовою).

 У спілкуванні з учнями у ході педагогічної практики використовує також авторитарні стилі («дистанціювання», «менторства», «залякування», «загравання» (за В. Кан-Каликом), «Приятель» (за Н. Шеліховою).

Відчуваючи задоволення від моментів вияву своєї творчої індивідуальності, майбутній педагог професійного навчання інтуїтивно прагне їх повторити, але при цьому не розуміє зв’язку успіху в професійно-педагогічній діяльності з рівнем розвитку в себе цієї системної інтегративної якості, не розуміє її значення, не замислюється над її сутнісними ознаками та властивостями. І хоча Я-концепція в нього ще не сформована, але з’являється самоставлення внаслідок самоаналізу вдалих спроб професійно-педагогічної діяльності й самооцінки власних творчих якостей.

Середній рівень («первинно оброблений діамант») – відповідає базовому рівню педагогічної майстерності студента. Характеризується усвідомленням ним своїх творчих та спеціальних (художніх і педагогічних) здібностей, визнанням необхідності їх розвитку та появою пізнавального інтересу до вивчення творчої індивідуальності, що виявляється в активізації його навчальної та самостійної діяльності при розгляді різних аспектів цього феномену.

Внаслідок такої зацікавленої роботи збагачується структура творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи, в ній набуває більшої ваги емоційний компонент, з’являються і починають достатньо яскраво виділятися такі особистісні й професійні якості майбутнього педагога ПТНЗ, як гуманістична і творча педагогічна спрямованість, ціннісні орієнтації тощо. Він стає більш професійно компетентним і вільним у своїй діяльності, а за сприятливих педагогічних умов, виявляє у ній елементи творчості. У найбільш підготовлених фрагментах навчально-виховного й навчально-виробничого процесу, у типових педагогічних ситуаціях майбутній педагог професійного навчання реалізує свій власний підхід, власне бачення, демонструє власні творчі знахідки, хоча вияв цих якостей ще не відзначається стабільністю й достатньою інтенсивністю.

Потенційні властивості творчої індивідуальності студента все більше переходять в актуальні. У розвитку компонентів його творчої індивідуальності (психічних процесів, здібностей, творчих якостей) з’являються тенденції щодо посилення самостійності студента у цьому процесі, його спрямованості на творчий саморозвиток й самовдосконалення окремих творчих якостей. Майбутній педагог професійної школи поступово відкриває себе й перетворюється на зацікавленого суб’єкта власного творчого саморозвитку, який прагне пізнати власну творчу індивідуальність, її сильні й слабкі сторони. З цією метою він починає виокремлювати й аналізувати особливості власної особистості й творчої діяльності, які забезпечують ефективність його практичної навчальної професійно-педагогічної діяльності.

У навчальній діяльності він наряду з репродуктивним підходом починає застосовувати творчий, пропонуючи оригінальні рішення у нескладних проблемних ситуаціях. У ході педагогічної практики та навчальної практичної професійно-педагогічної діяльності студент ще не почувається впевненим без зразка, інструкції, алгоритму, але паралельно застосовує розмірковуюче-методичний, розмірковуючеімпровізаційний, емоційно-методичний та конструктивноорганізаторський стилі (за А. Марковою та А. Ніконовою).

Проводячи навчальне заняття або позанавчальний захід у ході педпрактики, найчастіше застосовує стилі «Я сам», «Монблан», «Тетеря» (за Н. Шеліховою)2 . У спілкуванні з учнями в ході педагогічної практики використовує різні стилі, але при цьому йому бракує послідовності та обгрунтованості.

Майбутній педагог професійної школи починає усвідомлювати, що успіх у професійнопедагогічній діяльності не є випадковістю – його можна стабільно досягати за умови постійної й цілеспрямованої роботи над собою. Тому він прагне оцінити себе як професіонала – педагога, проаналізувати рівень власної педагогічної майстерності та більше дізнатися про сутність і шляхи розвитку творчої індивідуальності. В нього починає формуватися Я-концепція, вдосконалюються навички самоспостереження, самоаналізу, самоуправління, самоорганізації, самонавчання, самовиховання, самооцінки власних творчих якостей.

Виявами творчої індивідуальності студента стають спонтанні творчі знахідки, осяяння. Водночас, ці вияви ще не відзначаються варіативністю. Компетентнісний рівень («огранений діамант”) – відповідає компетентнісному рівню педагогічної майстерності студента. Характеризується усвідомленням ним себе як творчої індивідуальності і прагненням будувати власну професійнопедагогічну діяльність з опорою на неї.

 Структура творчої індивідуальності набуває повноти за рахунок появи нових її граней, підвищення кількісних та якісних показників сформованості компонентів суб’єктного рівня творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання, розвитку в нього таких професійних якостей, як педагогічні переконання, педагогічна кмітливість, творча активність, педагогічний оптимізм тощо.

Зростання внутрішнього багатства творчої індивідуальності гармонує з набуттям більшої яскравості, стабільності й варіативності її зовнішніх проявів. Щоправда, вони реалізуються переважно, як фрагментарні чи епізодичні прояви несхожості у професійній поведінці та діяльності майбутнього педагога професійної школи. Виступаючи суб’єктом, навчальної та професійнопедагогічної діяльності, студент має свою стратегію їх здійснення і сформовану Я-концепцію.

Напрямом його саморозвитку виступає, головним чином, оволодіння спеціальними й педагогічними знаннями, у зв’язку з чим зростає його професійний потенціал. Водночас, особистісний і творчий потенціали залишаються ще не актуалізованими. Тому зовнішні прояви творчої індивідуальності є незначними й недостатньо виразними.

Такий студент прагне «втиснути себе у професійний стандарт й відповідати вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника професійнопедагогічного навчального закладу. Індивідуальний стиль навчальної діяльності майбутнього педагога професійного навчання набуває більш евристичного характеру й, за класифікацією Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської, визначається як «обережний пошук.

Зростаюча свобода та емоційнійсть його практичної діяльності у ході педпрактики та виконання практичних навчальних завдань зумовлюють більшу зовнішню його виразність, образність та педагогічну впливовість його мовлення, динамізм його особистості. Завдяки цьому він все частіше обирає емоційно-методичний та конструктивноорганізаційний стилі професійно-педагогічної діяльності. Під час педагогічної практики та розв’язання педагогічних ситуацій застосовує стилі «Робот», «Китайська стіна», «Гамлет» (за Н. Шеліховою).

 У педагогічному спілкуванні майже відмовляється від авторитарного стилю на кристь демократичного, хоча, намагаючись бути «гарним педагогом, все ж нерідко застосовує ліберальний комунікативний стиль, в якому досягає педагогічного результату завдяки не завжди обгрунтованим заохоченням усілякого роду, перетворенню навчального заняття на веселу гру, яка інколи не узгоджується з навчальною темою.

Завдяки роботі над професійним зростанням в студента розвиваються й творчі якості та процеси: творча уява, творче мислення, фантазія, креативність тощо. Втім, виявляються вони найкраще у попередньо підготовлених і гарно продуманих студентом педагогічних ситуаціях. Якщо ж він опиняється у незнайомій педагогічній ситуації, що вимагає від нього педагогічної імпровізації, студент розгублюється й звертається по допомогу до викладача, від якого очікує надання алгоритму її розв’язання.

 Досконалий рівень («ювелірно оброблений діамант”) – відповідає творчому рівню педагогічної майстерності майбутнього педагога професійного навчання. Характеризується не просто сформованою Я-концепцією, усвідомленням ним себе як творчої індивідуальності, а й адекватною самооцінкою ним своїх сутнісних властивостей, які сприяють чи заважають йому в творчій самореалізації, а також спрямованістю на їх розвиток та постійне самовдосконалення, самоактуалізацію своєї особистості.

Структура творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання стає повною й цілісною завдяки остаточному оформленню компонентів її інтегрального рівня, які відображають гармонію внутрішнього змісту творчої індивідуальності студента (творчий потенціал) та його зовнішнього вияву (індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності). Якісне наповнення структури творчої індивідуальності набуває все більшої варіативності, що виявляється у посиленні відмінностей її компонентів у різних студентів завдяки утворенню відмінних за складом комплексів індивідуальних, особистісних, характерологічних, професійних і творчих якостей.

Водночас, спільною ознакою усіх цих якостей, є високий рівень їх сформованості, стійкість, тривалість та інтенсивність прояву, наявність домінантної риси, яка надає оригінальності й самобутності усій творчій індивідуальності майбутнього педагога професійної школи. Високий рівень розвитку його психічних процесів, творчих, художніх і педагогічних здібностей дозволяє стверджувати про його творчу педагогічну обдарованість, яка нерідко виявляється в різних видах творчої, педагогічної та мистецької діяльності.

 Навчальна діяльність студента характеризується евристичним і творчим характером, зорієнтованістю на педагогічний ідеал. Її стилями стають: «висування гіпотез достатньо швидке й обгрунтоване (за Ю. Кулюткіним та Г. Сухобською) та «самостійний творчий пошук».

Серед стилів навчальної професійно-педагогічної діяльності превалюють емоційнометодичний та емоційно-імпровізаційний (за А. Марковою та А. Ніконовою); конструктивно-комунікативний та організаційнокомунікативний (за Н. Петровою та З. Вяткіною).

Домінуючими комунікативними стилями стають демократичні: «захоплення спільною творчою діяльністю» або «дружнє ставлення» (за В. КанКаликом). Артистичний рівень («діамант як художня цінність»; «лезо бритви» – І. Єфремов) – відповідає мистецькому рівню педагогічної майстерності майбутнього педагога професійного навчання.

Характеризується багатством, цілісністю, оригінальністю, яскравістю, стійкістю й варіативністю проявів його творчої індивідуальності, сформованою позитивною Я-концепцією, високим рівнем самоусвідомлення власної творчої індивідуальності, спрямованістю на її саморозвиток та постійне самовдосконалення (до того ж, у різних творчих напрямах: педагогічному, технічному, науковому, мистецькому тощо), прагненням до самоактуалізації й невпинного творчого зростання.

Структура творчої індивідуальності такого студента є довершеною й гармонійною, відповідною до естетичних категорій калокагатії та автаркії. Вона відображає врівноваженість його творчого потенціалу та тенденцій творчого розвитку, потенційного та актуального, внутрішнього змісту та зовнішніх проявів творчої індивідуальності.

Водночас, усі якості та властивості цього системного інтегративного утворення об’єднуються навколо домінантної якості чи здібності майбутнього педагога професійного навчання, визначаючи спрямованість, зміст, характер та сутнісні ознаки його творчої індивідуальності. Він достатньо часто покладається на власну педагогічну інтуїцію та педагогічне відчуття (відчуття навчального матеріалу, відчуття аудиторії, відчуття стилю, відчуття технології тощо).

Індивідуальний стиль навчальної діяльності такого студента відзначається креативністю й наявністю власного оригінального шляху творчого пошуку, оригінальним підходом до розв’язання навчальних завдань. У ході педагогічної практики та вирішення практичних педагогічних завдань студент гнучно й відповідно до ситуації, педагогічно доцільно застосовує різноманітні стилі, надаючи перевагу емоційно-імпровізаційному (за А. Марковою та Я. Ніконовою) та організаційно-комунікативному (за Н. Петровою та З. Вяткіною).

Маючи належний рівень сформованості професійної компетентності, досить часто вдається до педагогічної імпровізації, демонструючи високий педагогічний артистизм і красу педагогічної дії. У педагогічному спілкуванні стійко застосовує демократичні стилі співробітництва, співтворчості й «захоплення спільною творчою діяльністю.

 Прояви його творчих педагогічних якостей є яскравими, естетичними, оригінальними, інтенсивними, стійкими, постійними й вільними, незалежними від обставин. Вони є закономірним наслідком цілеспрямованого теоретичного та емпіричного дослідження майбутнім педагогом професійного навчання власної творчої індивідуальності, планомірної й послідовної роботи щодо її розвитку й саморозвитку, а також самоаналізу, адекватної самооцінки результативності й коригування цієї діяльності.

Отже, характеризуючи в цілому рівні розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, можна прослідкувати тенденцію руху від превалювання загальних рис, спільних для усіх майбутніх педагогів професійного навчання, до їх індивідуалізації й набуття ними своєрідної неповторності та унікальності їх поєднання (власного набору індивідуальних, особистісних характерологічних, професійних, творчих якостей).

З метою здійснення кількісної та якісної характеристики рівнів розвитку компонентів творчої індивідуальності студентів спеціальності «Професійне навчання» професійно-педагогічних та вищих навчальних закладів нами здійснювався відбір відповідних психологічних і педагогічних діагностичних методик, які дозволяли описати наявність та особливості виявлення означених якостей в майбутніх педагогів професійної школи. При цьому ми виходили: по-перше, з психологочної ідеї холізму – елементалізму, згідно з якою адекватне дослідження творчої індивідуальності уможливлюється лише на основі застосування цілісного підходу до її розгляду, але водночас вимагає вивчення кожного з її фундаментальних аспектів та елементів, незалежно від інших; а подруге, з обгрунтованої Л. Бурлачуком специфіки вивчення індивідуальності, що передбачає використання відповідного до неї понятійного апарату та методик її виміру, результатом застосування яких стає «особлива форма опису особистості – виміряна (оцінена) індивідуальність” як характеристика індивідуально-психологічних особливостей та властивостей особистості.

Вчений викоремлює три рівні опису виміряної індивідуальності: психодіагностичний метод, діагностичні підходи й конкретні методики, між якими існують відношення субординації. Згідно з ними, «кожен більш високий «шар ніби узагальнює нижчі, що конкретизують собою його самого3 . Вимога тривимірного вивчення предмета, представленого в трьох іпостасях (самого по собі, як елемента більш широкої системи й узятого у співвідношенні з його мікромасштабним аналізом), реалізується, за Л. Бурлачуком, по-перше, у дослідженні його самого по собі, подруге, як елемента системи дослідницьких методів психології й, потретє, узятого у співвідношенні з психодіагностичними підходами, тобто даними мікромасштабного аналізу.

Зважаючи на висловлену К. Обуховським думку, що різноманітність поведінкових проявів однієї й тієї ж властивості особистості є настільки ж обширною, наскільки великим є число способів реалізації певних соціальних ідеалів 5 , Л. Бурлачук виокремлює три ступеня психодіагностики особистості, які, на нашу думку, повною мірою можна застосовувати при описі творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання.

Першим ступенем діагностики є симптоматичний (або емпіричний) діагноз, який свідчить про наявність (відсутність) певних здібностей, особливостей чи властивостей особистості (творчої індивідуальності).

Другим ступенем її опису є етіологічна діагностика, що враховує не лише наявність означених якостей і властивостей, а й внутрішні та зовнішні причини, що їх викликають.

Третім ступенем психологічного дослідження особистості (творчої індивідуальності) є типологічна діагностика, яка полягає у визначенні її типу в динамічному сенсі цього поняття. Адже, як зазначав Л. Виготський, «процес розвитку завжди розгортається в тому чи іншому плані, він здійснюється за тим чи іншим типом, іншими словами, уся багатоманітність індивідуальних ситуацій може бути зведена до певної кількості типових ситуацій 1 .

Узагальнення цих характеристик має здійснюватися, на переконання Л. Бурлачука, не лише з позицій індивідуальнопсихологічного, а й з позицій соціально-психологічного підходу, адже багатоманітність поведінкових проявів кожної з властивостей особистості як творчої індивідуальності може бути конкретизована лише за допомогою аналізу конкретних ситуацій, в яких діє людина.

Зважаючи на те, що індивідуальність характеризує людину як біопсихосоціальну істоту, О. Лібін застосовує в ході її дослідження різні психодіагностичні методики, які надають інформацію про якісні й кількісні показники різних структурних рівнів цієї системної інтегративної сутнісної якості людини, починаючи від генетичного й завершуючи соціальним.

Обираючи за основу цей підхід у ході здійснення педагогічної діагностики міри розвитку якостей творчої індивідуальності в майбутніх педагогів професійного навчання, ми дібрали блок методик, які дозволяли здійснити характеристику кожного зі студентів як творчої індивідуальності, відповідно до концептуальної моделі.

Ці методики були об’єднані нами у три групи, згідно із визначеними Л. Бурлачуком психодіагностичними підходами: 1 - об’єктивним, у контексті якого діагностика здійснюється на основі успішності, результативності способу чи особливостей виконання діяльності; - суб’єктивним, в якому діагностика відбувається на основі відомостей, що повідомляють про себе реципієнти, самоописів, самооцінок особливостей особистості, стану, поведінки, залежно від ситуації; - проективним, коли діагностика здійснюється на основі аналізу особливостей взаємодії із зовнішньо нейтральним матеріалом, який стає в силу його певної невизначеності, слабостуктурованості об’єктом проекції1 .

Об’єктивний підхід до діагностики проявів людської індивідуальності утворюється, за Л. Бурлачуком, на основі методик діагностики власне особистісних (характерологічних) особливостей та тестів інтелекту, які можна об’єднати в тести дії, ситуаційні тести, тести спеціальних здібностей і тести досягнень.

Суб’єктивний підхід представлений численними опитувальниками, які поділяються на: - особистісні (Р. Кеттелла) й типологічні (Г. Айзенка); - опитувальники стану, настрою, мотивів (А. Едвардса), інтересів (Г. Кюдера), думок (рос. – мнений), цінностей (Д. Супера), установок (шкала Л. Терстоуна) та опитувальники-анкети.

 Проективний підхід має в арсеналі моторно-експресивні, перцептивно-структурні й аперцептивно-динамічні методики 4 , що дозволяють з’ясувати особливості проекції (атрибутивної, аутичної, раціоналізованої, симілятивної, комплементарної, проекції Панглосса й Кассандри) та аперцептивного викривлення суб’єктом власних рис. У зв’язку з цим проективні методики поділяються на: конститутивні, конструктивні, інтерпретативні, катартичні, рефрактивні, експресивні, імпресивні, аддитивні.

Серед усіх цих методик ми обирали для застосування в ході констатувального експерименту ті, які пройшли стандартизацію й перевірку на адекватність, валідність і надійність. Таким чином, для здійснення психолого-педагогічної діагностики рівнів розвитку компонентів творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання нами було дібрано комплекс психодіагностичних методів і методик, які, відповідно до ситуації діагностики, могли бути застосовані в ході констатувального експерименту з метою опису кількісних і якісних проявів творчої індивідуальності студентів:

Серед методів педагогічної діагностики процесу становлення й розвитку творчої індивідуальності ми обрали як найбільш доцільні, педагогічні тести, анкети, інтерв’ю, бесіди, включене педагогічне спостереження, виконання творчих педагогічних завдань на мистецькому матеріалі, педагогічний консиліум, шкалування тощо.

У ході констатувального експерименту ми не використовували одразу абсолютно всіх цих методик при дослідженні творчої індивідуальності кожного студента, а обирали їх, залежно від ситуації та його індивідуальних особливостей. Адже означені методики є взаємозамінними й взаємодоповнюючими одна одну, а тому, незалежно від їх комбінацій дозволяють адекватно й об’єктивно визначити рівні розвитку компонентів творчої індивідуальності в майбутніх педагогів професійної школи.

Третій етап констатувального експерименту підпорядковувався меті здійснення педагогічної діагностики типології та рівнів розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних і вищих навчальних закладів на основі застосування описаних вище діагностичних методик.

Завдання цього етапу полягали у:

1) визначенні типів творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи на основі обраних критеріїв;

2) діагностуванні рівнів розвитку компонентів творчої індивідуальності в студентів спеціальності «Професійне навчання за обраними з представлених вище, психологічними і педагогічними методиками, застосування яких виявилось найбільш доцільним у заданих умовах;

3) оформлення результатів психолого-педагогічної діагностики у вигляді базисної психографічної мережі та графічного профілю індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. Розв’язання поставлених завдань уможливлювалося за допомогою методів: педагогічного спостереження, відповідно до «Програми спостереження за діяльністю та особистістю педагога; самоаналізу; контент-аналізу; кластерного аналізу2 ; номотетичного, номотетичного, ідіографічного, біографічного методів; типологізації; графічних методів.

У ході реалізації завдань третього етапу ми спиралися на обгрунтовані нами критерії, показники та рівні розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості, а також авторську модель творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. Водночас, ми враховували наукові підходи педагогів та психологів до вивчення індивідуальності. Перший з них – ідіоматичний (від гр. іdiôma – своєрідний вияв)3 , згідно з яким аналізується окремо взята особистість в усій багатоманітності її проявів. За такого описового підходу уможливлюється не лише створення вичерпної характеристики об’єкта дослідження, але й майже безпомилкове формулювання прогнозу стосовно подальшого його розвитку.

Однак цей шлях, на думку М. Богданова, має щонайменше два суттєвих недоліки. По-перше, це – досить значний час, який доведеться витратити на ретельне вивчення об’єкта.

По-друге, виявлені в ході такого вивчення закономірності будуть справедливими лише стосовно досліджуваного об’єкта і не поширюватимуться на інші, подібні до нього досліджувані об’єкти. Тому вчений вважає більш перспективним номотетичний (від гр. nomos – закон) підхід щодо вивчення індивідуальності .

Останній на рівні самооцінки претендує не стільки на спекулятивне конструювання загальних законів відповідної предметної галузі, скільки на виявлення передбачувано наявної імманентної логіки розвитку цієї предметності. Номотетичний підхід спирається на сформульовану І. Кантом умову необхідності як модальності буття (у даному разі – необхідності появи закону та його універсальність).

У межах номотетичного підходу індивідуальність вивчається не сама по собі, а в межах певної типології, з якою вона може бути співвіднесена. Тому, за класифікацією Е. Голубевої, номотетичний підхід артикулюється як типологічний (передбачає якісні оцінки визначених психологічних типів) та димензиональний (вимірювальний) підходи до вивчення індивідуальності.

Різновидами номотетичного підходу є димензиональний підхід у фізіології, який передбачає розгляд основних типологічних властивостей людей як природних факторів становлення їхніх індивідуально-типологічних відмінностей2 , та популяційногенетичний підхід, сутність якого полягає у вивченні генетично детермінованих показників інтегральної діяльності мозку у визначених популяціях з метою виявлення рівнів лабільності й сили нервової системи у діаді «батьки – нащадки.

Недоліком усіх різновидів номотетичного підходу вчені вважають те, що при типологічному аналізі деяка частина власне індивідуального в об’єкті, унікального для кожної натури, відсікається, що не дає абсолютно точного уявлення про індивідуальність. Разом із тим, це компенсується, на думку М. Богданова, тим, що по мірі накопичення знань, можна виділяти найбільш суттєві особливості об’єкта аналізу й робити досить обгрунтовані прогнози, не вивчаючи його, а лише атрибутуючи у межах тієї чи іншої групи. І чим більшою кількістю інформації буде володіти дослідник, тим більш уважним буде його ставлення до індивідуальних особливостей об’єкта, що вивчається, й тим менше їх «залишиться за бортом розроблених характеристик4 .

Зважаючи на це, ми погоджуємося з М. Богдановим у тому, що цілісне й повне «осягнення індивідуальності можливе лише через типологію» і, вважаємо дослідницьку процедуру, запропоновану номотетичним підходом, зручною та ефективною у вивченні процесу та результатів розвитку індивідуальності педагога засобами мистецтва .

Типологізація визначається у словниках як метод наукового пізнання, спрямований на розбивку деякої сукупності об’єктів, що вивчаються, на упорядковані й систематизовані групи, яким притаманні певні властивості, В основі типологізації лежить поняття про нечіткі множини, тобто множини, що не мають чітких меж, коли перехід від приналежності до неприналежності елементів множині відбувається поступово, тобто не різко: елементи деякої предметної галузі належать до неї лише з відомим ступенем приналежності. Типологізація відбувається за обраним чи концептуально обгрунтованим критерієм (критеріями) або на емпірично виявленій та теоретично інтерпретованій основі, що дозволяє розрізняти відповідно теоретичні та емпіричні типології.

Останні розуміються філософами й науковцями як методологія або конкретно-наукові вчення про типи об’єктів, на які вони можуть бути поділені, відповідно до притаманних їм сутнісних властивостей, відношень, зв’язків та структурних ознак , а також як сукупності об’єктів, утворені на основі певного критерію. Цінність розробки типології А. Деркач та А. Ісаєв вбачають в тому, що «виділення типових груп досліджуваних допомагає більш цілеспрямовано впливати на особистість кожного з них, не ізолюючи його від колективу й тих стосунків, у яких він знаходиться.

Водночас, слід зазначити, що у сучасній науці існують різні, іноді діаметрально протилежні, підходи до визначення типології індивідуальності. Зокрема, Є. Ільїн зазначає, що при її аналізі необхідно чітко розмежовувати типи, які характеризують не індивідуальність, а особистість, та неповторні індивідуальні особливості, які, власне, тільки й виступають ознаками індивідуальності.

Психолог вважає, що існує множина різнорівневих типологічних особливостей індивідуума, які й утворюють його індивідуальність; залишається лише нез’ясованим, чи залежать вони одна від одної та яким чином відбувається їх взаємовплив не є настільки категоричним у даному питанні й зауважує, що «справа полягає не в тому, чи зводиться індивідуальність до типу чи, навпаки, не зводиться, оскільки типологічна модель завжди є тією чи іншою мірою абстрагуванням від багатьох властивостей індивіда.

В. Мерлін вважає, що одна й та сама властивість людини може розглядатися водночас і як типова і як індивідуальна, залежно від ракурсу розгляду . При цьому усі вчені єдині в тому, що типологію слід відрізняти від класифікації, яка передбачає знаходження чіткого місця кожному елементу (об’єкту) у групі (класі) чи ряді (послідовності), адже одній предметній галузі може бути поставлена у відповідність множина типологій (інтерпретацій). Науковці доводять, що відмінності між одиницями, які формують тип, мають випадковий (зумовлений факторами, що не піддаються врахуванню) характер у відношенні, яке цікавить дослідника, і є незначними порівняно із аналогічними відмінностями між об’єктами, що відносяться до різних типів. При цьому в емпіричній типології вимагається, щоб однотипність могла бути визначуваною у термінах ознак, що спостерігаються, а в теоретичній – щоб критерії типологізації були концептуально розрізнюваними.

 Як правило, отримані типології є принципово неповними, оскільки не охоплюють усієї сукупності досліджуваних об’єктів. Тому на кожному рівні типологізації доводиться жертвувати певним обсягом досліджуваних одиниць, що призводить до зростання абстрактності критеріїв, які обираються. Таким чином, будь-якою типологізацією задається деяка межа, за яку вона не може бути продовжена, але поряд з нею на тій самій предметній галузі нерідко вдається запропонувати інший варіант типологізації.

 Конкретна модель, яка охоплює собою властивості ряду споріднених форм, що розвиваються, називається типом. Аналізуючи типи національних індивідуальностей з позицій типологічного підходу на основі критерію «соціальносоціологічних творчих функцій, які вони виконують у суспільстві, російський дослідник С. Шефель виокремлює в якості основних з них: 1) дитячий, що характеризується наївною творчістю й міфологічним світоглядом (до цього типу науковець відносить народи Крайньої Півночі); 2) жіночий (материнський) – до цього типу він зараховує представників буддизму та японського етнопсихокосмосу; 3) чоловічий – до нього вчений відносить представників конфуціанства та ісламо-мусульманської культури; 4) техногенний, що охоплює, за С. Шефелем, представників сучасної західної культури, творчість яких спрямована значною мірою на зміцнення цивілізації, досягнення матеріальних благ1 .

Визначаючи типологію індивідуальності педагога, В. Загвязинський ставить її типи у залежність від особливостей: 1) його нервової системи, темпераменту; 2) від співвідношення в його діяльності логічного та інтуїтивного; 3) від ступеня розвитку й характеру поєднання його здібностей (гностичних, конструктивних, прикладних та ін.); 4) від спрямованості (центрації) на вихованця чи умови та характер процесу, власну особистість, оцінку його праці адміністрацією тощо; 5) від емоційної збудливості; 6) від співвідношення планованого наперед та імпровізаційного, а також від інших чинників2 .

О. Гребенюк та Н. Петрова визначають типологію індивідуальності вчителя, обираючи за критерій тип його ВНД, індивідуальний стиль діяльності. Зокрема, Н. Петрова встановила, що особливості стилю педагогічної діяльності полягають не стільки в її змістовній, скільки у формально-динамічній стороні, тобто, в темпі, різноманітності дій учителя, його загальній емоційності тощо. Це підтверджує висновки Є. Ільїна щодо прояву типологічно зумовлених властивостей ВНС в напівусвідомленій схильності до діяльності певного характеру (монотонної, швидкісної тощо)4 . Зокрема, для вчителів рухливого типу ВНД, характерними особливостями є легкість переходу від однієї дії до іншої, вміння 1 адекватно реагувати на подразники, що змінюються, здатність до емоційного, артистичного втілення задуму, приймання експромтних рішень, швидкої перебудови логічної структури уроку. Вчителям же інертного типу в силу їхніх природних особливостей притаманне прагнення неухильно виконувати накреслене, відповідно до звичного для них стереотипу уроку.

Водночас, О. Булатова вважає неправомірним говорити про пряму й постійну залежність стилю діяльності вчителя від його природних особливостей, оскільки, залежно від стажу роботи, рівня підготовленості та інших чинників, вчителі, за її спостереженням, можуть успішно регулювати прояви свого темпераменту. А основою педагогічної імпровізації на уроці вчителів обох типів виступає, на її думку, попередня підготовка, складання педагогічного проекту діяльності, який має відображати індивідуально-типологічні особливості педагога, специфіку його стилю діяльності .

Досліджуючи індивідуальність майбутніх педагогів, О. Гребенюк виокремлює такі основні її характеристики, як «сильна сторона» індивідуальності – високорозвинені її особливості, що сприяють успішній творчій діяльності, «слабка сторона» – недостатньо розвинені регуляторні особливості та «компенсація» – компенсаторні можливості «слабкої сторонни» за рахунок «сильної». На цій основі він виокремлює три індивідуально-типологічні стилі саморегуляції педагога: автономний, оперативний і стійкий.

 Залежно від поєднання особливостей емоційної сфери вчителя та його методичної майстерності, досягнутої завдяки розвитку інтелектуальної сфери, О. Гребенюк умовно поділяє усіх педагогів на чотири типи: емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, розмірковуюче-імпровізаційний та розмірковуюче-методичний.

С. Гільманов досліджує творчу індивідуальність на основі складання педагогічних портретів вчителів, які становлять собою сукупність таких особистісних бінарно-опозиційних якостей, як: енергійність – неенергійність; активність – пасивність, темп життя (стрімкий-повільний); зануреність – відстороненість від розв’язання професійно-педагогічних проблем; цілеспрямованість – нецілеспрямованість; інтелігентність – неінтелігентність, професіоналізм – непрофесіоналізм; наявність – відсутність творчих педагогічних ідей; прагнення іх реалізувати – лише їх декларування; спрямованість – неспрямованість на досягнення «акме у професійній діяльності; бажання завжди бути на висоті – байдуже ставлення до цього; увага – неувага до деталей у педагогічній праці; комунікабельність – некомунікабельність; відкритість – закритість у спілкуванні; м’якість – жорсткість характеру; дипломатичність – недипломатичність; прямота у стосунках – завуальованість у висловлюваннях; духовність – бездуховність; прагматизм – непрактичність; емоційність – неемоційність; високий – низький інтелект; пластичність – неплатичність рухів; оригінальність – шаблонність мовлення; конформність – незалежність поведінки; особистісно зорієнтовані – особистісно незорієнтовані стосунки; вміння – невміння слухати співбесідника, емпатійність – неемпатійність, креативність – некреативність, рефлексивність – нерефлексивність тощо.

Отже, як бачимо, для створення типологій творчої індивідуальності педагога за основу можуть обиратися найрізноманітніші критерії, зокрема, й ті, що узгоджуються з рівнями розробленої нами моделі творчої індивідуальності педагога професійного навчання. У зв’язку з цим ми при здійсненні педагогічної діагностики типів творчих індивідуальностей майбутніх педагогів ПТНЗ поєднували процедуру типологізації з процедурою визначення рівнів розвитку в них цієї системної інтегративної сутнісної якості на основі обгрунтованих критеріїв і показників.

Таким чином, ми поєднували кількісний аналіз типів із якісним аналізом рівнів їх прояву в кожного конкретного студента і на цій основі складали його індивідуальний творчий портрет. При цьому ми виходили з того, що обгрунтовувана нами типологія має розглядатися у межах більш загальної типології педагогічних працівників, в якій усі педагоги професійної школи об’єднуються у великий складний і ієрархізований тип інженерно-педагогічних працівників з притаманними йому професіографічними та психографічними характеристиками.

У ході здійснення констатувального експериментального дослідження, ми спиралися на ідеї В. Рибалки щодо доцільності визначення типів творчої індивідуальності на основі базової тривимірної моделі творчої особистості, яка у сукупності своїх вимірів (соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного й генетичного) відповідає розробленій нами моделі творчої індивідуальності, структура якої охоплює конституційний, індивідний, особистісний, суб’єктний та інтегральний рівні, і, поступово конкретизуючись, описує головні психологічні якості, здібності, функції та процеси, що характеризують її як цілісність.

 Варіанти моделі В. Рибалки, які утворюються на основі її інваріанту як ідеалу творчої особистості, характеризують творчу особистість певного профілю і передбачають подальшу її конкретизацію у декілька етапів, останнім із яких виступає створення індивідуальної моделі творчої особистості. Для нас такий підхід є цінним тому, що він дозволяє «за допомогою використання особистісно орієнтованого комплексу методів психодіагностики … визначати творчу індивідуальність особистості, що розвивається, тобто своєрідне, неповторне сполучення властивих їй психічних якостей та здібностей, на які можна спиратися і… які слід виділяти як об’єкт першочергової педагогічної уваги.

Першим етапом конкретизації еталонної моделі творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання у нашому дослідженні була диференціація її на тріаду моделей на основі критерію коефіцієнту морфофункціональної асиметрії півкуль головного мозку, відповідно до якого усі студенти були поділені на три типи: «мислитель», «художник», «мішаний тип».

Важливість визначення даної типології зумовлена тим, що вона пов’язана з когнітивними стилями і типами особистості. Зокрема, вербально-логічний (абстрактний) стиль переробки інформації зумовлений, за Є. Ільїним, провідною роллю лівої півкулі, а образно-дієвий (конкретний) стиль пов’язаний із переважанням правої півкулі.

Крім того, кожному з цих типів відповідають, на думку психолога чотири склади розуму: практичний, художній, гуманітарний та математичний і властиві їм типи мислення: предметне, образне, знакове, символічне. З метою діагностики цих типів нами був застосований тест Мислитель або Художник1 . Студентам були роздані реєстраційні бланки, які вони мали заповнити, прослухавши перелік якостей, властивостей і станів особистості, оголошених експериментатором (50 пунктів). У реєстраційному бланку, поділеному на два великі стовпчики, відповідно до типів Мислитель – Художник, навпроти номера прослуханого питання необхідно було поставити цифру, що відповідала б мірі прояву в них певної якості або стану.

Стійкий прояв якості позначався цифрою 4, частий – 3; нечастий – 2; поодинокий – 1. Якщо якість зовсім не проявляється, то студенти мали поставити цифру 0. Після заповнення реєстраційних бланків їм необхідно було підсумувати бали окремо за графами Процедура розподілу студентів спеціальності Професійне навчання за означеними типами творчої індивідуальності була аналогічною до описаної В. Рибалкою процедури розробки ідеальної моделі творчої особистості природничо-наукового профілю1 і передбачала виокремлення ключових якостей та здібностей особистості до наукової, технічної й художньої діяльності, від яких багато в чому залежить визначення творчої індивідуальності та напрямів і методів її подальшого становлення. При цьому ми користувалися переліком з 200 якостей та здібностей, розробленим В. Рибалкою та Коротким тезаурусом якостей особистості, запропонованим О. Шмельовим, В. Похилько й А. Козловською-Тельновою.

На їх основі нами було складено три відповідні переліки якостей і властивостей творчої індивідуальності певного профілю, які надано майбутнім педагогам ПТНЗ для опрацювання з метою здійснення самооцінки власного типу творчої індивідуальності. Якщо певна схильність, здібність, якість проявляється систематично, то навпроти номера даної якості слід було поставити два плюси, якщо слабко – один плюс, якщо важко відповісти – 0, якщо не проявляється – один мінус, якщо студент проти наявності в нього такої якості – то два мінуси.

Відповіді студентів фіксувалися у таблиці й обраховувалися за запропонованою В. Рибалкою методикою. При цьому ми спиралися на думку В. Рибалки, що в силу великої кількості якостей і властивостей творчої індивідуальності, які досліджуються на даному етапі, важко розраховувати на математично точне її виявлення, оскільки застосування існуючих методів психодіагностики, які необхідно відібрати та об’єднати у відповідний до класифікації якостей творчої особистості комплекс, реально дозволить визначити лише певні орієнтири, загальні напрями та орієнтовні методи їх розвитку.

Результати самооцінки студентами власного типу творчої індивідуальності порівнювалися з результатами експертної оцінки 1 означеного типу компетентними експертами, відібраними за процедурою методики групових експертних оцінок.

Узагальнення результатів експериментальної роботи дозволило визначити кількісні та якісні показники типів творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів: науково-творчий (8%), художньо-творчий (43%) та технічно-творчий (49%). Як бачимо, до науково-творчого типу належить досить незначна частина майбутніх педагогів професійної школи, в той час, як кількісні і якісні показники двох інших типів є приблизно рівними. Ми пояснюємо це тим, що студентська молодь, яка має схильність до наукової діяльності, намагається вступити до університетів та вищих закладів освіти гуманітарного профілю, а до професійно-педагогічних навчальних закладів іде молодь, більше зорієнтована на практичну, ніж на теоретичну діяльність.

Майже однакові кільнісні та якісні показники художньо-творчого й технічно-творчого типів свідчать, на нашу думку, про те, що до художньої діяльності є схильними не лише студенти мистецьких спеціальностей, але й більшість з тих, хто любить мистецтво й погоджується брати участь в аматорській художньо-творчій діяльності. У ході третього етапу конкретизації моделі творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання ми застосовували Диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО) Є. Клімова з метою подальшої диференціації цих типів та встановлення їх відповідності з основними типами професій.

Провівши діагностування типології майбутніх педагогів професійно-технічних навчальних закладів, відповідно до інструкції, ми отримали наступні результати: до професій типу людина – природа виявило схильність 5% респондентів, до типу людина – техніка – 32%, до типу людина – людина – 29%, до типу людина – знакова система – 7%, до типу людина – художній образ – 27%. Такі результати вважаємо закономірними й повністю відповідними результатам проведеного нами анкетування щодо визначення мотивів вступу абітурієнтів на спеціальність Професійне навчання.

Адже, обираючи професію педагога професійної школи, студенти, як свідчать їхні відповіді, прагнуть отримати, передусім, інженерну, а не педагогічну освіту. Четвертий етап конкретизації моделі творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання передбачав визначення типології студентів за провідною репрезентативною системою (Л. Столяренко).

З цією метою ми, згідно з інструкцією, використовували розроблений нею тест Провідна репрезентативна система та застосовували методику Визначення системи модальностей співбесідника. Результати їх проведення показали, що до типу студентів з провідною візуальною репрезентативною системою належить 32% опитаних, до типу з провідною аудіальною репрезентативною системою – 29%, до типу з кінестетичною репрезентативною системою – 25%, до комп’ютерного типу – 14%. З урахуванням цих даних нами було розроблено варіанти елективного спецпрактикуму Творчі мистецько-педагогічні майстерні, які, відповідно, отримали назви: Творча художньопедагогічна майстерня, Творча музично-педагогічна майстерня, Творча театрально-хореографічна педагогічна майстерня.

 Оскільки створення мистецько-педагогічної творчої майстерні для комп’ютерного типу виявилося для нас досить проблематичним в силу володіння комп’ютером лише на рівні користувача, ми не розробляли відповідного комп’ютерного варіанту спецпрактикуму, хоча вважаємо цей напрям перспективним стосовно застосування мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів (комп’ютерної графіки, дизайну веб-сторінки, малювання за допомогою комп’ютера – у галузі образотворчого мистецтва; створення музики за допомогою комп’ютерного редактора, запис фонограм, складання віртуальних концертних програм, фонотек, запис фонограм, колекціонування записів музичних творів – у музичній галузі; створення комп’ютерної анімації, кліпів, любительських короткометражних фільмів тощо – у галузі кіно тощо).

 П’ятим етапом конкретизації концептуальної моделі творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання було визначення типології студентів за типом творчості, до якого виявився схильним кожен з них, та сукупністю наявних в кожного з них професійних, педагогічних, художніх і творчих здібностей та якостей, які найчастіше виявляються ними у ході педагогічної практики чи навчальної професійно-педагогічної діяльності.

Здійснюючи дослідження, ми виходили з того, що типологію творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання доцільно визначати шляхом утворення на базі інваріантної моделі творчої індивідуальності конкретних варіативних моделей, кожна з яких характеризує взаємозалежні рівні сформованості компонентів цієї сутнісної інтегративної системної якості в конкретної групи студентів.

 Передусім, ми звертали увагу на багатство, цілісність, оригінальність, яскравість та стійкість вияву педагогічних, професійних і художньо-творчих якостей творчої індивідуальності студентів спеціальності Професійне навчання. На цій основі ми утворили таку типологію творчих індивідуальностей майбутніх педагогів професійного навчання, адаптувавши типологію учасників спортивних секцій, розроблену О. Деркачем та О. Ісаевим:

І група – студенти з яскраво вираженою художньо-творчою індивідуальністю та високим рівнем мистецької освіченості й художньо-естетичного розвитку (мають свідоцтво про закінчення музичної, художньої школи, театральної студії, учасники хореографічного колективу тощо). Їм притаманна зацікавленість у творчій мистецько зорієнтованій професійно-педагогічній діяльності й наявність педагогічних, професійних, художніх і творчих здібностей, якостей та умінь.

Як правило, ця група є небагаточисельною, до неї входять лише найкращі студенти. У зв’язку з цим основне завдання педагога професійнопедагогічного або вищого навчального закладу полягає у забезпеченні можливостей щодо творчого застосування та вдосконалення ними наявного творчого потенціалу й сприянні вияву власної творчої індивідуальності у навчально-виховній роботі.

ІІ група – студенти з яскраво вираженою творчою індивідуальністю та недостатнім рівнем мистецької освіченості й художньо-естетичного розвитку (не закінчували мистецьких спеціальних навчальних закладів, не займалися в студіях та художніх колективах). Їм притаманна зацікавленість у творчій мистецько зорієнтованій професійно-педагогічній діяльності при відсутності яскраво виражених педагогічних, професійних, художніх і творчих здібностей, якостей та умінь. Як правило, ця група є досить чисельною.

У зв’язку з цим основне завдання педагога професійнопедагогічного або вищого навчального закладу полягає в ознайомленні студентів з можливостями творчого застосування мистецтва у майбутній професійно-педагогічній діяльності, формуванні в них компетентності в галузі педагогіки мистецтва та озброєнні їх знаннями, уміннями й навичками, необхідними для проведення творчої професійно-педагогічної діяльності на основі використання мистецтва.

ІІІ група – студенти з достатньо розвиненою технічнотворчою професійною індивідуальністю. Для них характерною є спрямованість на інженерну, а не педагогічну професію, авторитаризм та некомунікабельність у спілкуванні з учнями під час педпрактики, вибіркове або незацікавлене ставлення до мистецьких творів і жанрів, які не розглядаються ними як засоби професійно-педагогічної діяльності.

Маючи успіхи в оволодінні спеціальними знаннями, уміннями й навичками, виявляючи творчість та ініціативу в інженерній справі чи робітничій професії, такі студенти здійснюють педагогічну діяльність за шаблоном, не проявляючи у ній своєї творчої індивідуальності, не вміючи встановити продуктивних педагогічних стосунків з учнями, викласти їм навчальний матеріал, зацікавити їх. З цієї причини вони нерідко схильні до застосування методів авторитарної педагогіки, порушень педагогічного такту. У роботі з такими студентами викладачеві доцільно розкрити педагогічні можливості мистецтва як чинника, який сприяє оптимізації стосунків між педагогом і учнями й дозволяє розкритися їхній творчій індивідуальності; показати способи й методи застосування мистецтва у навчальній професійнопедагогічній діяльності, які надають їй творчого й захоплюючого характеру і допомагають встановити з учнями стосунки співробітництва й співтворчості, сприяють їхній самоактуалізації.

ІV група – студенти з неяскраво вираженим типом творчої індивідуальності, які надають перевагу одному з різновидів мистецтва, не бажаючи брати участь в інших видах творчої педагогічно-мистецької діяльності. Вони не володіють достатньо вираженими педагогічними, професійними, художніми й творчими здібностями, якостями та уміннями; не мають чіткої професійнопедагогічної позиції, сформованої професійно-педагогічної спрямованості.

У зв’язку з цим основне завдання педагога професійнопедагогічного або вищого навчального закладу полягає в тому, щоб з’ясувати провідні тенденції творчих проявів індивідуальності студентів і через залучення їх до художньо-творчої діяльності засобом обраного виду мистецтва викликати в них інтерес до колективної творчої педагогічно-мистецької діяльності на засадах інтеграції мистецтва до змісту професійно-педагогічної підготовки і в такий спосіб розширювати їхній художньо-творчий досвід, зацікавлювати їх професійно значущими видами творчої педагогічно-мистецької діяльності, сприяти виникненню в них відчуття естетичного задоволення від її здійснення.

V група – студенти з низьким рівнем прояву творчої індивідуальності, які ставляться до мистецтва як до забави, несерйозного заняття, не бажаючи включатися до різних видів художньо-творчої педагогічної діяльності. Вони затиснуті, закомплексовані, зорієнтовані лише не репродуктивні методи навчання (вивчив – відповів), бояться художньо-творчих форм і методів навчально-виховної роботи. Їхні педагогічні дії дуже обмежені й шаблонні, відсутня педагогічна виразність. Вони відбувають заняття, під час педагогічної практики відмовляються від будь-яких нестандартних форм і видів роботи, що виходять за межі тих, до яких вони звикли. У навчанні зорієнтовані лише на оцінку, не відчувають значущості творчого розвитку и тим більше – саморозвитку.

При роботі з майбутніми педагогами професійного навчання цієї найбільш складної групи викладачеві необхідно виявити й нейтралізувати причини їхнього негативного ставлення до творчої педагогічно-мистецької діяльності, зняти психологічні захисти, комплекси й острахи цих студентів, щоб, створивши засобами мистецтва психологічно комфортну атмосферу на заняттях з навчальних дисциплін та у позанавчальній діяльності, внести відповідні корективи до їхньої мотивації, включити їх до активної творчої навчальної діяльності, надавши їм можливість обрати для себе ту форму участі в ній, яка є найбільш прийнятною для них і поступово розширюючи репертуар їхніх творчих педагогічномистецьких дій.

Здійснюючи типологізацію творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи з позиції номотетичного підходу, ми враховували думку Е. Голубевої, яка, визнаючи наукову цінність цього підходу, вважає, що вимірювальні методи, запропоновані ним є недостатніми, а отже вимагають доповнення такими способами дослідження, які передбачають індивідуальноперсональний розгляд світу. Це уможливлюється в межах ідіографічного підходу, який знаменує собою перехід від класичної культури до некласичної, й особливо постнекласичної культури.

Ідіографічний підхід (від гр. idios – особливий” та grapho – пишу”) реалізує парадигмальну установку культурної традиції на бачення реальності в якості принципово не уніфікованої й, відповідно, такої, що не підлягає пізнанню засобом пошуку спільних закономірностей та осмислення засобом спільних понять. Сутність ідіографічного підходу найбільш точно сформульовано М. Фуко: Йдеться не стільки про те, щоб виявити в індивіда почуття і думки, які дозволяють асимілювати його з іншими й сказати: ось це – грек, чи це – англієць; скільки про те, щоби вловити усі тонкі, одиничні, субіндивідуальні відзнаки, які можуть у ньому перетнутися й утворити тенета, неприступні для розплутування.

Ідіографічний підхід до соціальної реальності, за оцінкою І. Пригожина, є досить конструктивним, оскільки покладає кінець претензіям на абсолютний контроль над будь-якою сферою реальності, кінець будь-яким можливим мріям про абсолютно контрольоване суспільство. Адже реальність, на думку дослідника, взагалі не є контрольованою у сенсі, що був проголошений попередньою наукою6 .

Якщо номотетичний підхід ще може задовольнити природничо-наукове пізнання, яке, за ствердженням В. Віндельбанда, має на меті виявлення й формулювання загальних законів як таких, що виражають стійкі й повторювані зв’язки між явищами (фіксацію незмінної форми, реальних подій), то для гуманітарного пізнання, яке вбачає свою мету в дослідженні окремих фактів, виявленні їх одноразового, у самому собі визначеного змісту, він є недостатньо ефективним1 . У зв’язку із цим Г. Ріккерт пропонує застосовувати два методи утворення понять – генералізуючий, який є подібним до номотетичного, та індивідуалізуючий, який можна вважати різновидом ідіографічного.

Водночас, на думку М. Можейка, між останніми існують відмінності, які виявляються в тому, що ідіографічний метод, за В. Вільденбантом, фокусує увагу на одиничному й одноразовому, а при застосуванні індивідуалізуючого методу утворення понять, за Г. Ріккертом, задається таке бачення реальності, коли окрім індивідуальної емпіричної дійсності немає жодної іншої дійсності3 .

У науці існує цілий ряд концепцій, що фокусують презумпцію одиничності в гуманітарних галузях. Наприклад, Р. Ковер відзначає експлікування правовою практикою в якості необхідного поєднання двох підходів до суб’єкта: як до носія універсальних якостей, що створюють основу для розгляду його як свідомого (рос. – вменяемого) стосовно загального закону і як до унікального неповторного індивіда, що надає підстави для пошуку особистого мотиву й несення ним особистої відповідальності. Синтезуючи ідеї ідіографізму в текстології, філософії історії та концепції особистості, Ж. Делез пише: Ці три виміри – знання, влада й самість є незвідними і, тим не менш, постійно мають на увазі одне одного. Це три онтології .

Об’єктивний і цілісний розгляд особистості в культурі уможливлюється, на думку вчених-психологів лише на засадах ідіогафічного підходу, цінність якого, за Г. Олпортом, полягає у спрямованості його на розкриття унікальності кожної людини. Серед найбільш застосовуваних ідіографічних методів опису індивідуальності вчені-психологи називають: - біографічний (Б. Ананьєв, Ф. Гальтон, К. Пірсон, Б. Теплов, Н. Владимирова, Н. Логінова), спрямований на вивчення та інтерпретацію фактів життєдіяльності особистості2 ; - психографічний (В. Оствальд, В. Мясищев, Г. Челпанов, В. Штерн, Е. Голубева)3 , який виходить із множини ознак індивіда й упорядковує їх за тими чи іншими психологічними критеріями4 ; - монографічний, як різновид психографічного (М. Лейтес)5 , який передбачає як ретельне спостереження й складання характеристик окремих людей, так і аналіз їхньої діяльності й життєдіяльності.

Як справедливо зазначає В. Штерн, поділ на номотетичний та ідіографічний способи дослідження індивідуальності не слід розглядати в якості основи для суворого розподілу наукових дисциплін. Це швидше дві точки зору, а не дві галузі дослідження. Нерідко при розв’язанні однієї й тієї ж проблеми відбувається їхня взаємодія, а інколи навіть об’єднання6 . Зокрема, розвинувши номотетичний підхід у пізнанні біологічної складової фактору індивідуальності, застосовував ідіографічний метод при описі творчої індивідуальності музикантів та полководців, створивши за його допомогою неперевершені їхні психологічні портрети.

Зважаючи на викладене вище, вважаємо, що у дослідженні проблеми використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога доцільно поєднувати номотетичний підхід з ідіографічним, добираючи найбільш ефективні методи кожного з них, відповідно до поставлених дослідницьких завдань та змісту й характеру здійснення необхідних дослідницьких процедур.

Визначаючи рівні сформованості творчої індивідуальності в майбутніх педагогів професійного навчання, ми грунтувалися на позиціях ідіографічного підходу, застосовуючи при цьому притаманні йому методи, що описані вище, та обрані нами психодіагностичні методики щодо визначення компонентів творчої індивідуальності студентів спеціальності Професійне навчання. Дослідження окремих компонентів творчої індивідуальності студентів здійснювалося відповідно із процедурою, запропонованою в обраних нами стандартизованих психодіагностичних методиках.

Дотримуючись ідеї вимірюваної індивідуальності Л. Бурлачука, ми брали до уваги й позицію російського вченого С. Гільманова, який звертає увагу на парадоксальні обставини, що виникають при спробі створення діагностичного інструментарію для опису рівнів розвитку творчої індивідуальності педагога. Вчений зазначає, що, по-перше, отримання об’єктивних даних про суб’єктивні прояви творчої індивідуальності є утрудненим й не завжди потрібним у педагогічній сфері, оскільки ці дані пов’язані з рівнем педагогічної майстерності вчителя опосередковано й не можуть бути використані напряму при оцінці вчителя як професіонала; по-друге, опис сукупності якостей творчої індивідуальності не відображає, на його переконання, сутності цієї системної інтегративної якості, оскільки нерідко охоплює випадкові й несуттєві її характеристики, кореляції між якими й творчим рівнем особистості та діяльності педагога є мало значущими; по-третє, наявність яскравої творчої індивідуальності в 1 педагога визначається оточуючими адекватно, впевнено і безпомилково на інтуїтивному рівні, хоча мало хто з них може пояснити, за якими ознаками зроблено цей висновок, якщо ж наявність творчої індивідуальності заперечується, то оточуючі висловлюють судження про те, що педагог тільки хоче вдавати з себе творчу індивідуальність, не маючи підстав для цього; почетверте, творча індивідуальність має властивість вислизати від схоплення й кінцевого судження про неї, набуваючи вигляду деякого залишку, так і не розкритого до кінця, незважаючи на вдавану повноту виокремлених ознак й системність опису.

Попри обстоювану С. Гільмановим думку щодо неможливості кінцевого пізнання й вичерпного опису творчої індивідуальності педагога, він не заперечує необхідності й можливості її педагогічної діагностики як наближення до неї, завданнями якого є: - визначення наявності та міри вираженості якостей творчої індивідуальності; - виявлення особливостей якостей і властивостей даної індивідуальності та її відмінності від інших; - розгляд її конкретних особливих та унікальних рис, що забезпечують її безвідносну самоцінність.

З метою розв’язання означених завдань С. Гільманов поділяє процес педагогічної діагностики творчої індивідуальності на чотири етапи:

1. Встановлення наявності (загальний емпірико-психологопедагогічний рівень) й педагогічної наповненості творчої індивідуальності.

2. Визначення індивідуально-творчого потенціалу творчої індивідуальності (психологічний рівень: потребовомотиваційна, когнітивна сфери, воля, здібності).

3. Аналіз зовнішніх характеристик проявів творчої індивідуальності в діяльності (конкретний психологопедагогічний рівень: продукти творчості, стилі, центрації).

4. Виявлення конкретних особливих та унікальних рис творчої індивідуальності (емпіріосинтезний рівень інтерпретації та розуміння).

Порівняння означених етапів із запропонованими нами етапами діагностики рівнів сформованості компонентів творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання відповідно до розробленої нами її авторської моделі свідчить про певну єдність логіки нашого наукового пошуку й те, що етапи його здійснення у моделі С. Гільманова та авторській моделі не суперечать один одному в загальних рисах.

Хоча визначення рівнів розвитку компонентів творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання розглядається нами як один з етапів багатоаспектної цілісної діагностики в них цієї сутнісної системної інтегративної якості. Водночас, нам імпонує думка С. Гільманова, що для наближення до творчої індивідуальності педагога недостатньо обмежуватися лише психодіагностичними методиками й логіконауковим підходом, які, виявляючи творчу індивідуальність як особливе, не відображають її одиничності, унікальності, а слід застосовувати філософські (передусім, герменевтичний) та мистецькі підходи до розгляду її складових та якостей, які характеризуються метафоричністю, емоційністю, інтуїтивністю й спрямованістю не на вузьку прагматику, а на високі ідеї й переживання.

Адже вони допомагають найбільш повно відтворити й зрозуміти неповторність та унікальність людини, інтерпретувати світ її особистісних цінностей і сенсів. Спираючись на думку вчених, що індивідуальність особистості найбільш адекватно передається в мистецтві, утворюючи основний його зміст, і дотримуючись думки О. Андреєва, що які б витвори художньої творчості ми не узяли, вони завжди зігріті індивідуальними почуттями, переживаннями й роздумами; вони завжди втілюють в собі усю повноту внутрішнього світу людини, ми вважаємо, що мистецтво вичерпно розкриває внутрішній зміст людської суб’єктивності та індивідуальний смисл художньо-образного й знаково-символічного змісту, а тому дозволяє найкраще зрозуміти унікальність і неповторність людини (навіть незрозумілу їй самій), осягнути світ її смисложиттєвих та професійних цінностей.

На підтвердження визнання педагогічної цінності мистецької форми діагностики рівня розвитку творчої індивідуальності наведемо вислів В. Краєвського, який зазначає, що коли педагогіка виступає як мистецтво, то ця форма відображення педагогічної дійсності стає у відомому сенсі багатшою за наукове відображення, оскільки в ній зберігається одиничне у цій дійсності, зберігається індивідуальність вчителя. Метафоричність мови мистецтва, на переконання С. Гільманова, нерідко допомагає більш точно передати смисл педагогічної інформації, ніж науковий опис, суворо прив’язаний до необхідності однозначного визначення понять.

Погоджуючись із вченим у тому, що в ході педагогічної діагностики рівнів розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів важливим методом її дослідження є відомості про їхню мистецьку творчість, ми спостерігали з цією метою за процесом їхньої художньо-творчої діяльності та аналізували її продукти: художні й публіцистичні твори; творчі портрети та автопортрети; педагогічні кредо, ессе, афоризми, слогани; педагогічні біографії та автобіографії; проективні малюнки, об’ємні зображення, скульптурки з пластиліну й воску тощо.

Мистецькі засоби дослідження творчої індивідуальності студентів спеціальності Професійне навчання доповнювали психолого-педагогічний діагностичний інструментарій вивчення рівнів сформованості її компонентів у майбутніх педагогів професійного навчання і надавали завершеного характеру результатам педагогічної діагностики міри розвитку в них цієї сутнісної системної інтегративної якості.

 Результати дослідження рівнів сформованості творчої індивідуальності в студентів спеціальності Професійне навчання були узагальнені та оформлені у вигляді базисної психографічної мережі та графічного профілю творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. Базисна мережа становить собою графічне представлення рівневих та змістових відношень, утворене сукупністю горизонтальних та вертикальних ліній, які відображають кількі сні та якісні особливості й етапи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання.

Цей метод є одним з найбільш застосовуваних у педагогіці й психології з метою здійснення системних геометричних описів досліджуваних явищ. Його сутність полягає в тому, що будується мережа з двох груп прямих ліній, які в кожній групі є паралельними між собою, причому групи ліній є взаємо ортогональними. Перетинаючись, лінії утворюють вузли. Число ліній у групах обирається за числом понять у деякому понятійному базисі. Тоді лінії на мережі, а також її вузли набувають певного змісту. На цей зміст, як на деяку схему, накладається різнорідна за формою інформація про об’єкт дослідження.

Розробляючи базисну мережу для геометричного опису творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання ми обрали за основу науковий підхід В. Ганзена та Л. Головей, згідно із яким визначили понятійний базис для інтеграції інформації про нього як про творчу індивідуальність. При цьому ми грунтувались на визначених нами у концептуальній моделі п’яти рівнях творчої індивідуальності (структурах порядку) 2 та їх структурних складових.

Кожному з цих рівнів ми поставили у відповідність горизонтальну лінію. Це стало основою базисної мережі для опису різних проявів творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання. Базис, що визначає число й зміст вертикальних ліній, відповідає кількості й назвам структурних компонентів рівнів творчої індивідуальності, завдяки чому кожна з вертикалей відповідає одній з сутнісних характеристик творчої індивідуальності.

 Таким чином, утворюється мережа, в якій система горизонтальних ліній (рівнів творчої індивідуальності) перетинається рядом вертикалей (компонентів структури творчої індивідуальності). Перетин горизонталей та вертикалей утворює вузли базисної психографічної мережі, в яких зосереджується первинна емпірична інформація. Узагальнення цієї інформації при описі творчої індивідуальності конкретного студента відбувається за горизонталями й вертикалями у формі створення його узагальнених характеристик.

Така компактна презентація дозволяє систематизувати емпіричну інформацію про творчу індивідуальність конкретного майбутнього педагога професійного навчання, отримати швидку оцінку за окремими показниками різного ступеня спільності й виявити неповноту наявної інформації. Вузли на базисній мережі помічені знаками двох типів: чорні кружечки позначають інформацію, наявну на даний момент, світлі – інформацію, що може бути отримана, але на даний момент відсутня.

Таким чином, геометричний опис творчої індивідуальності конкретного студента професійно-педагогічного навчального закладу за допомогою базисної психографічної мережі набуває такого вигляду.

 Запропонована система не є завершеною. Вона може мати й наступні рівні ієрархії. Компоненти базису, на основі яких здійснено систематизацію (рівні та елементи структури творчої індивідуальності) самі є складними поняттями, відповідно до сутнісних ознак яких можуть бути виявлені й експериментально досліджені більш часткові характеристики творчої індивідуальності.

 Наступним завданням системного вивчення творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання є проведення структурного аналізу отриманих характеристик в усіх трьох формах опису. Здійснюється він, згідно із системним підходом, через визначення відношень між елементами творчої індивідуальності як системи, які в сукупності надають уявлення про її структуру.

У процесі структурного аналізу ми спиралися на виявлені В. Ганзеном основні взаємовідношення характеристик психічних станів людини, які, на нашу думку, абсолютно підходять для подібного аналізу творчої індивідуальності, оскільки випливають із самої її природи: - рівневість, що співпадає з рівневістю організації людини; - суб’єктивність – об’єктивність; - міра узагальненості (загальні, особливі, індивідуальні).

На базі кожного з них формується, на переконання вченого, одна з трьох підструктур загальної структури творчої індивідуальності. Перша підструктура, ієрархічна, утворена характеристиками кожного з п’яти основних рівнів творчої індивідуальності.

Друга підструктура, координаційна, розкриває наявність у творчій індивідуальності суб’єктивної (самосприйняття) та об’єктивної (дані дослідника чи спостерігача) сторін.

Третя підструктура творчої індивідуальності утворюється на основі трьох груп характеристик: загальних, особливих та індивідуальних, що знаходяться між собою у відношеннях включення.

Наступним завданням системного вивчення творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання є проведення структурного аналізу отриманих характеристик в усіх трьох формах опису. Здійснюється він, згідно із системним підходом, через визначення відношень між елементами творчої індивідуальності як системи, які в сукупності надають уявлення про її структуру.

У процесі структурного аналізу ми спиралися на виявлені В. Ганзеном основні взаємовідношення характеристик психічних станів людини, які, на нашу думку, абсолютно підходять для подібного аналізу творчої індивідуальності, оскільки випливають із самої її природи:

- рівневість, що співпадає з рівневістю організації людини;

- суб’єктивність – об’єктивність;

- міра узагальненості (загальні, особливі, індивідуальні).

На базі кожного з них формується, на переконання вченого, одна з трьох підструктур загальної структури творчої індивідуальності.

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

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Вибірка** | **Майбутні педагоги професійного навчання** | **Працюючі педагоги професійного навчання** |
| **Рівні розвитку** | **Абсолютн. показник** | **%** | **Абсолютн. показник** | **%** |
| **Артистичний** | 2 | 0,4 | 14 | 5,9 |
| **Досконалий** | 2 | 0,4 | 36 | 15,2 |
| **Компетентнісний** | 9 | 1,9 | 61 | 25,6 |
| **Середній**  | 168 | 37,1 | 79 | 33,1 |
| **Низький** | 197 | 43,5 | 43 | 18,1 |
| **Потенціальний** | 75 | 16,7 | 5 | 2,1 |
| **Загальний показник** | 453 | 100 | 238 | 100 |

Як свідчать дані таблиці, домінуючими рівнями сформованості творчої індивідуальності у студентській групі учасників експерименту виявилися низький (197 чол. – 43,5%) і середній (168 чол. – 37,1%). Найменш чисельними – артистичний (2 чол. – 0,4%), досконалий (2 чол. – 0,4%) та компетентнісний (9 чол. – 1,9%). Досить значною є кількість майбутніх педагогів професійної школи з потенційним рівнем розвитку творчої індивідуальності (75 чол. – 16,7%).

 Причини цього вбачаємо в тому, що процес професійнопедагогічної підготовки студентів у професійно-педагогічних та вищих навчальних закладах зорієнтовується переважно на надання їм традиційних фахових і психолого-педагогічних ЗУНів, а не на їх творчий розвиток, виявлення й плекання їхньої творчої індивідуальності. На жаль, пріоритети вітчизняної професійної і професійно-педагогічної освіти на сучасному етапі її становлення досить умовно пов’язуються з творчістю, духовністю й культурою.

Творча індивідуальність такого майбутнього педагога, розвиваючись як технічно-творча, не може повною мірою проявитися у сфері власне педагогічної діяльності, соціономічної за своєю сутністю. Такий студент, розв’язуючи на високому рівні творчості технічні, виробничі завдання, виявляється інколи безпорадним і скутим у роботі з учнівською групою в ході педпрактики або вдається до стандартизованого рівня педагогічного спілкування за шаблоном, не відриваючись від конспекту.

Тому високі показники сформованості творчої індивідуальності мають, за результатами проведеного констатувального дослідження, лише ті майбутні педагоги ПТНЗ, яким від природи притаманні яскраво виражені творчі, педагогічні й художні здібності, що виявляються незалежно від діяльності навчального закладу щодо їх розвитку.

У групі реципієнтів, до якої входили працюючі педагоги професійної школи загальні показники розвитку творчої індивідуальності є вищими й розподіленими більш рівномірно. Водночас, уважний їх аналіз зумовлює висновок, що домінуючим рівнем сформованості в них цієї сутнісної системної інтегративної якості також є середній (79 чол. – 33,1%), хоча другим за представленістю стає компетентнісний рівень (61 чол. – 25,6%).

Приблизно рівними за кількістю виявилися групи респондентів з низьким (43 чол. – 18,1%) та досконалим (36 чол. – 15,2%) рівнями розвитку творчої індивідуальності. Найменш чисельними є групи педагогів з артистичним (14 чол. – 5,9%) та потенційним (5 чол. – 2,1%) рівнями сформованості цієї сутнісної інтегративної системної якості. Такі показники зумовлені, на нашу думку, тим, що, працюючи у професійному закладі освіти, педагог не може не вдосконалювати свого фахового рівня, професійно-педагогічної майстерності, а це у свою чергу стимулює його творчий розвиток.

Разом з тим, відсутність цілеспрямованої роботи у цьому напрямі під час навчання його у професійно-педагогічному чи вищому закладі освіти й несформованість потреби та вмінь творчого саморозвитку у самостійній професійно-педагогічній діяльності не дозволяють основній масі педагогічних працівників ПТНЗ піднятися вище середнього рівня розвитку творчої індивідуальності.

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

Ті ж педагоги, які працюють формально, вбачають мету своєї роботи лише у передачі учням суми професійних знань та формуванні в них фахових умінь і навичок, зупиняються у розвитку своєї педагогічної майстерності, не відчувають прихованого в них творчого потенціалу, не розуміють сутності й значення своєї та учнівської творчої індивідуальності і тому мають низький рівень її сформованості або не усвідомлюють наявності в себе цієї важливої,

сутнісної якості взагалі. Працюючи з професійного обов’язку, а не з педагогічного покликання, вони не відчувають задоволення від своєї праці, важко встановлюють контакт з учнями й тому нерідко виявляються нещасливими у своїй професії й роблять нещасливими своїх вихованців, відбивають в них бажання вчитися, викликають стійкий опір до педагогічного впливу.

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

Порівняльний аналіз якісних показників рівнів розвитку творчої індивідуальності в майбутніх і працюючих педагогів професійного навчання зумовив висновок, що професійнопедагогічні та вищі навчальні заклади у переважній своїй більшості забезпечують середній рівень розвитку творчої індивідуальності своїх випускників, але не зорієнтовують їх на неперервне її самовдосконалення. Відсутність спеціальної педагогічної уваги до виявлення й формування цієї сутнісної системної інтегративної якості в студентів призводить до того, що процес їх сходження до своєї творчої індивідуальності відпускається на самоплин, у зв’язку із чим цілий ряд педагогів так ніколи й не відкриває для себе власної унікальності й свого творчого потенціалу, а отже не самореалізується в обраній професії.

Ті ж педагоги, які знаходять себе у професійно-педагогічній діяльності, нерідко рухаються при цьому шляхом спроб і помилок, що ускладнює їхню творчу самореалізацію, завдає психологічних травм, внаслідок яких вони вдаються до формалізованої професійно-педагогічної діяльності, жорстко зорієнтованої лише на стандарт. Незначна кількість майбутніх і працюючих педагогів, які мають творчі обдарування і схильність до професійно-педагогічної діяльності, інтуїтивно знаходять найбільш оптимальний шлях її здійснення, в якому реалізують свою творчу індивідуальність і допомагають в цьому своїм вихованцям.

 Переважна увага до технічних аспектів професійної підготовки майбутніх педагогів професійної школи зумовлює однобічне формування їхньої творчої індивідуальності, за якого, виявляючи її вільно й природно у технічній сфері, вони відчувають утруднення або зовсім не проявляють її у педагогічній діяльності, а виявлена творча індивідуальність зорієнтовується на ідеал акули бізнесу, жорсткого ринку, злого генія, тобто не є гуманною за своєю сутністю. Зважаючи на це, вважаємо за необхідне змінити пріоритетні підходи до організації процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога професійного навчання шляхом здійснення її на засадах педагогіки мистецтва та впровадження його до організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності Професійне навчання професійно-педагогічних та вищих закладів освіти.

**2.2. Організаційно-методична система розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва**

Теоретичний аналіз проблеми розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва та констатувальне дослідження типології й рівнів сформованості в них цієї сутнісної системної інтегративної якості зумовили висновок щодо необхідності проведення дослідноеспериментальної роботи з формування творчої індивідуальності студентів спеціальності Професійне навчання вищих та професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва.

З цією метою нами розроблена організаційно-методична система розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, побудована на основі використання педагогіки мистецтва. Обґрунтовуючи її сутність, ми виходили з позицій системного підходу, який застосовується в науці при вивченні множини об’єктів, окремих об’єктів та їх компонентів, а також властивостей чи інтегральних характеристик об’єктів як цілісних динамічнихсистем, неперервних у континуумі простору й часу, загальними ознаками яких є індивідуальність і варіабельність.

У сучасній науці під системним підходом розуміють у вузькому смислі – застосування системних методів для вивчення реальних фізичних, біологічних, соціальних та інших систем; у широкому сенсі він передбачає, крім того, застосування системних методів для розв’язання завдань систематики, планування та організації комплексного й систематичного експерименту. Описи об’єктів як систем – системні описи – виконують ті ж самі функції, що й інші наукові описи: пояснювальну та ілюстративну. Але головна їх функція полягає, на думку В. Ганзена, в інтеграції інформації про об’єкт: …Завданням системних досліджень є передусім вироблення відповідної теоретико-пізнавальної технології вивчення явищ як систем і пізнання системності самого світу.

Отже, загальними завданнями системних досліджень є аналіз і синтез систем. У процесі аналізу система виокремлюється з середовища, визначається її склад, структура, функції, інтегральні характеристики (властивості), а також системотвірні чинники й взаємозв’язки із середовищем. У процесі синтезу створюється модель реальної системи, підвищується рівень абстрактності її опису, визначаються повнота її складу й структур, базиси опису, закономірності динаміки й поведінки. Постановка завдання в термінах системного підходу передбачає отримання відповідей передусім на питання щодо сутності, складу об’єкта, його структури та функції.

Сутність системи відбивається в існуючих у сучасній науці її визначеннях, згідно з якими вона розглядається як: 1) функціональна структура, створення якої підпорядковане певній меті; 2) ціле, що складається зі з’єднаних частин, множини елементів, які знаходяться у співвідношеннях і зв’язках один з одним і утворюють визначену цілісність, тобто єдність певної структури; 3) складний об’єкт, що характеризується не лише множинністю, але й різнотипністю, різноякісністю елементів, щойого утворюють та зв’язків між ними; 4) сукупність елементів будьякої природи, між якими існують певні відношення.

Нам імпонує науковий підхід до визначення системи І. Блауберга й В. Ганзена, які вважають, що в якості системи можна розглядати будь-який об’єкт дійсності, за умови, що він становить собою відносно цілісну множину пов’язаних між собою елементів.

У педагогіці поняття системи вперше було застосоване Н. Кузьміною, яка визначила її як множину взаємопов’язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковуються меті виховання, освіти й навчання підростаючого покоління і дорослих людей3. Оскільки кожна з цих цілей може розглядатися як відносно самостійна й передбачати можливість розробки та застосування системи відповідних спеціально організованих педагогічних дій, то виникає можливість поділу педагогічної системи на автономні підсистеми, зокрема, систему виховання, дидактичну систему, систему розвитку тощо.

Подальша диференціація педагогічної системи на складові елементи уможливлює виокремлення у ній організаційнометодичної підсистеми, яка становить собою упорядковану цілісну множину взаємопов’язаних між собою елементів, підпорядкованих меті педагогічного управління процесом навчання, виховання, формування та розвитку особистості й творчої індивідуальності майбутнього фахівця.

 Обираючи за основу дану дефініцію, можемо визначити організаційно-методичну систему розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання як динамічну цілісну множину елементів, що знаходяться між собою у ієрархічних зв’язках та взаємозалежності й підпорядковуються меті розвитку творчої індивідуальності студентів професійнопедагогічних закладів.

Означена множина елементів, з якої утворена система, називається її складом. Її можна розбивати на підмножини й на елементи, відповідно до чого розрізняють макросклад і мікросклад системи. Зокрема, педагогічна система, у розумінні Н. Кузьміної, має у своєму складі великі й малі компоненти, що утворюютьпедагогічні підсистеми та їх елементи.

Наприклад, інтелектуальну підсистему педагогічної системи складають: 1) учнівська компонента, найменшими елементами якої є учень чи студент; 2) вчительська компонента, базовими елементами якої виступають вчитель, викладач, тьютор, професор; 3) освітній мікросоціум1. Постійні сумарні характеристики складу й відношень між компонентами системи називаються її властивостями2.

Головними атрибутивними ознаками систем, що забезпечують їм стійкість на найскладніших етапах існування, є: цілісність, односпрямованість діяльності, координація та управління (М. Цирельчук)3; упорядкованість, організація, структура (В. Садовський); цілісність, структурність, взаємозв’язок із середовищем, ієрархічність, можливість множинності описів (В. Володько). Визначаючи об’єкт як систему, сучасна наука має на увазі, перш за все, вивчення тих сторін і якостей цих об’єктів, завдяки яким вони виявляються упорядкованими, організованими. Іншими словами, системність завжди пов’язана з певною формою організації. А остання є властивістю об’єкта як цілого і тому не притаманна його окремим елементам. Організованість цілісного об’єкта виявляється, зокрема, в ієрархічності його будови, тобто в наявності у нього кількох рівнів організації, що знаходяться у стосунках послідовного підпорядкування.

 Дотримуючись позиції І. Блауберга, розуміємо організацію (від лат. organizо – надавати стрункого вигляду, облаштовувати) як поняття, що означає: 1) будову, взаємозв’язок, співвідношення частин чи аспектів будь-якого об’єкта – матеріального та ідеального; 2) процес упорядкування об’єкта, приведення його в систему тощо; 3) об’єднання, установу, соціальний інститут.

У найбільш загальному вигляді організація визначається як упорядкованість сторін, частин, елементів об’єкта (в цьому випадку ступінь організації отримує кількісний вираз за допомогою понять ентропії та негентропії). Властивість організованості об’єктів якнайтісніше пов’язана з їх системною природою та притаманними їм структурними властивостями, згідно з якими найбільш стійкі форми організації об’єкта фіксуються у понятті структури.

Структура (від лат. structura – будова) визначається у довідкових наукових виданнях як відносно стійкий спосіб організації елементів системи, утворений на основі встановлення у ній внутрішніх та зовнішніх зв’язків; постійна частина відношень, характерних для компонентів системи. Ці відношення визначають обмеження на поєднання елементів різних множин або однієї й тієї ж множини. Оскільки об’єктам множини можуть бути властиві відношення різних порядків, то в одній системі може бути декілька структур. Слід звернути увагу на те, що якщо поняття системи охоплює найрізноманітніші сторони того чи іншого складного цілісного об’єкта (його будову, склад, спосіб існування, форму розвитку), то поняття структури виділяє перш за все такий момент як стійкість, стабільність цього об’єкта, завдяки чому він зберігає свою якість при зміні зовнішніх чи внутрішніх умов. Допоки зберігається структура, зберігається й система в цілому. А її зміна чи руйнування призводить до зміни чи руйнування системи.

Розглядаючи структуру педагогічної системи, вчені виокремлюють у ній такі великі підструктури:

1) суб’єктна підсистема – охоплює суб’єктів педагогічного процесу та різноманітні взаємозв’язки, що виникають між ними в його ході;

2) організаційна підсистема – охоплює організаційноуправлінське забезпечення педагогічного процесу (нормативно-правові документи та законодавчі акти), а також адміністративний апарат, що здійснює керівництво педагогічною системою (починаючи від педагога, який організує проведення навчальнихзанять та позанавчальних заходів, адміністрації навчального закладу – і завершуючи організаційними структурами МОН України);

3) науково-методична, або дослідницька підсистема – охоплює науково-методичне забезпечення педагогічного процесу (освітні концепції, програми, теоретичні підходи та творчі ідеї, оформлені у вигляді дисертацій, монографій, довідкових та інших енциклопедичних видань), а також науковців, які їх створюють (докторів і кандидатів наук, аспірантів, докторантів);

 4) навчально-методична підсистема – охоплює навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу (навчальні програми, плани, підручники та посібники, методичні рекомендації, навчальнометодичні комплекси з різних дисциплін, технічні засоби навчання), а також тих, хто його створює (методисти, педагоги).

 Серед структурних компонентів системи називаються також: цільовий, змістовий, діяльнісний та результативний (І. Підласий); цільовий, змістовий, методичний, організаційний, матеріальний; мета, зміст, засоби педагогічної комунікації, учні (студенти), педагоги (Н. Кузьміна); мета, зміст, засоби педагогічної комунікації, учні, педагоги, результат, середовище (Л. Вікторова); мета, мотив, зміст, нормативно-правове забезпечення, засоби педагогічної комунікації, діяльність викладача, діяльність учнів (студентів), зворотний зв’язок, критерії оцінки діяльності студента та викладача, результат навчання, дидактичне середовище (В. Володько) тощо.

 Розробляючи організаційно-методичну систему формування музичного сприйняття у процесі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя, О. Рудницька виокремлює у ній такі структурні елементи, як: цілі, завдання, форми і методи педагогічної роботи, уявлення про її результат, особистісні якості майбутнього педагога, що формуються внаслідок взаємодіївикладача й студента, механізми та етапи спілкування студентів з музикою.

 Оскільки система передбачає не лише наявність чіткої організаційної структури, певним чином упорядкованої сукупності її елементів, а й реалізацію процесу їх функціонування, то з позицій системного підходу поняття структури розглядається у тісному взаємозв’язку із поняттям функції. Остання у перекладі з латини означає виконання, здійснення й розкриває відповідність, відношення і взаємозв’язки між системою та середовищем, в якому вона існує.

Система може виконувати одну або декілька функцій: наприклад, інтеграції, диференціації, регулювання тощо. Отже, структура і функція є співвідносними поняттями, що виражають зв’язок між будовою системи та притаманним їй способом поведінки (функціонування). Структура, що становить собою сукупність відношень, характерних для деякого класу систем, виступає стосовно функції внутрішньою інваріантною основою, що розкривається у притаманному системі способі функціонування. Адже функція завжди прив’язана до певної структури як до свого носія.

Водночас, хоча структура системи є більш стійкою порівняно із сукупністю функцій, зміна функції, у кінцевому рахунку, зумовлює зміну структури. Взаємозалежність функції та структури найбільш яскраво виявляється у співвідношенні структурних та функціональних елементів системи.

Так, наприклад, у педагогічній системі Н. Кузьміної кожен структурний компонент має відповідний йому функціональний: мета – проективний компонент; зміст – конструктивний; засоби – комунікативний; учень – організаційний; педагог – гностичний. Модель педагогічної системи Л. Вікторової доповнюється корективним функціональним компонентом, відповідним структурному компоненту результату. У моделі педагогічної системи В. Володька, крім того, присутній управлінсько-організаційний функціональний компонент, відповідний структурному компоненту діяльність викладача.

Розгляд процесу розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва на основі системного підходу як системи педагогічної діяльності дозволяє виокремити у ній такі структурні й функціональні компоненти:

1) мета й принципи функціонування, що детермінуються соціальним замовленням, державними вимогами та нормативними документами (йому відповідає ціле-мотиваційний функціональний компонент);

2) засоби реалізації мети (операціональний функціональний компонент);

3) зміст педагогічного процесу, зокрема, й мистецького його компоненту (проективно-конструктивний функціональний компонент);

4) організаційні форми та методи його здійснення (організаційний функціональний компонент);

5) суб’єкти педагогічного процесу (комунікативно-спонукальний функціональний компонент);

6) педагогічні умови, що забезпечують нормальне функціонування системи: об’єктивні й суб’єктивні (коригувально-регулятивний функціональний компонент);

7) педагогічний результат, тобто рівень розвитку та якісна характеристика творчої індивідуальності студентів, що досягається внаслідок реалізації розробленої системи (контрольно-оцінний функціональний компонент).

**Висновки до другого розділу**

З метою педагогічної діагностики та розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи нами було проведено дослідно-експериментальну роботу, що охоплювала констатувальний і формувальний експерименти.

Констатувальний експеримент передбачав аналіз професійної підготовки студентів спеціальності «Професійне навчання» та визначення типології й рівнів розвитку їхньої творчої індивідуальності на основі обґрунтованих критеріїв і показників (багатство, цілісність, оригінальність, яскравість та стійкість вияву

компонентів творчої індивідуальності, рівень самоусвідомлення майбутніми педагогами професійного навчання своєї творчої індивідуальності).

Дослідження курикулуму професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів зумовило висновок, що в її змісті мистецький компонент майже не представлений (за винятком ряду профілів). Там же, де він входить до змісту спецдисциплін, мистецтво має переважно професіоналізуюче значення й не підпорядковується меті розвитку творчої індивідуальності студентів. Суспільно-гуманітарні дисципліни, містячи мистецький компонент, не в змозі реалізувати творчо - розвивальної функції, оскільки мають в основному репродуктивний

характер.

Психолого-педагогічні дисципліни, хоча й спроможні здійснювати ефективний вплив на розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи, найчастіше реалізують його поза мистецьким контекстом. Єдину повноцінну можливість для розвитку цієї системної інтегративної сутнісної якості в студентів спеціальності «Професійне навчання» мають курси «Основи педагогічної майстерності» та «Основи педагогічної творчості». Але невеликий обсяг годин, відведених на їх вивчення, не сприяє тривалій педагогічній післядії та ефективності їх творчо-розвивального впливу на майбутніх педагогів професійного навчання.

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

З метою діагностування в студентів та педагогів професійної школи рівнів розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості ми дібрали блок психологічних та педагогічних методик і згруп ували їх, відповідно до діагностованого рівня концептуальної моделі творчої індивідуальності педагога професійної школи.

Результати діагностування були представлені в індивідуальних базисних психографічних мережах творчої індивідуальності конкретного студ ента та відповідних їм графічних профілях цієї індивідуальності. Узагальнення результатів діагностики, отриманих стосовно кожного студента, дозволило розподілити їх за рівнями розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості, відповідними до рівнів сформованості в них педагогічної майстерності (потенційний, низький, середній, компетентнісниий, досконалий, артистичний).

Узагальнення результатів констатувального експерименту засвідчило переважання у групі студентів професійно –педагогічних навчальних закладів низького (197 чол. – 43,5%) і середнього (168 чол. – 37,1%) рівнів розвитку творчої індивідуальності. Найменш чисельними за кількістю студентів виявились артистичний (2 чол. – 0,4%), досконалий (2 чол. – 0,4%) та компетентнісний (9 чол. – 1,9%) рівні розвитку в них цієї сутнісної системної інтегративної якості.

Досить значною є кількість майбутніх педагогів професійної школи з потенційним рівнем розвитку творчої індивідуальності (75 чол. – 16,7%). Причини цього полягають, на нашу думку, в тому, що процесс професійно-педагогічної підготовки студентів у професійно-педагогічних та вищих навчальних закладах зорієнтовується переважно на надання їм фахових і психолого-педагогічних ЗУНів і спрямовується на забезпечення потреб ринкової економіки, а не на їх творчий розвиток, виявлення й плекання їхньої творчої індивідуальності.

З метою пошуку ефективних шляхів формування в майбутніх педагогів професійного навчання цієї сутнісної системної інтегративної якості нами було розроблено та експериментально перевірено в ході формувальної дослідно-експериментальної роботи організаційно-методичну систему розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності «Професійне навчання» засобами мистецтва, яка становить собою упорядковану динамічну цілісність, що охоплює структурні й функціональні елементи, які знаходяться між собою у ієрархічних зв’язках та взаємозалежності й підпорядковуються меті розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості в студентів професійно-педагогічних і вищих закладів освіти на основі впровадження мистецтва до змісту й організаційних форм навчально-виховного процесу.

**Загальні висновки**

Здійснений аналіз стану розробленості проблеми, визначення методологічних основ її вивчення та уточнення поняттєвого аппарату дослідження дали нам змогу сформулювати його *концепцію*, яка становить собою наукову характеристику єдності конкретних педагогічних ідей, що забезпечують спрямованість процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійної школи на розвиток їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва.

В основу концепції покладено *базову ідею*, згідно з якою розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання як системної якості, що інтегрує в собі усі рівні функціонування його як людини та як професіонала (конституційний, індивідний, особистісний, суб’єктний, інтегральний), відбуватиметься більш ефективно за умови базування його на засадах не сцієнтистської, а науково-мистецької парадигми освіти, що передбачає інтеграцію мистецтва до змісту всіх складових професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів як системи розвитку їхньої творчої індивідуальності, у межах узагальненої динамічної предметно-інтегративної моделі цієї підготовки.

Концепція впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання дала можливість нам, рухаючись „від концептів до коструктів, визначити логіку проведення дослідження й реалізуватиобгрунтовані теоретичні положення в ході дослідно-еспериментальної роботи.

Основними її етапами стали теоретичний аналіз проблеми розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва, констатувальне дослідження типології й рівнів сформованості в них цієї сутнісної системної інтегративної якості та формувальна дослідно-еспериментальна робота з розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності «Професійне навчання» вищих і професійно-педагогічних закладів освіти засобами мистецтва.

З цією метою нами розроблено та експериментально перевірено організаційно-методичну систему розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва, яка становить собою динамічну цілісність, що складається зі структурних та функціональних елементів, які перебувають між собою у ієрархічних зв’язках та взаємозалежності й підпорядковуються меті розвитку творчої індивідуальності студентів професійно педагогічних закладів освіти на основі впровадження мистецтва до змісту та організаційних форм навчально-виховного процесу.

Системотвірним елементом цієї системи було визначено взаємодію її базових компонентів «мета – засіб», як таких, що зумовлюють зміст, структуру та функції системи взагалі, визначають особливості її взаємодії з освітніми системами більш високого порядку та детермінують розробку відповідної технології й педагогічні умови її впровадження.

 Результати експериментальної перевірки організаційно-методичної системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва засвідчили її ефективність і підтвердили доцільність обраних нами методологічних підходів до організації й проведення дослідно-експериментальної роботи.

**Список використаної літератури**

1. Соловьев В. С. Сочинения : в 2-х т. / В. С. Соловьев. – М., 1998. – Т.2. – 824 с.
2. Зязюн І. А. Мистецтво як засіб творення особистості / І. А. Зязюн // Культурологія: українська та зарубіжна культура : навч. посіб. / Зязюн І., Семашко В. та ін. ; ред. М. М. Закович. – К. : Знання, 2007. – 567 с.
3. Шиллер Фрідріх. Естетика / Фрідріх Шиллер. –– К., 1974.
4. Культурологія: українська та зарубіжна культура : навч. посіб. / Зязюн І., Семашко В. та ін.; ред. М. М. Закович. – К. : Знання, 2007. – 567 c.
5. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. –– 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
6. Черкашин Р.О. Робота читця над художнім твором / Р. О. Черкашин. – К. : Мистецтво, 1976. – 307 с.
7. Брюханова Н.О. Концептуальні положення проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів [Текст]/ Н.О. Брюханова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2012. – Вип. 34–35. – с. 8–13.
8. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В.Т. Бусел – К.-Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.
9. Гринченко О.О. Про особливості компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу у вищій школі / О.О. Гринченко, О.В. Добровольська // Матеріали VІІІ Всеукраїнської науково-методичної конференції Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Теоретико-методологічні та практичні проблеми підготовки фахівців за ступеневою системою освіти / ХДУ харчування та торгівлі. – Харків, 2010. – 432 с.
10. Мельничук О. С. Словник іншомовних слів / [за ред. член-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука]. – К., 1977. – 775 с.
11. Полонский В. М. Словар по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
12. Прокофьева Т. Н. Соционика. Алгебра и геометрия человеческих взаимоотношений / Т. Н. Прокофьева. – М.: Высш. шк., 1999. – 108 с.
13. Хомич Л. О. Аксіологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. О. Хомич // Аксіологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога : [монографія] / [за заг. ред.. Л.О. Хомич]. – Київ–Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2010. – 143 с.
14. Карпічев В.С. Організація і самоорганізація соціальних систем. Словник / Карпічев В.С. – М. : Видавництво РАГС, 2004.
15. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики [текст] / [Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук та ін.]; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
16. Концепція професійної освіти України. – К., 1991.
17. Курлянд З.Н. Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. / [Курлянд З.Н., Осипова Т.Ю., Гурін Р.С.,ін.]; за ред. З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2012. – 390 с.
18. Ляшенко О.Ю. Особистісно-орієнтований підхід до навчання та виховання студентів / Ляшенко О.Ю. // Матеріали VІІІ Всеукраїнської науково-методичної конференції / ХДУ харчування та торгівлі. – Харків, 2010. – 432 с.
19. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч.пос. / Мойсеюк Н.Є. – [3-є вид., доп.]. – К.: ВАТ КДНК, 2001. – 608 с.
20. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія / О.М. Отич; за наук. ред. І.А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – 752 с. – С. 565-577.
21. Ляхович Е. Л. Личность и культура // Вестник высшей школы. – 1991. – № 3. – С.15-23.
22. Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2012. – Вип. 5. – 108 с. Чернілевський Д.В., д.пед.н., професор, завідувач кафедри соціальної робо- ти ВСЕІ університету “Україна”, академік МАІ, академік МАНПО, прези- дент АМСКП, м. Вінниця.
23. Фромм. Э. Иметь или быть? – М., 1986. – С. 44.
24. Педагогіка вищої щколи XXI століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти. Ч.1 : в трьох частинах. – Х. , 2010. – 340 с. (Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти, 2010, Вип.27(31), Ч.1), с.5.
25. Іванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: Монография. – К.:ЦВП, 2005. – 287 с.
26. Алфімов В. Ефективність виховання творчої особистості / В.М. Ал- фімов // Духовність особистості методологія, теорія і практика. – Луганськ. – 2006. – №3 (16). – С. 3-21.
27. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогіч- них вузів до художньо-естетичної освіти: автореферат дисертації на здо- буття наукового ступеня доктора педагогічних наук: спец.13.00.07 Теорія і методика виховання / О.П. Щолокова. – Київ, 1996. – 43 с.
28. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. – Кн. 2:Особистісно орієнтований під хід: науково-практичні засади: навч.-метод. посіб. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
29. Библер В.С. Мышление как творчество (введение в логику мысленного диалога) /В.С. Библер. – М., 1975.
30. Библер В.С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. – М., 1997. – С. 440.
31. Блауберг И.В. Системный подход // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. –4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 306.
32. Бодак К.-Д. Органический дизайн // Архитектура и антропософия / Сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С.
33. Мільто Л. О. Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій та ін. / за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. – К. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 152-167.
34. Отич О. М. Мистецтво у розвитку культури мовлення та ораторської майстерності майбутніх педагогів професійного навчання // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. – К.: ЕКМО, 2005. – Вип. 1. – С. 123-146.
35. Отич О. М. Мистецтво у розвитку професійної майстерності педагога ПТНЗ / О. М. Отич // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 214-223.
36. Отич О. М. Мистецтво у розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього інженера-педагога // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. – К.: ЕКМО, 2003. – С. 70-80.
37. Отич О. М. Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: комплекс навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін: У 3-х ч. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2006. – Ч. І. – Навчальні плани та програми з дисциплін психолого-педагогічного циклу. – 168 с.; Ч. ІІ. – Лекції з педагогіки. – 152 с.; Ч. ІІІ. – Матеріали комплексного, підсумкового та проміжного контролю знань студентів з психолого-педагогічних дисциплін. – 115 с.