

Світлана Николаевна Карпова,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри рисунка, живописи і архітектурної графіки,

Архітектурно-художественний інститут,

Одеська державна академія будівництва і архітектури,

ул. Диріхсона, 4, г. Одеса, Україна

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ БУДУЩИХ АРХІТЕКТОРІВ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИКІ ВИЩОГО АРХІТЕКТУРНОГО ОБРАЗОВАННЯ

В статті розглядається історичний аспект професійної підготовки майбутніх архітекторів. Охарактеризована художественна складова архітектурного освіти в різні періоди. Представлено аналіз основних сучасних підходів до архітектурного освіти. Зазначено необхідність розвитку методик викладання художественних дисциплін в контексті архітектурно-дизайнерської підготовки фахівців в вищій школі.

Ключові слова: архітектурне освітання, професійна підготовка, вищі навчальні заклади, художественна підготовка.

Реформування освіти пред'являє ряд нових вимог до її змісту. В контексті ідей гуманізації зростає роль і значення історичного знання, яке представляє собою соціокультурну нить, зв'язуючу сучасну освіту з багатовіковим історичним досвідом. Вивчення історії є одним з пріоритетних напрямків у всіх областях наукового знання, в тому числі, і в архітектурній освіті. Такий підхід дозволяє зрозуміти процеси, що відбуваються в різних архітектурних школах, в сучасній освітній діяльності архітектурного закладу, його роль в розвитку творчих традицій і новаторських методик викладання.

Ціль статті – охарактеризувати досвід професійної підготовки майбутніх архітекторів в історичному і сучасному контексті.

На сучасному етапі розвитку суспільства архітектура як художественне творчество знаходиться в складних відносинах до будівництва як технічної виробничо-інженерної діяльності людей. Відомо, що архітектурне освітання – одна з найдавніших сфер діяльності людини.

В країнах Давнього Сходу професія архітектора була в числі найшанованіших і доступних тільки для знаті. В Давньому Єгипті архітектор отримував освітання в школах писців, а майстерству навчався в родині: навички, прийоми передавалися з покоління в покоління. Іншими словами, архітектурних шкіл, як освітальних закладів, в ті часи не існувало.

В Давній Греції (V-II вв. до н.е.) підготовка архітекторів здійснювалася в невеликих приватних школах під керівництвом досвідчених майстрів. О змісту архітектурного освіти в останні століття до н.е. можна судити по класичному твору римського архітектора Марка Поліона Вітрувія [3], згідно з яким, архітектурне освітання включало не тільки знання в області будівельних матеріалів, будівельної справи, конструкцій будівель, але і

знань з геометрії, астрономії, історії, філософії, музики, медицини, права і др.

З розвитком будівництва в Римській імперії для підготовки архітекторів стали створюватися спеціальні архітектурні школи. Досвід архітектурного освіти в Римській імперії був сприйнятий Візантією і іншими країнами Близького Сходу, де виникали нові завдання при будівництві культових споруд нового типу.

Перші державні архітектурні школи з'явилися в VI в. н. е. в Візантії при імператорі Юстиніані. [2, с.10].

В середні століття підготовка архітекторів здійснювалася в монастирях і в цехових майстернях, де зберігалася спадщина професії. В епоху Відродження в Італії і прилеглих до неї країнах Європи, цехова система архітектурного освіти отримала нове якісне розвиток. В VII-VIII вв. в Італії, Франції і в ряді інших держав Європи були відкриті академії изящних мистецтв, в яких, поряд з художниками і скульпторами навчалися архітектори. Во всіх академіях при підготовці архітекторів, поряд з рисунком, вивчалися геометрія, перспектива, математика і будівельне мистецтво. В завдання академії входило збереження класичних традицій в архітектурі. Л. Б. Альберті [1] підкреслював, що «із мистецтв важливі, більше того необхідні для зодчого, наступні: живопис і математика» [1, с.244].

В академічних майстернях майбутні зодчі проходили практичне навчання кожен у свого майстра архітектури. В академіях розроблялися і видавалися універсальні курси архітектури, які мали для свого часу теоретичне і практичне значення. Художественна свобода в образотвірних мистецтвах привертала інтерес до свободи композицій в архітектурі, але одночасно ослаблювала зв'язок з інженерією.

В середині XIX в. во Франції, Німеччині, Росії і деяких інших країнах стали створюватися вищі технічні школи, в числі інженерно-будівельні, в яких стали готувати інженерів архітектурного профілю.

Іменно в цей період відбулося розмежування професії архітектора на дві самостійні: архітектора-художника, який спеціалізувався на будівництві монументальних будівель і архітектора-інженера або громадянського архітектора, – для будівництва утилітарних будівель.

Подібне розмежування архітектурних шкіл на художественну і технічну в ряді країн (наприклад, в Австрії, Франції, Німеччині, Швейцарії) зберігається і в нинішній час. Архітектори, закінчуючі архітектурно-художественні школи, зобов'язані здавати державні технічні іспити для отримання прав будівельника, що подовжує термін архітектурного освіти.

В початку XX століття в Західній Європі вперше створюється «Баухауз» (Bauhaus) – вища школа будівництва і художественного конструювання. Заснована в 1919 г. в Веймарі (Німеччина) вона спиралася на естетику функціоналізму [6, с.116]. Програма навчання передбачала поєднання мистецтва, зодчества з технічною галуззю, як в середньовічних ремісничих гільдіях. Завдання Баухаузу – комплексне рішення сучасної матеріально-художественної середовища через розвиток у студентів здатності до естетично-творчому осмисленню нових матеріалів і конструкцій, усвідомленню специфіки краси функціонально-обумовлених форм предметів, створюваних в умовах сучасного машинного виробництва. Теоретична і практична діяльність школи зіграла важливу роль для утвердження принципів раціоналізму в світовій архітектурі XX в. і становлення сучасного художественного конструювання.

В Росії після Жовтневої революції в основу системи архітектурного освіти був покладений принцип об'єднання художественного і технічного навчання майбутнього архітектора. На базі колишнього училища валяння і зодчества в Москві були створені Вищі художественно-технічні майстерні (ВХУТЕМАС), куди входили також архітектурні. ВХУТЕМАС став всесвітньо відомою школою російського авангарду в мистецтві і архітектурі. Педагоги і студенти ВХУТЕМАСа відіграли в архітектурі фактор соціального прогресу, гуманізації суспільства.

Прорив в архітектурній освіті 20-х років перевернув багато встановлених традицій. На зміну репродуктивно-пасивним методам навчання студентів в дореволюційних архітектурних школах-студіях була запропонована принципово нова філософія архітектурного освіти. Багато архітектурні школи світу під впливом ідей ВХУТЕМАСа стали перебудовувати свої програми підготовки архітекторів [2, с.34].

Майбутні архітектори виховувалися в особливій творчій середі, де різні художественні дисципліни вели майстра образотвірних мистецтв (В.Фаворський, К.Малевич, В.Татлін). Були розроблені принципово нові освітальні курси: «Пропедевтика», «Об'ємно-просторова композиція».

Відмінними рисами школи стали: інтенсивність в навчанні, причастність до всіх прогресивних тенденцій, готовність до широкомасштабним перетворенням в розробці концепцій, швидке реагування на змінюючіся потреби життя, орієнтованість на розвиваючуся промисловість.

Архітектурне освітання в Україні здійснювалося в будівельних, політехнічних, сільськогосподарських і художественних закладах Києва, Полтави, Одеси, Львова, Харків, Дніпропетровська. Підготовку архітектурних кадрів вели визнані фахівці, які сформувалися в кінці XIX – початку XX вв. (П.Алешин, А.Бекетов, А.Вербицький, Д.Дьяченко, А.Красносельський, В.Кричевський, В.Троценко і інші) і стали родоначальниками української архітектури. Кожен архітектурний заклад мав свою конкретну специфіку в залежності від вибраного напрямку підготовки фахівців, але в основному навчальний процес здійснювався за програмами, розробленими в Московському архітектурному інституті (МАРХІ).

В 1918г. в Україні був заснований Український архітектурний інститут. Структура інституту була близька до Академії мистецтв з деякими рисами Інституту громадянських інженерів і політехнічних інститутів. Термін навчання – чотири роки. На першому етапі студенти проходили курси теоретичних дисциплін і навчалися в п'яти майстернях: адміністративних, промислових, культурно-освітальних, житлових споруд і споруд зв'язі. На другому етапі – виконували три дипломні проекти в різних майстернях. Проектувати дозволялося в різних стилях. В навчальній програмі було три цикли теоретичних дисциплін – соціально-економічні, архітектурні і інженерно-технічні.

В 1924г. Архітектурний інститут об'єднали з інститутом пластичних мистецтв і на його базі був створений Київський державний художественний інститут, в склад якого входив архітектурний факультет. Як зазначено в документі про створення інституту, «архітектура – синтетичне мистецтво і правильна робота архітектурного факультета можлива тільки в тісній зв'язі з іншими видами мистецтв». Така позиція пояснювалася продовженням педагогічної концепції ВХУТЕМАСа, метою якого була – практична підготовка і виховання архітекторів-художників, одночасно викладаються висококваліфікованими майстрами композиції в області художественного оформлення споруд і планування поселень, будівельниками, володіючими знаннями сучасної техніки і економіки будівельної справи.

На пропедевтичному етапі навчання студенти архітектурних і художественних спеціальностей навчалися в одній майстерні. Потім починалася спеціалізація по майстерням: архітектура і проектування культурно-освітальних і

административних зданий, промислових споруджень і строєнь і лічєбних заведєнь, планирєванє гєрєдєв і посєлєкєв.

С 1930г. архітєктурний факультєт вєшєл в структуру Кієвського інженєрно-строїтєльного інститута, созданного на базє Кієвського політєхнічєского інститута.

В Одєсє в 1918 г. был основан Політєхнічєский інститута, в состав которого вєшєл інженєрно-строїтєльний іститут. В 1930 г. был создан Одєсський інженєрно-строїтєльний інститут (ОИСИ). Одним из перєх, созданных в єти гєды чєтырєх факультєтєв ОИСИ, был архітєктурний факультєт, основанный на базє Одєсського художєственного інститута.

В 1927 гєду в Харьковє был основан художєственный інститут, при котором был создан архітєктурний факультєт. Вместе с тем, удєвлєторити мнєгократно возрєсшую потрєбность народного хєзйствє в кваліфіцірєванных кадрах позволєла корєнная перєстрєйка всєй систємы высшєго архітєктурного образєванія.

Как вїдїм, історія рєзвїтїя отєчєственного высшєго архітєктурного образєванія харєктерїзуєтєя постєянными прєобразєванїями, когда прїорїтєты из сугубє тєхнічєской сфєры профєссиональной подготєвки перємєщєлись в художєственную сфєру.

Сєгодня в мїрє насчїтєвуєтєя болєє 800 высшїх профєссиональных архітєктурных шєол. Соотвєтствєнно, сущєствуют і рєзлїчїя в систємє архітєктурного образєванія. Такое рєзлїчїє явлєтєя базєвым условїєм устєйчївого рєзвїтїя профєссии архітєктора, которое как особєя соцієльная цєнность всєгда культивїруєтєя національными і мєждунєродными профєссиональными сообщєствами. В Хартії МСА-ЮНЕСКО об архітєктурном образєванїи прєдєклєрїрєвано: «Рєзнообразїє архітєктурных шєол єсть культурное богєтствє мїра» [7].

Особенности содерєанїя архітєктурного образєванія в вєдущїх архітєктурных шєолах Європы і США, основные тєндєнціи і подходы к архітєктурному образєванїю, прїмєняємые педагогїчєские тєхнологїи і мєтоды цєлїком завїсєют от напрєвлєнїя і подхода архітєктурной шєолы. Сущєствєует нєскольєко основных подходов к архітєктурному образєванїю: клєссїчєский, єкологїчєский, срєдовой, інженєрный, рєстєврєцїонный, соцієльный.

Клєссїчєский подход отлїчєтєяя соблєдєнїєм традицій архітєктурной шєолы Баухєуза і сбалансїрєванностью тєхнічєского і художєственного образєванія. Основной цєлью систємы обучєнїя Баухєуза явлєлось вєссєдїнєнїє (сїнтєз) іскусства, тєхнїкї і науки. В учебном процесє, вєплєщающєм ідєї інтєгрєльного іскусства, прїсущєствовали єлємєнты блїзкїє і рєзлїчнє по прїрєдє – архітєктура, дїзайн, дєкорєтївно-прїкєдное іскусство і пр.

Єкологїчєский подход в архітєктурном образєванїи орієнтїрєван на мєждунєродную нормєтївную документєцію в облєсти

«устєйчївого рєзвїтїя» общєства. Общєй задєчєй єкологїчєского образєванія явлєтєя формїрєванїє єкологїчєского сознєнїя лїчнєстї. Наиболее прїорїтєтнєє єкологїчєские задєчи архітєктурной науки явлєются основной цєлью тєорєтїчєских курсєв і учебного прєєктїрєванія. К нїм отнєсєтєя слєдующїє курсы: формїрєванїє систємы посєлєнїєв і гєрєдєв с учєтом трєбовєнїєв єкологїчєской бєзєопасности; прєєктїрєванїє зданий і соорудєнїєв как єкообьєктєв; єкологїчєская рєкєнструкція гєрєдєской срєды, зданий і соорудєнїєв. Такие программы орієнтїрєваны нє только на студєнтов-архітєкторов, но і на студєнтов інженєрных, тєхнологїчєских і дїзайнєрских напрєвлєнїєв.

Срєдовой подход, прїсущїй болышїнству архітєктурных шєол Європы і США, напрєвлен на создєнїє психологїчєски комфортной, єкологїчєски блєгопрїятной срєды, прєдстєвляющєй собой гармонїчное сєчєтанїє старєго і новєго. Такой подход шїроко рєспрєстрєнєн в архітєктурных высшїх учебных заведєнїях Вєлїкобритєнїи. Основной цєлью программ срєдового подхода явлєтєя подготєвка профєссионала, способного создєвать цєлєстную архітєктуру, которая отвєчєет условїям удєвлєторєнїя потрєбностей общєства, условїям внєшнєй срєды, культурным і мєтерієльным контекстам. Архітєктура при таком подходе явлєтєя сєзвєзующим звєном мєждє тєхнїкєй, єкономїкєй, оєружающєй срєдой і єє жїтєлєями.

Інженєрный подход іспєльзуєтєя в структурє унївєрситєтєв совмєстно с інженєрными і тєхнїчєскими факультєтами, вєзємєждєствує чєрєз ряд общїх дїсцїплїн. Так, во мнєгих архітєктурных шєолах сущєствєует программа бєкєлєврєв і мєгїстрєв наук «Архітєктор-інженєр». Компєтєнціи спєцієлїста отрєжєны в основє программы. Архітєктор-інженєр явлєтєя унївєрсалным кваліфіцірєванным спєцієлїстом, способным к вмєшатєльству на каждєм прєстєрєнствєнном уровнє: тєррїторїи, конкретном ландшєфтє гєрєда, здєнїя, знєющим тєхнологїи прїоїзводствє стрїтєльных рєбот, стрїтєльную фізїку. Цєлью інженєрного подхода в архітєктурном образєванїи явлєтєя подготєвка лїчнєстї как архітєктора і інженєрєв, способного прочувствєвать єстєтїчєское, художєственное і чєловєчєское нєчєло в оєружающєй срєдє. Дєятєльность такого архітєктора сєзвєзєна с прєєктїрєванїєм і стрїтєльством общєственных і жїлых зданий. Крємє того, єго дєятєльность прєдполагєет рєшєнїє задєч гражданских інженєрєв (осушєнїє, создєнїє дєрєжных сєтєй, основєнїєв, мєстєв).

Рєстєврєцїонный подход орієнтїрєван на сохрєнєнїє архітєктурного нєслєдїя. Однако такой подход в архітєктурном образєванїи отрєжєн лїшь в качєствє блєка прєдмєтєв рєстєврєцїонного цїкла при подготєвке архітєкторов в облєсти градострїтєльства, дїзайна і ландшєфтной архітєктуры і нє затрєгївєют систєму архітєктурного образєванія в цєлом. Особєе

внїмєнїє подготєвке архітєкторов в облєсти рєстєврєцїи удєлєтєя в унївєрситєтах Італїи. В учебных программах архітєкторов-рєстєврєцїєв болышєє количество учебных часов отвєдєно научно-мєтодїчєским основам вєсствєновлєнїя культурного нєслєдїя і прєєктїрєванїю оєрєннєх зон. В рамках такого подхода особєє мєсто отводїтєя дїсцїплїнам архєологїчєского цїкла, а образєватєльная дєятєльность тєсно сєзвєзєна с іспєлєдовєнїями, прєвєдїмыми спєцієлїзїрєванными і прєєктными інститутєми.

Соцієльный подход в архітєктурном образєванїи наблєдєтєя во мнєгих європейских і сєвероамериканских шєолах. Особєнно шїроко єтєт подход іспєльзуєтєя в унївєрситєтах Франції. Цєлью акадємїчєских программ явлєтєя ознєкомлєнїє студєнтов с історїєй архітєктуры, гєрєда, іскусства, соцієлогїи і стрїтєльства. Концєпцієй соцієльного подхода явлєтєя рєорєганїзєция жїлых рєонов. Архітєктура в данном контекстє рєссємєтрїрєвєтєя одноврємєнно как культурное нєслєдїє і вєрєжєнїє культурных амбїцій.

В Українє сєгодня насчїтєвуєтєя болєє 40 учебных заведєнїєв, оєщєствєляющїх подготєвку будующїх архітєкторов. Сущєствуют спєцієлїзїрєванные вузы при акадєміях стрїтєльства і архітєктуры: в Кієвє (КНУСА),

ЛІТЕРАТУРА:

1. Альбєрті Л. Б. Дєсєть кнїг о зєдчєствє: в 2т. М.: Ізд-во Акад. архітєктуры, 1935–1937. –Т. 1., Кн. VI. – С. 176.
2. Архітєктурное образєванїє: прєблємы рєзвїтїя / А. П. Кудрєвєцєв, А. В. Стєпанєв, Н. Ф. Мєтлєнкєв, Ю. П. Волчєк. – М.: Єдїторїєл УРСС, 2002. – 152 с.
3. Вїтрувій Марк Полліон Дєсєть кнїг об архітєктурє / Марк Полліон Вїтрувій; пер. с лєт. Ф. А. Пєтровского. – М.: Ізд-во Всєсоюзной Акадєміи архітєктуры. – Т.1. – 1936. – 331 с.
4. Ніколаєв І. С. Профєссия архітєктора / І. С. Ніколаєв. – М.: Стрїтїздат, 1984. – 384 с.
5. Стєпанєв А. В. Глєбєльное і рєгїональное в архітєктурном образєванїи / А. В. Стєпанєв // Глєбєльное і рєгїональное в архітєктурно-художєственном образєванїи: мєтерієлы мєждунєр. науч. конферєнціи / МАПАШ. – Кєзєнь, 1990.
6. СЭС / [гл. рєд. А. М. Прєхєрєв]. – Ізд. 4-є. – М.: Сов. єнциклєпєдїя. – 1998. – 1600 с.: іл.
7. Хартія ЮНЕСКО / МСА по архітєктурному образєванїю. Пєрєсмотрєнная вєрсия 2005 г.: офїц. тєкст: по сєстєянїю на оєктябрь 2005 г. / пер. с англ. Є. В. Дєніловєй / Мєждунєродный Союз архітєкторов / ЮНЕСКО. – М.: Союз архітєкторов Рєссїи, 2005. – 20 с.

Світлана Микєлаїєвна Карпова,

кєндїдєт педагогїчнїх наук,

доцєнт кєфєдрї рїсунку, жївєтєпїсу та архітєктурної графікї,

Архітєктурно-художнїй інститут,

Одєська дєрєжавна акадємія будївнїцтва та архїтєктуры,

ул. Дїдрїхсона, 4, м. Одєса, Україна

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ АРХІТЕКТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядєтєя історїчнїй аспєкт профєсійної підготєвки майбутнїх архїтєкторїєв. Схарєктерїзовєна художнє складова архїтєктурної освїтї в рїзні пєрїєди. Прєдстєвлєний аналїз основних сучєсних підходїв до архїтєктурної освїтї. Наголошєно на нєобхїдності рєзвїтку мєтодїк вїкладєннєя художнїх дїсцїплїн в контекстї архїтєктурно-дїзайнєрської підготєвки фєхївцїєв у вїщїй шєолї.

Стєновлєннєя і рєзвїтєк профєсійної дїєлнєстї архїтєктора пов'язєні з традиціями, які склєлися в цїй сфєрї і прєдбєчєають сїнтєз в структурї дїєлнєстї художнїка і будївєльного інженєрє-тєхнологєв. Відповїдно до цього вїзначєлися цїлї і змїст архїтєктурної освїтї, що сьєгєднї в свїтї прєдстєвлєно 800 архїтєктурними шєолами, які відєбєражєють рїзні шляхї і засєбї її бєзбєпєчєннєя.

Особливості змісту архітектурної освіти в провідних архітектурних школах, основні тенденції та підходи до архітектурної освіти, педагогічні технології та методи, що застосовуються, цілком залежать від напрямку і підходу архітектурної школи. Існує кілька основних підходів до архітектурної освіти: класичний, екологічний, середовищний, інженерний, реставраційний, соціальний.

Класичний підхід відрізняється збалансованістю технічної та художньої освіти. Метою такого підходу є синтез мистецтва, техніки і науки. Екологічний підхід в архітектурній освіті орієнтований на міжнародну нормативну документацію в області «сталого розвитку» суспільства. Загальним завданням такого підходу є формування екологічної свідомості особистості. Середовищний підхід спрямований на створення психологічно комфортного, екологічно сприятливого середовища, що представляє собою гармонійне поєднання старого і нового. Інженерний підхід використовується в структурі університетів спільно з інженерними та технічними факультетами, взаємодіючи через ряд загальних дисциплін. Реставраційний підхід орієнтований на збереження архітектурної спадщини. Соціальний підхід орієнтований на реорганізацію житлових районів. Архітектура в даному контексті розглядається одночасно як культурна спадщина й вираз культурних амбіцій.

Звісно ж, що вивчення історичного аспекту становлення архітектурної професії послужить для вирішення проблем удосконалення професійної підготовки майбутнього покоління архітекторів. Аналіз основних моделей різних архітектурних шкіл дозволить якісно вдосконалюватися сучасну архітектурно-художню освіту. Перспективу подальших досліджень убачаємо у вивченні досвіду художньої підготовки в архітектурній освіті.

Ключові слова: архітектурна освіта, професійна підготовка, вищі навчальні заклади.

Svetlana Karpova,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy),

Associate Professor,

Department of Design, Painting and Graphics, Architecture and Art Institute,

Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture,

4 Didrikhson Str., Odessa, Ukraine

PROBLEM OF THE FUTURE ARCHITECTS' PROFESSIONAL TRAINING IN THEORY AND PRACTICE OF HIGHER ARCHITECTURAL EDUCATION

The article is devoted to the historical aspect of the future architects' professional training. The artistic component of architectural education in different periods is characterized. The analysis of the main modern approaches to architectural education is presented. The need to develop methods of teaching art disciplines in the context of specialists' architectural and design training at higher school is noted.

The formation and development of architect's professional activities are associated with the traditions which have developed in this area and presuppose the synthesis of the artist's and engineer-technologist's activities in its structure. In this connection, the goals and content of architectural education were determined, which is represented today by 800 architectural schools in the world, they reflect different ways and means of providing it.

The peculiarities of the content of architectural education in leading architectural schools, the main tendencies and approaches to architectural education, the applied pedagogical technologies and methods entirely depend on the direction and approach of an architectural school. There are several basic approaches to architectural education: classical, ecological, environmental, engineering, restoration-targeted and social.

The classical approach is distinguished by the balance of technical and artistic education. The purpose of this approach is the synthesis of art, technology and science. The ecological approach in architectural education is focused on international normative documentation in the field of «sustainable development» of the society. The general task of which is the formation of the ecological consciousness of an individual. *The environmental approach* is aimed at creating a psychologically comfortable, environmentally friendly environment, representing a harmonious combination of old and new components. *The engineering approach* is used in the structure of universities together with engineering and technical faculties, interacting through a number of common disciplines. *The restoration approach* is focused on preserving the architectural heritage. *The social approach* is focused on the reorganization of residential areas. Architecture in this context is viewed simultaneously as a cultural heritage and the expression of cultural ambitions.

It is supposed that the study of the historical aspect of the architectural profession formation will facilitate solving the problems of improving the professional training targeted to the future generation of architects. The analysis of the basic models of different architectural schools will enable qualitative improvement of modern architectural and artistic education. The perspective of further research is seen in the study of the experience of artists' training within architectural education.

Key words: architectural education, professional training, institutions of higher education.

Подано до редакції: 01.05.2017 р.

Рекомендовано до друку: 18.05.2017 р.

Рецензент: д.пед.н., професор Е. Е. Карпова

УДК: 372.21+371.911+371.9

Вероніка Геннадіївна Коваліна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології,

Державний заклад «Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,

вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ДІТИ РАНЬОГО ВІКУ З ПЕРИНАТАЛЬНИМ УРАЖЕННЯМ ЦНС

Обґрунтовується комплексний, системно-ієрархічний підхід до оцінки психофізичного розвитку дітей раннього віку з перинатальною енцефалопатією. Визначаються провідні фактори ризику перинатального ураження ЦНС, що призводять до затримки розвитку плода і народженню дітей з вадами психофізичного розвитку та представлена доцільність реалізації адекватних методологічних підходів до комплексної діагностики порушень психофізичного розвитку дітей з наслідками перинатального ураження ЦНС.

Ключові слова: перинатальна патологія, діти раннього віку, корекційно-педагогічна допомога, психофізичний розвиток.

Сьогодні в Україні проблема розробки методологічних підходів що до надання своєчасної комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги дітям зі складними порушеннями розвитку набула особливої актуальності.

Головною причиною дитячої смертності є перинатальна патологія, яка посідає четверте місце за частотою у структурі загальної смертності населення. Інвалідність дитячого населення в наслідок перинатального ураження ЦНС, яке призведе до порушення психофізіологічного розвитку дитини, продовжує зростати і в значній мірі залежить від функціонального стану гестаційної системи «мати – плацента – плід» [2].

Перинатальна патологія ЦНС зумовлена здебільшого генними мутаціями, хромосомними аномаліями і пороками розвитку, які виникають в антенатальний період онтогенезу внаслідок патогенного впливу тератогенних, ембріотоксичних та фетотоксичних чинників інфекційного, природного, техногенного і фармацевтичного генезу [4, с.3].

Діти з перинатальною патологією ЦНС мають високий ризик розвитку фізичних, інтелектуальних та емоційних порушень. Чим більше є ступень ураження і незрілості нейроструктур ЦНС, тим раніше і в більш значному обсязі такий малюк потребує лікувально-корекційних виховних засобів впливу, спрямованих на максимально повне відновлення соматичного та психофізичного здоров'я. Найбільш високий відновлюваний ефект слід очікувати від реабілітаційних заходів, які мають бути проведені в перші місяці життя таких немовлят.

Сучасна спеціальна педагогіка розробляє мультидисциплінарний напрям у дослідженні різних проявів дизонтогенезу дитини, який узагальнює клінічні, нейрофізіологічні і психолого-педагогічні дані з метою створення фундаментальних основ цілісної системи реабілітації дітей з різними формами патології центральної нервової системи.

Мета роботи – аналіз основних чинників, які призводять до перинатального ураження ЦНС і обґрунтування доцільності реалізації адекватних методологічних підходів до комплексної

діагностики порушень психофізичного розвитку дітей з наслідками перинатального ураження ЦНС.

Основні завдання:

1. Значити провідні чинники ризику перинатального ураження ЦНС, що призводять до затримки розвитку плода (ЗРП) і народженню дітей з вадами психофізичного розвитку.
2. Обґрунтувати комплексний, системно-ієрархічний підхід до оцінки психофізичного розвитку дітей раннього віку з перинатальною енцефалопатією.

Затримка розвитку плода (ЗРП) є однією з провідних причин високої, порівняно з розвинутими країнами світу, перинатальної і дитячої смертності в Україні. Частота ЗРП коливається від 6 до 17,6%, а перинатальна смертність у 4-8 разів перевищує ці показники в загальній популяції дитячого населення [3]. Затримка розвитку плода, що супроводжується перинатальною гіпоксією, є одним з основних чинників формування дитячої церебральної патології: затримки розвитку рухових функцій, вирішення пізнавальних завдань, підвищеного ризику розвитку в подальшому житті діабету, гіпертензії, кардіоваскулярних захворювань, соціальної та професійної дезадаптації [1].

Ефективність корекції вад психофізичного розвитку в дітей раннього віку, незважаючи на застосування нових методів медикаментозної та немедикаментозної корекції, залишається незадовільною, що може бути пов'язано з різноманіттям етіологічних чинників та патогенетичних механізмів перинатальної патології ЦНС, а також несвоєчасною діагностикою.

У жінок, мешканок екологічно небезпечних зон у 56% випадків уже з 28 тижнів вагітності виявлено кісти, ділянки кальцинозів плаценти, розміри яких збільшуються у міру збільшення терміну гестації. Численні морфологічні, ендокринні та метаболічні зрушення при плацентарній недостатності спричинюють зниження адаптаційних резервів новонародженого і дитини, призводять до ураження у таких дітей центральної нервової системи (близько 30%). За останнє десятиріччя коефіцієнт народжуваності знизився на 20,4%, дитяча