

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО
МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

колективна монографія

Умань – 2017

УДК 378:74 – 051
П 84

Рекомендовано до друку Вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 4 від 27 листопада 2017 р.).

Колектив авторів: М. О. Пічкур, Г. І. Сотська, О. В. Семенова, О. Я. Музика, О. М. Побірченко, Л. В. Базильчук, В. М. Сирота.

Рецензенти:

В. П. Тименко – доктор педагогічних наук, професор, учений секретар відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України;

І. І. Демченко – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

М. П. Вовк – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

П 84 Професійна підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва : теоретичний аспект : колективна монографія / [М. О. Пічкур, Г. І. Сотська, О. В. Семенова та ін.] / За ред. М. О. Пічура. – Х. : ТОВ «Пром-Арт», 2017. – 390 с.

У монографії представлено теоретичні результати наукових досліджень викладачів кафедри образотворчого мистецтва Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вони стосуються низки питань культуро-центристської парадигми, творчо-компетентнісних та розвивальних основ професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, а також формування його готовності до виконання функцій фахової діяльності.

Монографія містить три розділи. У першому досліджується проблема формування професійної (М. О. Пічкур) та естетичної (Г. І. Сотська) культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва; у другому – розвитку художньо-творчої компетентності (О. В. Семенова) і творчих здібностей (О. Я. Музика); у третьому – підготовки до роботи в сільській школі (О. М. Побірченко), організації позакласної роботи (Л. В. Базильчук) та викладання художньої праці у початковій школі (В. М. Сирота).

Матеріали наукового видання можуть бути корисними для студентів при написанні курсових і кваліфікаційних робіт, аспірантів і докторантів, а також усім, хто досліджує проблеми мистецької освіти.

УДК 378:74 – 051
П 84

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1. КУЛЬТУРО-ЦЕНТРИСТСЬКА ПАРАДИГМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	8
1.1. Формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (на матеріалі композиції).....	8
1.1.1. <i>Характеристика професійної культури вчителя образотворчого мистецтва в контексті композиції</i>	10
1.1.2. <i>Структура професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та педагогічні умови її формування</i>	26
1.2. Формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.....	55
1.2.1. <i>Сутність і структура естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва</i>	57
1.2.2. <i>Наукові підходи та психолого-педагогічні механізми формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва</i>	78
Висновки до першого розділу.....	106
Список використаних джерел.....	110
РОЗДІЛ 2. ТВОРЧО-КОМПЕТЕНТНІСНІ Й РОЗВИВАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	126
2.1. Формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції.....	126
2.1.1. <i>Сутність, структура та критеріально-рівнева система художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва</i>	127
2.1.2. <i>Засоби композиції просторових мистецтв та модель формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на їх основі</i>	147
2.2. Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.....	168
2.2.1. <i>Сутнісно-структурна характеристика та критерії розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва</i>	170

2.2.2. <i>Потенціал фахових дисциплін у розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва й застосування ефективних технологій у процесі їх вивчення.....</i>	194
Висновки до другого розділу.....	219
Список використаних джерел.....	223
РОЗДІЛ 3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ФУНКЦІЙ.....	237
3.1. Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до роботи в сільській школі.....	237
3.1.1. <i>Поняттєвий апарат, модель та педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до роботи в сільській школі.....</i>	239
3.1.2. <i>Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до роботи в сільській школі за допомогою очно-дистанційних технологій.....</i>	266
3.2. Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи.....	280
3.2.1. <i>Теоретичні основи організації позакласної роботи як професійної функції вчителя образотворчого мистецтва.....</i>	281
3.2.2. <i>Критеріально-рівневий вимір та модель підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи.....</i>	301
3.3. Формування професійної готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до викладання художньої праці у початковій школі.....	326
3.3.1. <i>Стан професійної готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до реалізації змісту художньої праці у початкових класах.....</i>	327
3.3.2. <i>Емпіричний досвід та педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації художньо-трудової діяльності молодших школярів.....</i>	345
Висновки до третього розділу.....	367
Список використаних джерел.....	373

ПЕРЕДМОВА

«Країна, у якій навчали б малювати так само, як учать читати і писати, невдовзі перевершила б усі інші країни в усіх мистецтвах, науках і майстерностях».

Дені Дідро

Сучасна система освіти Україні зазнає значного реформування. Це «болісний» і, часом, полярний прогресивно-регресивний процес, що супроводжується зміною ціннісних настанов, організаційних засад, наукових підходів у розробленні змісту, форм і методів, навчання і виховання майбутніх фахівців. Усе це безпосередньо стосується і сфери художньо-педагогічної освіти. За своїми особливостями вона виходить за межі інституційних стандартів, що пов'язано із навчально-творчим характером професійної підготовки майбутніх художників-педагогів та зорієнтованістю результатів їхньої праці на задоволення духовних потреб нації.

Найперше, на що варто звернути увагу, – це криза в розробленні понятійного апарату вищої мистецької освіти. Очевидно, що в методології організації художньо-педагогічної освіти у виші відчувається брак ґрунтовних досліджень у контексті її функційних засад, змістового і навчально-методичного забезпечення тощо з адекватним науково-термінологічним тезаурусом.

Друге – економічна криза, із якою пов'язано незадовільне фінансування праці вчителя. В аспекті професійної діяльності художника-педагога вона поглиблюється через нестачу годин навчального навантаження (викладання предмету «образотворче мистецтво» у школі обмежується лише 1 годиною на тиждень), через що він змушений шукати додатковий заробіток. У нинішніх умовах це спричинює тенденцію до зменшення кількості охочих здобути художньо-педагогічний фах до критичної межі.

Третє – демографічна криза, що для вищих закладів освіти, де готують майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, стала справжнім випробуванням. Для нього відкривається невтішна перспектива некерованого і затяжного процесу боротьби за «місце під сонцем». У нинішній ситуації – це, справді, так. Якщо ще 15 років тому цей фах здобували студенти, чисельність академічних груп яких сягала понад 25 осіб, то нині вона складає не більше 10.

Четверте – криза інтеграції мистецтв. На тлі міжгалузевої та міжхудожньої інтеграції, задекларованої у межах «Концепції загальної мистецької освіти» (автор Л. Масол), нині в освітній політиці розробляється абсурдний проект щодо вилучення зі змісту середньої освіти предмету «Образотворче мистецтво» та спроба впровадити замість нього «Інтегрований курс мистецтва». Реалізація цього ставить під загрозу факт існування прогресивного за своєю сутністю фахівця з образотворчого мистецтва, а натомість – плекання деякого «педагога-гібрида», який має бути і художником, і хореографом, і музикантом... Звідси, риторичні запитання: який вищий заклад освіти візьметься готувати такого фахівця, чи є для цього необхідні умови та де взяти талановитого «на всі боки» абітурієнта? Очевидно, що в контексті адекватного розуміння інтеграції української освіти до світового простору, саме діяльність художника-педагога передбачає збереження національно-культурної самобутності української нації.

П'яте – криза якості художньо-педагогічної освіти, яка полягає в низькому рівні конкурентоспроможності на ринку праці щойно підготовлених фахівців. Це зумовлюється низкою факторів, серед яких особливо помітними є: активне залучення талановитої молоді на здобуття дизайн-спеціальностей і надмірна їх популяризація; недобір абітурієнтів відповідно до ліцензійного обсягу підготовки за спеціальністю «Образотворче мистецтво» та нівелювання значення творчого випробування, що унеможлиблює застосування рейтингового принципу відбору на конкурсній основі; недостатня вмотивованість розвитку творчої особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва через відсутність спеціальної довузівської підготовки та надання пріоритету у формуванні його педагогічної, а не художньо-творчої компетентності; поступова втрата традицій «академічної художньої школи».

Шосте – криза змісту вищої художньо-педагогічної освіти, що криється у відсутності «Стандарту вищої освіти України із предметної спеціалізації 014.12 Середня освіта (Образотворче мистецтво)», значній варіативності навчальних планів і програм та у потребі впровадження пропедевтичного навчання як форми розвитку психологічної, теоретичної і практичної різновидів готовності студентів здобути обраний фах, що зумовлює дефіцит академічного часу. Водночас, для вдосконалення змісту художньо-педагогічної освіти більшою мірою, ніж для інших освітніх сфер,

важливо декларувати опору на талант, креативність та ініціативність особистості кожного студента, здатного переосмислювати і транслювати духовний досвід теперішнім і наступним поколінням.

З огляду на кризові явища, наразі назріла потреба надати вищій художньо-педагогічній освіті принципової значущості в контексті здатності зберегти і примножити цінності художніх традицій минулого і сьогодення. Це можливо лише за умови її розгляду як стратегічного об'єкта політики держави. У протилежному разі культура і духовність України ризикує звернути на шлях «здоганяльної модернізації», що не сприятиме перебігу інтеграційних процесів. У цьому контексті доречною є позиція Пан Гі Муна про те, що вдосконалення освіти є не лише нашим моральним обов'язком, але і найкращим внеском, який можуть зробити держави для розбудови процвітаючого суспільства рівних можливостей.

Отже, в умовах сьогодення особливої гостроти набула проблема кардинального вдосконалення змісту, форм і методів та розроблення освітньої методології підготовки кваліфікованого вчителя образотворчого мистецтва, який володіє розвиненим спектром особистісних якостей, високим рівнем професійної й естетичної культури, педагогічної і художньо-творчої компетентності, готовності якісно виконувати функції в загальноосвітній школі і творчо самореалізуватися.

Останнім часом науковці дедалі частіше доходять висновку, що пошуки в перебудові мистецької освіти необхідно здійснювати в напрямі переорієнтації провідних принципів, базових позицій професійної підготовки майбутнього художника-педагога. Згідно з цим, активно розробляються прогресивні культуро-центристські, компетентнісно- і творчо-розвивальні парадигми здобуття вищої художньо-педагогічної освіти. Цьому присвячено зміст монографії, який побудовано за принципом «від загального до часткового».

Пічкур М. О.

РОЗДІЛ 1

КУЛЬТУРО-ЦЕНТРИСТСЬКА ПАРАДИГМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

1.1. Формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (на матеріалі композиції)

Одним із стратегічних завдань, визначених у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), є створення умов для формування професійної культури вчителя. Від цього залежить успішність розв'язання комплексу проблем реформування всієї системи освіти на сучасному етапі її розвитку. Тому серед пріоритетних напрямів педагогічної науки вагоме місце посідає дослідження широкого кола питань культурологічної підготовки майбутнього фахівця, зокрема вчителя образотворчого мистецтва, який усвідомлює своє соціокультурне призначення і здатний до творчої самореалізації у педагогічній художній діяльності.

Перспективність вивчення означеної проблеми пов'язана з категорією композиції, яка, за висловом Ю. Легенького, є «образом архітектоніки культури». Визначення композиції як поєднання елементів у гармонійне ціле дає змогу розглядати її в аспекті системно-структурного (діалектика частин і цілого), діяльнісного (композиційна діяльність), комплексного (єдність змісту, форм і методів формування професійної культури) підходів до аналізу педагогічного процесу, його закономірних зв'язків і суперечностей, культуротворчих функцій.

Ураховуючи характеристику будь-якої свідомої людської діяльності, що складається з актів створення предметної цілісності, побудови думок і почуттів, є підстави для виокремлення її композиційного аспекту – атрибутивної прикмети конструктивної дії, яка пов'язана зі створенням і використанням середовища людиною та є основою творчості, пошуку співвідношень між цілим і частинами. Тому як особливий зріз репродуктивної і творчої людської активності композиційна діяльність виявляє динаміку сукупних ціннісних орієнтирів і є способом творення культурних цінностей, способом їхнього споживання, використання і трансляції.

Внаслідок цього стає доцільним використовувати поняття композиційної діяльності в контексті дослідження проблеми формування професійної культури майбутніх учителів, зокрема образотворчого мистецтва, а також визначати за його допомогою конструктивно-творчі характеристики їхньої навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Для осмислення порушеної проблеми велике значення мають наукові праці представників філософської думки (О. Волкова, В. Глазичев, С. Гомоюнов, Ю. Легенький, Дж. Ніколіс, С. Норенков, І. Пригожин, А. Свідзинський, І. Стенгерс, А. Шаповал, Ф. Шміт та ін.), зокрема, концепції теорії культури, в основі яких лежить поняття композиції. Досліджуючи генезу культурології в мистецтві, автори визначають композицію як синонім понять структури, цілісності, гармонії й довершеності. Переконливим видається синергетичний підхід до тлумачення означеної категорії як діалектики частин і цілого в контексті еволюції відкритих систем, що дає змогу вивчати динаміку змін розвитку суспільної та особистісної культур із позиції їхньої взаємозумовленості й індивідуальної неповторності культури особистості.

Психологічні механізми розвитку культури, що ґрунтуються на принципах композиційної довершеності розвитку індивіда, розглядаються у працях Л. Виготського, Ж. Піаже, В. Розіна, А. Сторра, В. Сухомлинського, С. Рубінштейна, К. Ушинського та ін. Їх доповнюють теоретичні розробки В. Абрамяна, І. Зязюна, М. Кагана, Т. Кириленка, Г. Падалки, В. Роменця, О. Рудницької С. Сисоевої та ін. Згадані автори висвітлюють засади функціонування художньої культури в духовному просторі суспільства.

Виявлення чинників формування професійної культури майбутнього вчителя мистецького, зокрема музичного профілю, знайшло відображення в дисертаційних роботах А. Гордійчук, Т. Іванової, Ф. Растригіної, О. Рудницької. Натомість проблема формування професійної культури майбутнього художника-педагога залишається нерозв'язаною.

Психолого-педагогічний аспект розвитку окремих складників професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва розглядали Є. Антонович, Л. Бичкова, В. Григор'єва, В. Єсіпов, М. Климович, М. Коротков, Є. Шорохов та інші дослідники. Авторами розкрито питання формування творчого мислення, набуття навичок композиційної діяльності, базових знань

із кольорознавства, розвитку творчого потенціалу, образного мислення, пізнавальних здібностей та емоційної чутливості студентів – майбутніх учителів образотворчого мистецтва в їхній композиційній підготовці в педагогічному вищому навчальному закладі. Втім, залишається не досить дослідженим підхід до проблеми формування професійної культури як гармонійного композиційного взаємозв'язку особистісних якостей та професійної майстерності вчителя образотворчого мистецтва.

1.1.1. Характеристика професійної культури вчителя образотворчого мистецтва в контексті композиції

Розбудова державності України висуває перед наукою комплекс проблем. Однією з них є збагачення інтелектуального потенціалу країни – провідного чинника культурного її утвердження.

Нині великої актуальності набуває питання аналізу самого феномена культури, який у нинішньому педагогічному культуроцентристському тезаурусі почали гостро «відчувати, переживати і розглядати як особливу реальність» [23, с. 3]. Це повною мірою стосується і феномена професійної культури вчителя образотворчого мистецтва. Його розгляд неможливий без з'ясування наукових засад системно-структурного підходу, що реалізує дослідницький принцип відповідності об'єкта та методів дослідження.

Вважається, що термін «культура» першим ужив Марк Тулій Ціцерон. Саме він започаткував традицію тлумачення культури як синоніму виховання, освіти, інтелектуального розвитку, яку розвивали Бекон, Гердер, Гумбольдт та інші мислителі доби просвітництва. У німецькій філософії минулого століття зміст поняття культури був максимально наближений до категорії «освіта». У ХІХ столітті, як наголошує Х. Гадамер, це поняття «щільно пов'язувалось із поняттям культури, означаючи в кінцевому результаті специфічний спосіб перетворення людських нахилів і можливостей [31, с. 51]. Зміст культури як освіти, згідно з Гадамером, остаточно закріплюється у філософії Гегеля, для якого освіта – це «піднесення до всезагальності». На його думку, загальна сутність освіти полягає в тому, що людина робить себе у всіх відношеннях духовною істотою» [31, с. 54]. Це, власне, є продовженням відомої ідеї І. Канта: «Культура – діяльне вдосконалення самого себе» [79, с. 131]. Із наведених тлумачень

впливає, що в становленні змісту поняття культури освіта і виховання, як головні чинники духовного блага, належать до сфери культури.

Через культуру людина робить дедалі нові кроки на шляху до повного утвердження своєї гуманності.

На сутності культури як носія людяності наголошували В. Біблер, С. Пролєєв, А. Швейцер та інші мислителі минулого і сучасності. Людське в суб'єкті утворює загальний модус культурного буття, яке розгортається як сукупність спеціалізованих культурних практик, у тому числі фахових (освітніх чи педагогічних). Головним сенсоутворювальним чинником усіх цих практик є самовдосконалення людини через її самоперевершення та «вихід людини за межі самої себе» [144, с. 12], що спрямовано на досягнення цілісності, краси, гармонії й довершеності. Така участь суб'єкта в культуротворенні є дією компонування, тобто гармонійного поєднання частин у ціле. Все, що відбувається в модусі цієї дії, стає гранню культурної реальності, бо є певним «компонуванням» якостей культури особистості як цілісної людини відповідно до понять краси й гармонії. Означена позиція є найважливішою в контексті проблеми формування професійної культури вчителя образотворчого мистецтва, для якого центром фахової діяльності у процесуальному і результативному аспектах є композиція. Щоб з'ясувати її сутність і структуру, звернімося до аналізу різних сучасних підходів до визначення категорії «культура».

У вітчизняних філософів дедалі чіткіше окреслюється буттєво-діяльнісний підхід до визначення сутності культури (Є. Бистрицький, В. Козловський, С. Пролєєв, В. Малахов). Це розширює традиційне бачення культури в руслі духовності і разом з тим уможлиблює чіткішу локалізацію в ній культуро-центристських ідей, що стають предметом наукового інтересу спеціальних досліджень, у тому числі й педагогічних. Учені стверджують, що культура притаманна всім проявам життя людей і є «повсюдною», «стикається з особливістю, унікальністю, неповторністю людського буття взагалі, із кінцевими характеристиками людського існування». Вона є і способом людського буття, й універсальною мірою «діяльнісного ставлення людини до «натуральних станів» суспільного життя і природного буття як поза собою, так і до своїх власних» [23, с. 3-5]. Із цього випливає, що культура інтегрується в контексті людського буття, локалізуючись у культурі особистості, тобто стає фактором і середовищем її розвитку.

На взаємозумовленості культури й сутності людини акцентується увага авторів багатьох наукових досліджень. На підставі їхнього аналізу Е. Александрова й І. Биховська надають такі принципово важливі визначення цього феномена:

1) сукупність штучно створених людиною предметів, знань їх тощо, які утворюють «природу» людського існування;

2) специфічна для людини система адаптації до середовища, насамперед, технології, які створені людиною для задоволення своїх різноманітних потреб;

3) особлива сфера суспільного життя і сукупність специфічних культурних видів соціальної діяльності, до яких відносять творчі види практики;

4) високий рівень, «пікове» виявлення розвитку людської цивілізації як своєрідне зібрання кращих творінь, здійснених людством у різних галузях творчої діяльності;

5) соціальна діяльність (у всіх її формах) певної якості, що має позитивну, розвивальну спрямованість і прогресивний смисл, діяльність і її результати, орієнтовані на гуманістичні цінності та ідеали, тобто ті, в яких є своєрідний «знак якості»;

6) особливий, притаманний лише людській практиці (на відміну від біологічної активності) ціннісний «зріз», аксіологічне навантаження, імпліцитно або актуалізовано містке в кожній із форм діяльності (економічної, політичної, педагогічної, художньої тощо);

7) сукупність норм, цінностей, ідеалів, які існують поза межами не лише першого (природного), а й другого (соціального) світу, й утворюють зовнішню стосовно соціальної практики «третю реальність», що регулює і багато в чому визначає характер і спрямованість останньої;

8) рівень розвитку самої людини, її знань, умінь, здібностей, проекція особистості на систему соціальних відносин [4, с. 133-134].

Ґрунтуючись на цих позиціях, культуру можна трактувати як штучний світ, що містить розмаїття видів, способів і результатів людської діяльності, окрему сферу соціуму, тобто специфічну галузь діяльності людини, особливий «зріз» соціального простору [4, с. 135-136]. Таке розуміння культури в процесуальному й результативному аспектах дефінітивно можна прирівняти до категорії композиції. У ній, за твердженням Ю. Легенького, слід вбачати «образ архітектоники культури, епохи, символ онтологічної єдності творчості» [98, с. 116]. На думку автора, «композиція – це

ритмічне самопочуття культури, конструктивне самовідчуття її буття» [98, с. 121] як у загальнокультурному, так і в особистісному контекстах.

Як певній цілості, культурі феноменально притаманна системність, універсальність. Оскільки «композиція – це структура, що існує всередині творчості як система переваг, навичок культурної орієнтації» [202, с. 116], то можна вважати, що ця категорія репрезентує дуже різні реалії, а тому є принципом породження культури в усіх її значеннях, формах і рівнях. Нашу позицію підтверджує думка Ф. Шміта: «Кожна культура, як і культура в цілому, у своєму русі вирішує набір проблем ритму, форми, композицій, простору, світла, часу» [202, с. 328]. Отже, феномен культури щодо її цілості нероздільний з категорією композиції. Спільним для обох понять є принцип системності.

Розгляд культури з позицій її системності властивий багатьом науково-філософським дослідженням. Так, М. Каган акцентує увагу на взаємодії всіх складників системи культури, зазначаючи, що її таємниця полягає не в кількості компонентів, а в їхніх взаємозв'язках, взаємоопосередкуваннях, які у визначають, у кінцевому підсумку, особливості кожного з них [31, с. 15].

У світлі розуміння культури за принципом системності варті уваги концепції різних явищ культури, що їх пропонують представники синергетичних¹ течій сучасної науки (В. Аршинов, В. Буданов, Д. Жовтун, І. Пригожин, А. Свідзинський, Я. Свірський, І. Стенгерс, С. Шевельова та ін.). Є підстави вважати, що саме дослідження самоорганізації складних систем стають вихідним пунктом появи нових уявлень про культуру. Дехто навіть вважає, що філософія синергетики в широкому розумінні – це філософія сучасної культури. Наприклад, А. Свідзинський досить обґрунтовано формулює таку дефініцію: «Процес самоорганізації ноосфери є культурою» [161, с. 145]. Автор опирається на антропологічну теорію самоорганізації людської істоти, що нині привертає дедалі більшу увагу вчених-педагогів. Міркування дослідника, про те, що самоорганізація є творчістю, привело його до визначення культури, яке відповідає попередньому: «Культура є процесом подолання зла творчістю» [161, с. 145]. Із цієї позиції випливає, що творчий аспект

¹ Термін «синергетика» походить із грецьк. «synergetikos» - сумісний, такий, що узгоджено діє. Основою її є єдність явищ, моделей і методів, з якими доводиться стикатися в дослідженні процесів виникнення порядку з безладдя.

у культурі слід розуміти як створення культурних цінностей, як процес їхнього збереження, спосіб трансляції та рецепції. Тому творчість у синергетичному аспекті є інтегральною ознакою, детермінантою самоорганізації та динаміки розвитку всіх форм культури.

Сучасне наукове визначення культури як нелінійної² системи доцільно трактувати з позиції її «композиційності» [40, с. 19], тобто звертати увагу на те, що вона будується з частин, із простих елементів, які, за Дж. Ніколісом, пов'язані із субординацією рівнів, оскільки «кожна система складається з елементів, упорядкованих деяким чином і пов'язаних певними відношеннями» [120, с. 17]. Отже, культура є цілісною, становить собою єдність розмаїття, розчленованого на певні складники (частини, компоненти, елементи). Їх не можна виділити з неї як окремі об'єкти, що самостійно існують, не можна дати поза й незалежно від способу розчленованості цілісності. Зазначмо, що компоненти цілісності існують тільки у співвідношенні один до одного, а до поняття про них входить як те, що співвідноситься один з одним, так і спосіб їхнього співвідношення [168, с. 91]. Декомпозицію компонентів системи культури можна здійснювати так, щоб до її найдрібніших елементів застосовувалися універсальні основоположні принципи діалектики, що дають змогу диференціювати цілісність культури на соціальну й індивідуальну.

Так, відповідно до діалектичного принципу частин і цілого у диференціації культури на суспільну й особистісну, методологічною засадою є те, що вони співвідносяться як загальне й окреме, що існує тільки в тому зв'язку, який веде до загального, що в свою чергу, існує через окреме, щоразу своєрідно заломлюючись у ньому, тобто сягаючи рівня особливого і надаючи окремому системної цілісності – внутрішньої єдності, автономності, незалежності.

Відтак, суспільна й особистісна різновиди культури становлять дві взаємопов'язані системні цілісності. І коли надалі йтиметься про професійну культуру вчителя, то матиметься на увазі саме така подвійна цілісність. Щоб досягти бажаного результату обміркування особистісних вимірів цього, необхідно звернутися до аналізу психолого-педагогічних проблем особистості.

² Нелінійність – це порушення принципу суперпозиції, сутність якого полягає в допущенні, згідно з яким результативний ефект складного процесу впливу являє суму ефектів, що зумовлюються кожним впливом, зокрема, якщо останні взаємно не впливають один на одного.

За загальноприйнятим визначенням, «особистість – це суб'єкт соціальних відносин і діяльності» [150, с. 25]. За таким статусом особистість володіє певною сукупністю системно пов'язаних культурних якостей, які мають потенціал до розвитку. З цих міркувань особистість правомірно вважати самоорганізуючою відкритою системою.

Зважаючи на складність системного уявлення про особистість, яка характеризується нелінійністю (унікальністю) розвитку, вважаємо доцільним аналізувати це поняття згідно з відносно константним та універсальним її аспектом – структурованістю. При цьому категорію особистості потрібно розглядати з психологічного кута зору, як розвиток у людині контрастних пар: телеологічне – механістичне (природне), структурне – функціональне, кількісне – якісне. У цих антиноміях найважливішим для характеристики є діади: частина – ціле та стан – процес. Згідно з цим, структуру особистості можна уявити, водночас, статичною (структура, стан, система) і динамічною (процес, рух, діяльність), що дає підстави розуміти її як композицію в процесуальному і результативному зрізах (динаміка й статика).

У працях Ф. Лерша та К. Платонова визначено найбільш фундаментальні системні засади структурування особистості. Так, у функціонально-динамічній психологічній структурі особистості К. Платонова виокремлено такі її підструктури, як спрямованість, досвід, психологічні процеси, біопсихічні властивості [153, с. 68]. На ці підструктури автор начебто «накладає» компоненти здібностей і характеру. Такий принцип став синтезом двох вимірів структури особистості: функціональний (соціально-психолого-індивідуальний), динамічний (генетичний), тобто здібності як результат її розвитку.

Розробивши горизонтально-вертикальну схему структури особистості, Ф. Лерш виокремив у ній такі виміри: мотиваційний, емоційний, пізнавальний, поведінковий (горизонталь); внутрішні спонукання, прагнення, потреби, відчуття, сприймання, уява, фантазія, мислення, фізіологічні процеси (вертикаль). Автор підкреслює, що «горизонтальний» і «вертикальний» виміри структури особистості в динаміці її розвитку – це єдиний процес їхнього взаємопроникнення [150, с. 147].

Отже, обидва психологи розглядають двовимірні структури особистості.

До окресленої структури особистості В. Рибалко пропонує додати третій «генетичний» вимір, обґрунтовуючи це тим, що процес розвитку особистості має «часову» або «вікову» характеристики [150, с. 28]. Таку пропозицію ми вважаємо слушною, адже динаміка розвитку індивіда, безумовно, визначається часом, що характеризує рівень розвитку якостей особи, її здатності до становлення на певному віковому етапі як особистості.

Отже, для з'ясування особистісних вимірів професійної культури педагога доцільно покласти в основу тривимірну структуру особистості, оскільки конкретна форма культури нероздільно пов'язана з розвитком цілісної особистості і, певною мірою, є відображенням її структурного змісту. При цьому діяльнісний компонент останнього є провідним, оскільки, за К. Платоновим, «особистість як носій свідомості в єдності з нею виявляється і формується в діяльності» [133, с. 92].

Пусковим механізмом будь-якої діяльності, як зазначає М. Каган, є мотиви, почуття, емоції, спонукання, прагнення і потреби. Учений підкреслює: «Людина тим більше розвинена, чим багатше коло її потреб, здібностей, умінь» [73, с. 143]. Це особистісне багатство є результатом культурного впливу суспільства і стає індивідуальною формою культури за умови, якщо поєднується в системно сформовані якості, які є особистісним досягненням – духовним «оснащенням» суб'єкта (А. Моль) із його психолого-індивідуальним, діяльнісним і генетичним вимірами як часток цінності суспільної культури.

Таким чином, розгляд системи якостей особистості слід здійснювати в діяльнісному аспекті.

У науковій літературі широко й різнобічно висвітлено поняття культури особистості. Більшість дослідників визнають, що цей феномен визначається рівнем розвитку самої людини, її творчих сил, здібностей та інших особистісних якостей, реалізованих у різних видах соціально значущої діяльності [102; 113; 185].

Серед різних трактувань культуру особистості найчастіше визначають як єдиний процес нагромадження знань, досвіду та якісної реалізації їх у діяльності й поведінці. Вона, водночас, є станом, результатом і продуктивним процесом засвоєння та створення соціальних цінностей та передбачає розвиненість і гармонію всіх компонентів і їхнє цілісне формування в діяльності. Ця дефініція, окрім того, що відображає двовимірну структуру особистості,

відповідає поняттю композиції в аспекті його гармонії і цілісності. Доповненням до цього є формулювання, що відповідає генетичному компоненту структури особистості: «Культура – це результативна характеристика певного етапу розвитку індивіда, його поліфонічного руху в різних, але взаємопов'язаних сферах життєдіяльності, життєтворчості» (Є. Фаустова) [185, с. 27]. В аспекті порушеного дослідження синтез обох трактувань є доцільним із позиції композиційної діяльності, що, за висловом І. Зязюна, завжди є культурно зумовленою, має культурний смисл [64, с. 11-12].

Загально визнано, що діяльність здійснюється особистістю в різних видах і формах, згідно з якими умовно розрізняють конкретні види культури особистості (за своєю сутністю вона цілісна). Аби з'ясувати той глибинний чинник, що становить сутність кожного з них, звернімося до теорії діяльності.

Діяльнісний вимір буття особистості наділяє її ознаками суб'єкта, а діяльність виступає як процес створення людиною якогось предмета зовнішнього світу або побудови думки чи почуття, що живе і виявляється в самій людині. На це звертав свою увагу Л. Виготський, називаючи людську діяльність «комбінаторною» [29, с. 91-100], тобто в контексті процесу створення певної цілісності, що вказує на композиційність як атрибутивну прикмету конструктивної дії. Відтак, кожна діяльність має композиційну природу.

У філософському аспекті поняття «композиційна діяльність» уперше було розглянуто С. Норенковим та А. Шаповаловим [121, с. 18] на початку 90-х років минулого століття. Пов'язуючи його зі створенням і використанням середовища людиною, ці автори наголошують на творчому процесі пошуку співвідношень між цілим і частинами. На їхню думку, сутність композиційної діяльності визначається процесом складання, поєднання, створення, тобто компонування. Таке трактування узгоджується з етимологією терміну «композиція». Досить обґрунтовано дослідники доводять, що композиційна діяльність зумовлює оптимальну побудову будь-якої діяльності, її організацію. Вони також стверджують, що «немає такої підсистеми, компонента в системі цієї діяльності, у якій чи в якому композиція не була б присутньою як фрагмент, грань, мить» [120, с. 20]. Ця думка дає змогу сформулювати таку тезу: композиційна грань має місце в будь-яких видах і формах людської діяльності. Тому категорію композиційної діяльності доцільно

вважати такою, що відповідає будь-якій конструктивній дії різних форм людської активності.

Композиційна діяльність має функціональну природу і в чистому вигляді існувати не може, оскільки вона є особливим зрізом репродуктивної і творчої людської активності. Все це виявляється в динаміці сукупних ціннісно значущих орієнтирів і є способом творення культурних цінностей, їхньої рецепції, використання і трансляції, стаючи чинником естетичного, духовного і культурного планів. Тому ми вважаємо доцільним увести новий науковий термін, який характеризує певний зріз культури особистості – «композиційну культуру». Пропонуємо робоче визначення цього поняття: композиційною культурою є такі сформовані композиційною діяльністю людини її якості, які становлять передумову повноцінної участі суб'єкта в універсальному процесі формотворення і фокусування яких у будь-якому виді діяльності робить її конструктивно-творчою (продуктивною).

Складаючись із компонентів, що утворюють системно сформовані ціннісні якості індивіда, композиційна культура проявляється, насамперед, у діяльності. Саме через неї виявляються особистісні досягнення – знання, уміння, творчий поступ. Поєднуючи конкретні види діяльності, особистість створює основу для розвитку композиційної культури. Первинною ланкою для здійснення кожного виду діяльності є вибір цілей і мотивів із сукупності суспільних зразків. Тому композиційна діяльність є продуктивним або конструктивним операціональним показником композиційної культури особистості. Вона зумовлює динаміку, мінливість і надзвичайну складність, багатоаспектність та багаторівневість феномена професійної культури особистості. Це дає кожній людині змогу нелінійно (індивідуально) розвиватися в культурному напрямі.

Професійна діяльність особистості об'єднує реальні «аналоги» всіх сутнісних видів людської діяльності й за безлічі її форм є детермінованою суспільною культурою. Водночас, немає іншого виду культури, який би такою мірою безпосередньо впливав зворотно на рівень культури загалом, адже фахова культура стає передумовою зростання виробництва матеріальних і духовних цінностей суспільства і самої людини, показником ставлення особистості до праці та результатів власних професійних зусиль. Відтак, до компонентів професійної культури слід відносити не

лише суто фахові якості, але й систему особистісних рис, які впливають на них.

Загалом фаховими якостями особистості можна назвати такі, які забезпечують професійну діяльність на рівні професійної культури. Саме цим і відрізняється професіоналізм від дилетантства. Проте, це не означає, що поняття такої культури можна ототожнювати з категорією культури особистості, зводити другу до першої. Професійну культуру слід розглядати як єдність професіоналізму і культури, як особливий зріз культури особистості, невід'ємний від її загальної культури (зазначмо, що сформувати професіонала, який не володіє загальною культурою, неможливо).

Вид занять особи визначає спрямованість її професійної діяльності: сукупність знань, практичних умінь і навичок, набуття соціальних якостей, що характеризують ставлення особистості до світу соціальних цінностей, у яких головний акцент можна поставити на знаннях, що передбачають відповідні практичні вміння і навички, а також готовність реалізувати їх у конкретній професійній діяльності.

Традиційно категорію професійної культури розуміють як рівень фахового розвитку і як необхідний зв'язок здатності особи до праці з її ціннісними орієнтирами. Видається, що при цьому культуру зводять до культурності. Так, Е. Фаустова диференціює ці поняття, вважаючи, що культура особистості – це особлива якість цілісного явища, а культурність – ступінь виявлення цієї якості в окремих складниках даної єдності [185, с. 27-28]. Культура виступає як явище, що існує в онтологічному значенні. Культурність – певний кількісний параметр, що дає змогу виявити аксіологічний контекст щодо ступеня якості розвитку суб'єкта, виявів його індивідуальної самобутності. В такому руслі сформульовано деякі дефініції категорії професійної культури. Це:

1) вираження зрілості й розвиненості всієї системи соціально значущих особистісних якостей, які продуктивно реалізуються в індивідуальній діяльності [92, с. 14; 174, с. 14];

2) характеристика самореалізації людини, яка завжди пов'язана з творчою діяльністю [96, с. 68];

3) інтегральна якість особистості, що проектує її загальну культуру в сферу професії [65, с. 86-94];

4) єдність професійних якостей, реалізованих фахівцем у практичній діяльності; духовна якість особистості; відображення глибоких якісних перетворень діяльності фахівця [140, с. 41].

Ураховуючи досить широкий діапазон міркувань щодо сутності поняття професійної культури, зауважимо, що жодну спробу його визначення не можна вважати остаточною, адже цю категорію слід визначати з урахуванням специфіки обраного особистістю фаху (одного чи кількох), бо інакше інтерпретувати професійну культуру можна лише на рівні наукової абстракції, без єдності теорії і практики. Тому справжній науково-практичний розгляд фахової культури особистості доцільно здійснювати в єдності культури особистості з культурою конкретного професіоналізму (фахова майстерність), оскільки не існує професійної діяльності (феноменально) без певного роду занять, конкретного виду праці. Отже, поняття професійної культури можна окреслити як єдність культури особистості з її фаховою майстерністю, тобто їхній синтез, на основі якого внаслідок взаємовпливу, взаємопроникнення виникає система соціально-професійних особистісних якостей.

В онтологічному баченні професійна культура, як і культура загалом, є системно структурованою. В. Правоторов пропонує такий варіант її структури: здатність особистості до праці; професійна підготовленість; ступінь інтеграції соціальних і фахових якостей особистості в процесі розгортання її професійної активності; спроможність залучитися до культури праці (професійна майстерність) [140, с. 38].

Беручи до уваги цей варіант, розширимо останній компонент таким елементом, як конструктивно-перетворювальний характер трудової діяльності, або творчим підходом особистості до цілепокладання і до цілереалізації. Адже така діяльність є суспільно корисною, прогресивно спрямованою та перетворювальною. В її ході створюються не тільки матеріальні й духовні цінності, а й здійснюється саморозвиток самого суб'єкта творчості, тобто культуротворення в сутнісному його визначенні.

Дещо іншу структуру професійної культури пропонує І. Зязюн. Найважливішими її складниками автор визначає такі:

1) системний світогляд і модельне мислення (сукупність здібностей для вибудови моделей проблемних ситуацій шляхом

виокремлення всіх істотних для їхнього формування, фіксації й вирішення факторів, а також реалізацію їх в ієрархічну доцільність);

2) праксеологічна (сукупність необхідних способів і стратегій для забезпечення переходу від формулювання проблем до конкретних дій для їхнього розв'язання, тобто цілеутворення, ухвалення рішень і планування як умови ціледосягання), рефлексивна (сукупність здібностей, способів і стратегій для усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їхнього переосмислення і висування інновацій щоб подолати ті проблемно-конфліктні ситуації, які виникають під час вирішення професійних завдань) та інформаційна (збір, аналіз і використання інформації); озброєність;

3) компетентність спілкування й управління (володіння індивідуальним спілкуванням, писемною та усною формами викладу своїх думок, а також здатністю розуміти смисл та інтерпретувати зміст висловлювання колег; управлінські знання, навички та вміння);

4) конкретно-предметні знання [64, с. 42-44].

Зіставлення цього варіанта з попереднім показує, що автори не відрізняються у виборі кількості компонентів структури професійної культури, а їхні формулювання, хоч і є різними, але відповідають сутності цього поняття. На нашу думку, другий варіант є більш розширеним, відповідає сучасному рівневі суспільної культури нашої держави в перехідний період реформування освіти. Це поглиблює традиційне розуміння професійної культури як високого професіоналізму щодо бачення цього феномена як єдності професійної майстерності з особистісною культурою.

За І. Зязюном, у першому пункті структури професійної культури увагу привертає модельне мислення – побудова моделей проблемних ситуацій, організація їх в ієрархічну доцільність. Це можна інтерпретувати як «композиційне мислення», оскільки «композиція – мисленнєва діяльність» [40, с. 214], в основі якої лежить таке утворення порядку з хаосу, яке постає у формах особливих абстракцій або в предметних формах із їхньою «своєрідною єдністю одиничного і загального, при якій на перший план виходить загальне, сутнісне» [53, с. 112-113].

На інтелектуальному рівні компонування відбуваються різноманітні трансформування мислення за евристичною логікою суб'єкта, тому що «всі дії й акти інтелектуальної творчості

(креативності) належать до процесів рефлексивної абстракції» [130, с. 12], репрезентативний рівень якої «створює можливості для появи зворотності, бо є цілісність; вона також створює умови для композицій» [130, с. 13]. Це твердження Ж. Піаже дає підстави вважати, що інтелект є таким композиційним утворенням, яке в своєму саморозвитку становить процес неперервної творчості.

Творчий процес спонукається створенням нової композиційної інформації, адже все нове, що виникає внаслідок будь-якої творчості – це комбінації (композиції) «взятих» із пам'яті елементів [88, с. 45]. У цьому контексті В. Загвязинський справедливо підкреслював: «Ядро творчості – ідея, задум, гіпотеза» [59, с. 10]. Композиційне інструментування ідеї, вважаємо, приводить до виникнення задуму. Тому сукупність композиційно інструментованих ідей становить композиційний потенціал особистості. З цього випливає, що родовою ознакою кожного структурного компонента культури особистості, зокрема її професійного різновиду, є композиційність.

Ядром професійної культури вчителя є педагогічна культура, що теж характеризується певною структурою. Констатуючи певну кількість її складників, доцільно проаналізувати деякі підходи до визначення цього феномена. Зазначмо, що педагогічна культура як соціальний прояв загальної культури стосується широкого кола фахівців різного профілю, діяльність яких неоднаковою мірою пов'язана з педагогічним процесом. Залежно від рівня професійної педагогічної діяльності, існує чимало інтерпретацій феномена педагогічної культури. Наведемо деякі з них.

Так, педагогічну культуру визначають як:

1) ступінь оволодіння викладачами педагогічним досвідом людства [115, с. 30];

2) інтегральну якість особистості вчителя, що проектує його загальну культуру в сферу професії; синтез високого професіоналізму і внутрішніх властивостей педагога, володіння методикою викладання і наявність культуро-творчих здібностей; ступінь творчого привласнення і перетворення нагромадженого людством досвіду; розвиненість мислення і свідомості [195, с. 21-25];

3) синтез знань із теорії виховання, умінь і навичок у роботі; володіння матеріалом навчальних предметів; прагнення до неперервного самовдосконалення [35, с. 14];

4) гармонію знань, культура творчих дій, почуттів і спілкування вчителя [115, с. 132];

5) систему духовних цінностей, яка, виконуючи регулятивну функцію, спрямовує діяльність вчителя, визначає її вплив на оточуючих; гармонійно розвинуті інтелектуальні, емоційні, етичні та естетичні якості вчителя;

6) інтегральне системне, динамічне утворення особистості вчителя, що визначає тип, стиль і способи його професійної поведінки і діяльності [35, с. 4];

7) систему соціальних якостей, що забезпечують рівень професійної діяльності і визначають її зміст [59, с. 71];

8) сутнісну характеристику цілісної особистості вчителя, що являє собою динамічну систему його педагогічних знань, умінь і цінностей, діяльності та професійної поведінки [122, с. 20].

Як видно із наведених визначень, їхні автори мають найрізноманітніші уявлення про сутність педагогічної культури. Безперечно, в їхніх інтерпретаціях можна знайти раціональне зерно, але вони здебільшого не охоплюють надзвичайної багатоаспектності цього поняття. Тому за методологічну засаду визначення сутності педагогічної культури слід брати системний підхід.

Можна погодитись із тим, що педагогічна культура є сутнісна, якісна і сукупна характеристика компонентів структури особистості і діяльності вчителя (Г. Білоусова, О. Гармаш, С. Омельченко, О. Рудницька). Але в цій тезі слово «сукупна» варто замінити поняттям «система». Досить істотною є думка О. Рудницької про те, що педагогічна культура є сукупністю сформованих якостей особистості, але воно стосується не стільки сутності цього феномена, скільки ступеня культурної розвиненості суб'єкта, тобто його культурності. Разом із тим, автор наголошує на тому, що педагогічна культура є динамічною системою комплексу якостей особистості вчителя, які виявляються в «різних аспектах професійних відносин і діяльності» [157, с. 70]. Беручи до уваги саме таке трактування педагогічної культури, зазначмо, що серед різних аспектів професійної діяльності вчителя слід підкреслити творчий, оскільки творчість – складне і, водночас, комплексне явище, зумовлене різноманітними соціально-психологічними і психолого-фізіологічними факторами, що є умовою становлення, самопізнання й розвитку особистості. Тому творчість і педагогічна діяльність нероздільні.

Поняття творчості лежить в основі визначення дефініції педагогічної творчості. У психолого-педагогічній літературі вона розглядається різнобічно, а саме: педагогіка творчості; конкретизація педагогічного ідеалу вчителя в умовах педагогічної праці [75]; пошук вчителем нових рішень у постановці нових завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності [155]; оригінальне та високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань; збагачення теорії і практики виховання та навчання; творчість у контексті набуття педагогічного досвіду, педагогічної майстерності, самовдосконалення (Ю. Азаров, А. Демінцев, І. Зязюн, Л. Лузіна, Р. Скульський та ін.); оптимізація навчально-виховного процесу; емоційно забарвлена особистісно зорієнтована розвивальна взаємодія вчителя й учня, яка, зумовлюючись психолого-педагогічними і соціальними умовами, сприяє подальшому творчому розвитку особистості учня й підвищенню рівня творчої діяльності вчителя [164, с. 64].

Серед згаданих вище дефініцій педагогічної творчості ми обираємо формулювання С. Сисоевої [164, с. 64] як основу для власної інтерпретації сутності професійної культури вчителя образотворчого мистецтва, спрямовуючи її на композиційний аспект.

Як зазначав А. Сторр, невід'ємною рисою будь-якого творчого процесу є його орієнтація на пошук краси і гармонії [209, с. 183-197]. Це твердження дає підстави інтерпретувати результати творчості як композицію, тому що це поняття якраз і містить таке основне смислове навантаження, як гармонійне впорядкування певних елементів у цілісність.

«Композиція і композиторство, як стверджує С. Норенков, відображають природу творчого процесу» [120, с. 17]. Тому композиція – основа творчості, у якій слід поставити акцент на суб'єктивності, що дасть змогу розглядати цю категорію у процесуальному аспекті. У цьому плані композицію слід вважати стартовою стадією конструктивно-перетворювальної діяльності, яка, за Л. Виготським, є комбінацією вражень та існує там, «де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове, якою б крихтою не здавалося це нове» [28, с. 5-8]. Отже, композиційність є істотною рисою психічних процесів особистості, характеристикою індивідуально-психологічних компонентів суб'єкта творчості (упорядкованість вражень, уявлень, мислення, дій тощо).

Як дія упорядкування елементів цілісності, композиція скрізь суша, оскільки така дія, на думку Ж. Піаже, є породженням «рефлексивної абстракції», відображенням упорядкованих дій, які дають змогу зрозуміти й усвідомити порядок, що існує в світі [130, с. 14].

Таким чином, композиція пронизує всі структурні компоненти творчої особистості, а відтак композиційні начала присутні в усіх видах свідомої діяльності людини, у тому числі й у педагогічній.

У процесуальному аспекті композиційну діяльність можна прирівняти до творчості, а в результативному – до гармонійної цілісності, що в синергетичному баченні культури є досягненням мети нелінійного процесу формотворення довершеної цілісності. Отже, професійну культуру вчителя образотворчого мистецтва детермінує композиційний зріз його педагогічної творчості, що визначається композиційними діями суб'єкта й об'єкта освітнього процесу, а також їхніми особистісними характеристиками.

Сутність культури особистості становить родова ознака – композиційна діяльність, через яку здійснюється взаємозв'язок усіх видів культури особистості, у тому числі й професійної культури вчителя образотворчого мистецтва. Сутність її виявляється в його педагогічній культурі, основою системи фахових якостей якої є здатність до педагогічного компонування. Така здатність забезпечує самостійність і продуктивність його професійної діяльності. Вона як основа (головна, закономірна, необхідна й глибинна) усіх без винятку фахових якостей учителя, які, визначаючи їхню внутрішню єдність, (водночас) своєрідно виявляють себе у кожній такій якості як структурному елементі професійної культури.

Якщо розглядати здатність до композиції як підготовленість, що спирається на здібності і передбачає їхній розвиток, то вона має містити також психологічну настанову на засвоєння знань, умінь, оцінок тощо та використання їх у фаховій діяльності вчителя. Це стає умовою залучення його до культури праці на засадах розвитку власної професійно-педагогічної майстерності.

Як структурні компоненти професійної культури вчителя слід виділити ті, на які звертав свою увагу В. Сухомлинський, розкриваючи сутність педагогічної культури. Це: знання вчителем свого предмета; культура спілкування як безпосереднє звернення до розуму й серця вихованця; психологічна культура (без твердого психологічного підґрунтя немає педагогічної культури; широка

ерудованість учителя (читання, читання і ще раз читання); методична культура (багатство методів вивчення дитини). Безперечно, ці компоненти мають місце в структурі професійної культури вчителя образотворчого мистецтва, але вони не пов'язані з композиційною діяльністю. Тому, взявши її за основу, пропонуємо власний варіант цієї структури. Вона містить такі компоненти: професійну мотивацію (інтерес до композиції творчих педагогічних рішень, у тому числі і в галузі образотворчого мистецтва); професійні знання (про способи і результати педагогічної композиції); професійну майстерність (уміння будувати педагогічний процес). На нашу думку, ця структура відображає індивідуально-психологічний, діяльнісний та генетичний виміри структури особистості і професійної майстерності та показує їхню єдність, якою має володіти вчитель будь-якого фаху, у тому числі й учитель образотворчого мистецтва.

1.1.2. Структура професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та педагогічні умови її формування

Маючи витоки із теорії і практики різних видів мистецтв, композиція засвідчує свої надзвичайно широкі межі. І завжди їй властива дія пов'язування, поєднання, тобто компонування. Безсумнівно, подібна дія зберігається й у таких видах мистецтв, у яких досі це поняття вживається рідко й зовсім не висвітлюються її особливості. Це такий вид «практичного мистецтва», як педагогіка.

Нерозробленість композиції у теоретичному і практичному планах щодо педагогічного мистецтва пояснюється тим, що його результативний аспект є надзвичайно складним і полягає в подвійній цілісності формотворення предметного й духовного масштабів. Показовим для доказу цього є міркування провідних учених-педагогів і психологів.

Так, К. Ушинський наголошував, що педагогічне мистецтво «прагне ідеалу досконалості людини» [184, с. 192-205]. Тут акцентується духовний аспект композиції особистості.

На думку Г. Падалки, учитель має бути здатним «будувати педагогічну діяльність відповідно до соціально значущих естетичних норм досконалості й краси» [130, с. 43]. Це – композиційний аспект педагогічної діяльності.

У своїх працях С. Виготський акцентує увагу на розумінні вчителем прекрасного в педагогічній діяльності, умінні співвідносити

цілі, завдання й засоби педагогічного процесу із законами краси, прекрасного [29, с. 21]. Тобто йдеться про психологічний контекст композиції у педагогічній діяльності.

У педагогічній творчій діяльності вчителя В. Абрамян виокремлює здатність, яку можна назвати «почуттям форми», і доводить, що це особливе професійне почуття вчителя дає змогу вільно розпоряджатися навчальним матеріалом і виражальними засобами впливу на вихованців. До розвитку такої здатності автор відносить формування «зовнішньої техніки», наголошуючи при цьому, що у педагога поєднуються його найважливіші здатності: почуття правди (зміст) і почуття форми. Далі він підкреслює, що, взаємодіючи і взаємопроникаючи, ці здатності зумовлюють виразність і переконливість трансльованого навчального матеріалу [2, с. 81-82]. Отже, тут акцентуються емоційні вияви педагогічної діяльності й засоби педагогічної комунікації з позиції композиції.

У творчій діяльності вчителя С. Сисоєва виділяє його здатність керуватися принципами гармонії, краси, симетрії, цілісності, вдосконалювати на основі цих принципів міжособистісні стосунки [165, с. 20]. Це не що інше, як ціннісне орієнтування педагогічної діяльності на засадах композиції.

Шляхи відродження духовності в системі освіти С. Гончаренко та Ю. Мальований вбачають у «забезпеченні ґрунтового загального культурного розвитку, формуванні гармонійної, цілісної особистості» [41, с. 5]. Таке розуміння узгоджується з композиційними ознаками культури особистості.

Обґрунтовуючи певні закономірності процесу навчання, Л. Хомич, вказує, що він є цілісним і виявляється в його єдності з вихованням і розвитком особистості майбутнього вчителя на основі комплексної організації його діяльності. Дослідниця визначає такі аспекти навчання, як його діалектичність, пропорційність етапів, додержання ритміки, виявлення структурних драматичних особливостей в організації педагогічного спілкування [193, с. 54]. Усе це засвідчує композиційний характер організації дидактичного процесу.

На композиційну цілісність перебігу навчально-виховного процесу звертає свою увагу В. Загвязинський, визначаючи його сутність із позиції підпорядкування компонентів, частин і функцій головному – формуванню цілісної особистості майбутнього вчителя. На думку вченого, цілісність можна розглядати на різних рівнях навчання: циклу предметів; окремо взятого предмета; одиниць

знань, що їх засвоюють [59, с. 9]. Відтак, є підстави професійну підготовку вчителя розглядати на основі закономірної властивості її організації на основі композиційної цілісності.

Таким чином, факт дії у педагогічних явищах таких принципів композиції, як системність, естетичність та єдність змісту і форми, розглянутих у наведених і багатьох інших наукових психолого-педагогічних дослідженнях, є доказом правомірності розв'язання проблеми формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на основі композиції.

У багатьох працях із питань формування професійної культури вчителя різною мірою відображено наукові практично значущі результати дослідження професійних якостей педагога, праця якого пов'язана з художньою педагогікою, художньо-творчою діяльністю.

Проблемам розвитку художньо-педагогічних якостей учителя в різних галузях мистецької освіти було присвячено чимало наукових досліджень, серед яких можна назвати ті, які з'явилися останніми роками. Це праці Л. Бичкової, А. Гордійчук, І. Котенєвої, А. Растригіної, О. Рудницької, М. Скрипник, О. Сташука, Т. Стратан, С. Шаргородської, О. Шевнюк та інших авторів. Проте в цих дослідженнях та більш ранніх працях не зачеплено проблем, які б пов'язували багатозначне поняття композиції з особистістю вчителя, його діяльністю, культурою, фахом. Це засвідчує можливість розгляду в нових аспектах проблеми формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва через призму категорії композиції.

Зважаючи на нерозробленість тлумачень композиції у філософському та психолого-педагогічних аспектах культури і не претендуючи у межах дослідження на повне висвітлення сутності, структури і механізмів формування цього феномена, пропонуємо розглянути категорію «композиційна культура особистості» у педагогіці, оскільки нині в науковій літературі дедалі частіше вживається поняття композиційної діяльності.

Так, Л. Бичковою [16, с. 72] запропоновано поняття «колористична культура особистості», що є компонентом у системі композиційних культур. Очевидно, що мова може йти і про інші її складники, наприклад, такі, як «культура пропорцій», «гармонізаційна культура» тощо. Та поєднання окремих категорій композиції зі словом «культура», на наш погляд, виглядає дещо дивно і незвично. Це пояснюється тим, що такі поняття, як колористична культура, ще

не здобули достатньої наукової визначеності і не ввійшли до наукового апарату.

Через специфіку діяльності вчителя образотворчого мистецтва передбачається, що формування його професійної культури детермінується здатністю особистості фахово діяти в кількох діяльнісних площинах: педагогічній (якісне виконання загально-педагогічних завдань); художньо-педагогічній (вирішення творчих проблем спеціально-педагогічного характеру); мистецькій (продуктивна художня творчість).

Кожен пласт діяльності накладає певний відбиток на особистісну (цілісну) культуру вчителя образотворчого мистецтва й специфічно виявляється у своєрідному осередді – композиційній культурі фахівця, оскільки «композиція – це стрижень професійної школи, особистісна система майстерності» [98, с. 116]; «феномен особистісного досвіду..., що виростає до конструкції світобачення і принципу формотворення» [98, с. 115]. Згідно з таким універсумом категорії композиції, композиційність слід вважати інтегративним чинником і показником єдності професійної майстерності вчителя образотворчого мистецтва та його особистісної культури. У педагогічній діяльності така якість виявляється під час спілкування, в організації навчання, у моделюванні його змісту. Вияв композиційної культури в умовах професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва можна спостерігати під час аналізу творів просторових мистецтв (організація їхнього сприймання), у методиці викладання образотворчого мистецтва (показ прикладів виконання композиції). Найпомітніше така якість виявляється у власній творчій діяльності художника-педагога.

Педагогічну діяльність учителя образотворчого мистецтва з позицій її композиційності слід вважати різновидом творчого потенціалу особистості, оскільки злиття в ній «педагогічного» і «художнього», органічність її функцій у системі культури в цілому дають змогу виокремити «художньо-педагогічну діяльність», метою якої є передача досвіду художнього бачення світу підрастаючому поколінню. Її найголовніша гуманістична функція полягає в «людинотворчому» (Дж. Бенток) характері педагогічної професії. Засобами цієї діяльності є різні форми спілкування, що сприяють розвиткові почуттєвості, здібностей учня у сфері естетичного освоєння дійсності, а також передачі знань, умінь і досвіду творчого

використання засобів композиції в образотворчому мистецтві (у всіх видах, жанрах, стилях).

Щоб ґрунтовніше з'ясувати поняття композиції стосовно художньої творчості, слід звернутися до структури цієї категорії, адже вона спільна для всіх видів просторових мистецтв. Найбільш універсальний варіант структури композиції належить Ю. Сомову [172, с. 9-21]. На його думку, вона охоплює категорії (види), властивості і якості, засоби і закономірності.

З метою розроблення структури педагогічної композиції розглянемо й зіставимо з педагогічною композицією кожен компонент наведеної структури. Так, у просторових мистецтвах виокремлюють такі види композиції, як фронтальна, об'ємна та глибинно-просторова [25, с. 19; 203, с. 176-177]. Перша властива всім видам просторових мистецтв; друга – скульптурі, декоративно-прикладному мистецтву, дизайну, архітектурі; третя – дизайну, скульптурі й архітектурі.

Сутність фронтальної композиції полягає в її двовимірності. Вона характеризується розподілом в одній площині елементів форми у двох напрямках щодо глядача: вертикальному й горизонтальному. Такий вид композиції спостерігається і в деяких продуктах педагогічної діяльності вчителя (плани-конспекти уроків, площинні засоби наочності, педагогічний малюнок на дошці тощо).

Об'ємна композиція – це форма, що має три виміри, три основні просторові координати (висота, ширина й глибина) або відносно замкнену поверхню і сприймається з усіх боків. Такий вид композиції властивий об'ємним засобам наочності, створеним педагогом.

Особливостями глибинно-просторової композиції є поєднання матеріальних предметів, простору та інтервалів між ними. Такий вид композиції може бути і результатом педагогічної діяльності. Це розташування учнів у певному порядку в інтер'єрі навчального приміщення, композиція дитячих ігор, розваг, виховних заходів тощо.

Таким чином, фронтальна композиція у просторових мистецтвах може стосуватися і педагогічної композиції, але лише в матеріальному плані. В духовному аспекті компонування особистості учня, самокомпонування особистості вчителя – це вид композиції, який характерний лише для педагогічного мистецтва.

До властивостей і якостей композиції Ю. Сомов відносить гармонійну цілісність (органічність поєднання елементів форми) та підпорядкованість елементів (причина і наслідок) [172, с. 65]. Ці

властивості ще раз підкреслюють композиційні принципи (системність, естетичність, єдність змісту і форми), які притаманні всім видам композиції у просторових мистецтвах, а також усім видам педагогічної композиції та засобам її створення: мова, письмо, жести, міміка тощо.

У кожному виді просторових мистецтв існує велика кількість виражальних засобів композиції. Це колір, світлість, статика, динаміка, геометричні фігури, плями, лінії, штрихи, об'ємні тіла, фактура, контраст, нюанс, подібність тощо. Відповідно до кожного виду композиції, використовуються конкретні виражальні засоби, варіативність використання яких є умовою появи новизни й оригінальності твору. Такі самі засоби використовуються і в педагогічному компонуванні, але тільки в композиціях матеріального характеру. У композиціях духовного плану застосовуються засоби універсального характеру (статика, динаміка, контраст, нюанс).

У мистецтвознавчій літературі з теорії композиції поняття «закон композиції» і «правило композиції» нерідко плутають чи ототожнюють, через що різні автори визначають такі її закономірності, частина яких не відповідає поняттю «закон» як форми всезагальності. Враховуючи це, доцільно погодитися з п'ятьма законами композиції, узгодженими з категорією закону, які обґрунтував Ф. Ковальов: 1) цілісності (неподільність композиції); 2) пропорцій (співвідношення частин і цілого); 3) ритму (повторення або чергування частин цілого); 4) симетрії (урівноважене розташування частин цілого); 5) композиційного центру (виділення головного в цілому; центр, навколо якого об'єднано частини цілого) [85, с. 46-47]. Автор підкреслює, що ці закони діють у будь-якому творі мистецтва, незалежно від часу й місця його створення. Це положення слід визнати об'єктивним, адже закони композиції відображають закономірності побудови форми твору, його організації, а також «виступають засобом вираження змісту і його упорядкованості» [25, с. 267].

Ми вважаємо, що визначені закономірності спрацьовують і в педагогічному компонуванні, оскільки, формуючи особистість учня, педагог керується такими законами: цілого (він визначає, чого бракує чи що зайве в особистості учня); пропорцій (чого й скільки повинен дати вчитель учневі для гармонійного й цілісного його формування); ритму (чергування думок, звуків, слів, речень, рухів тіла тощо); симетрії (урівноваженість емоцій, дій і поведінки);

композиційного центру (свідомість – центр, навколо якого об'єднуються компоненти психіки учня).

Таким чином, порівняння структурних компонентів композиції у просторових мистецтвах із педагогічним компонованням дає змогу запропонувати структуру педагогічної композиції (рис. 1.1).

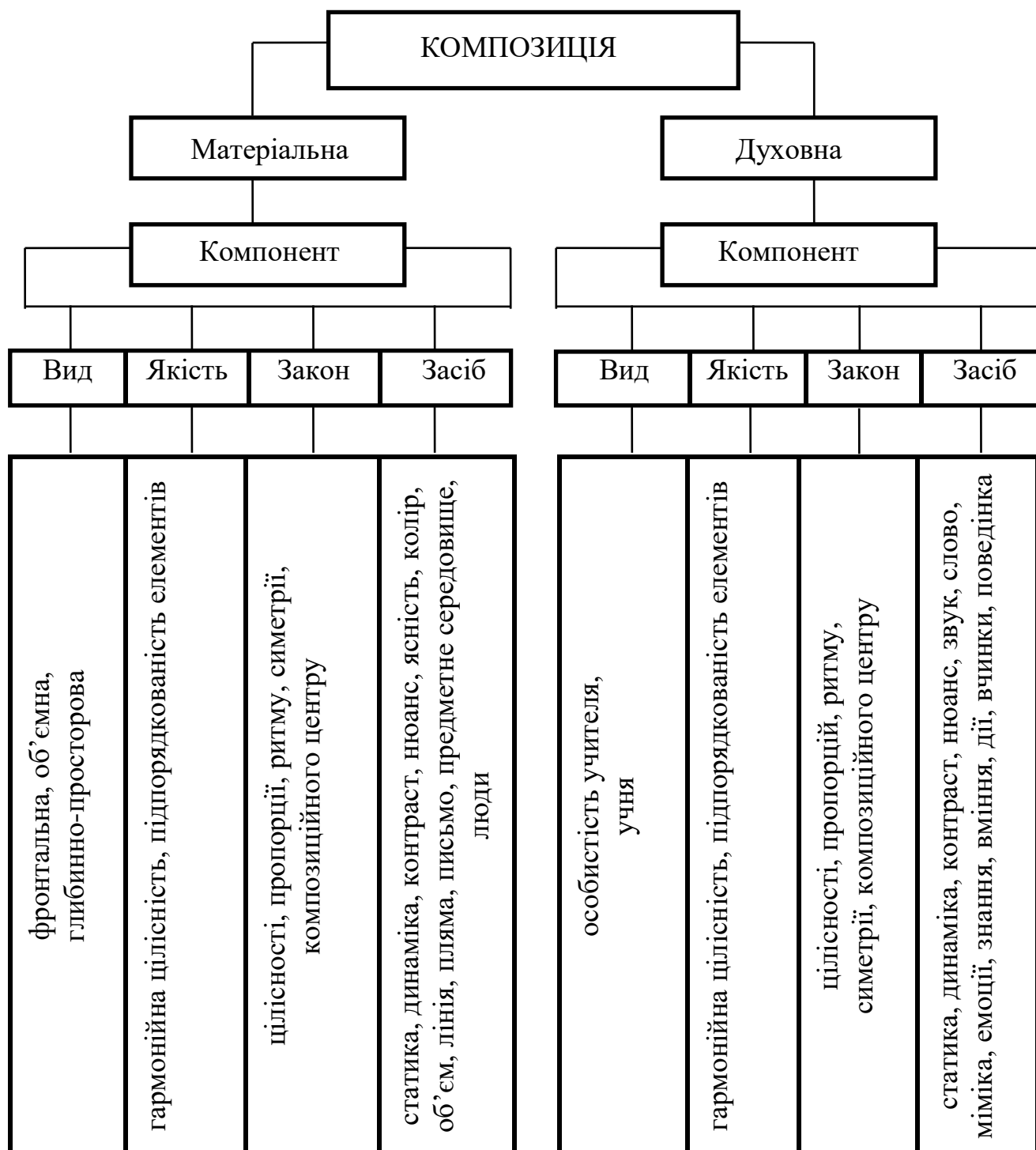


Рис. 1.1. Структура художнього та педагогічного різновидів композиції.

Кожне значення структурного компонента педагогічної композиції відповідає певному виду діяльності вчителя і впливає на розвиток когнітивних елементів його особистості, розвиває естетичні почуття, спонукає до активної творчої діяльності.

Сутність художньо-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва доцільно визначати, виходячи з видової побудови діяльності особистості: «гносеологічна, аксіологічна, творча, комунікативна та художня» [73, с. 262]. За основу окреслених видів діяльності доцільно взяти композиційну діяльність, оскільки відчуття, сприйняття й пізнання довкілля під кутом зору його композиційності призводять до нагромадження знань з композиції щодо «структурування реальності, а не просто її копії» [130, с. 11] (гносеологічний потенціал), «формотворчості, відшукання смислів і смисложиттєвих цінностей» [98, с. 164] (аксіологічний потенціал), «інструменту творчої діяльності» [57, с. 42], «універсальної конструктивної діяльності» [98, с. 121] (творчий потенціал), «оптимальної побудови будь-якої діяльності» [121, с. 20] та оперування поняттями художньої практики [98, с. 115] (художній потенціал).

За твердженням М. Кагана, культура особистості визначається тим, що і як людина знає, цінує, творить; із ким і як вона спілкується; якими є її художні потреби і як вона їх задовольняє [158, с. 262]. Це міркування є орієнтиром для визначення структури системи якостей культури особистості вчителя образотворчого мистецтва стосовно композиційності, зокрема когнітивного, емоційного та діяльнісного.

1. Когнітивний компонент. Виходячи із характеристики композиції в онтологічному сенсі як єдності елементів, цілісності й усебічності їхніх зв'язків, в особистості, взятій за композицію, можна визначити композиційний центр. Це свідомість як об'єктивний компонент людської психіки, що об'єктивується в діяльності. Ядром свідомості є переживання і знання. Останні є дуже істотними, тому що вони в первинній формі присутні в кожному психічному явищі як процес відображення об'єктивної реальності.

Об'єктивною дійсністю є уречевлено визначений реальний світ. Це «композиційний світ природи», зумовлений своєрідними зв'язками і відношеннями всіх фізичних, хімічних та біологічних властивостей, що утворюють для людини сукупність інформативно насичених ознак. Серед цих них можна виділити такі композиційні компоненти, як розмаїття форм і звуків, світло і колір, пропорція і

диспропорція, симетрія й асиметрія, ритм та аритмія, гармонія і дисгармонія, цілісність і розчленованість, розмірність, єдність, різноманітність, доцільність, характерна текстура поверхні тощо. Такі вияви композиційного у фізичних явищах природи пропонується оцінювати, як декоративність (зовнішньо-чуттєві ознаки), конструктивність (виявлення цілісності й доцільності), динамічність (наслідок ритмічної впорядкованості й рівноваги).

Отже, класифікуючи ознаки композиційної довершеності природних і штучних об'єктів, можна поділити їх на кілька груп: а) світло і колір; б) краса форми; в) гармонійна пропорція; г) доцільна симетрія; д) виразність ритму.

Окреслені вище композиційні ознаки природи інколи безпідставно вважають лише формальними. Насправді ж вони, поряд із формальними, виявляють і змістові зв'язки у природі, а їхня єдність визначає особливості існування та розвитку природних об'єктів. Такий принцип найвиразніше виявляється у світі «другої» природи, але від цього його універсальність не стає сумнівною.

Отже, природа (як «друга», так і «перша») закономірно є композиційним світом, до якого належить і людина. Цей світ – джерело живлення композиційно-інформаційного фонду вчителя образотворчого мистецтва. Він нагромаджується внаслідок пізнання об'єктивних композиційних властивостей природних і духовних утворень, які можуть втілюватися у композиції як результати художньої і педагогічної творчості.

Пізнання композиційних рис докілья передбачає розуміння їх, що є передумовою становлення художнього і педагогічного мислення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Спільною основою для нього є композиційне мислення, якому властиві такі процедури, як аналіз і синтез гармонійних аспектів педагогічних ситуацій, визначення проблем, які стосуються композиції у конкретних умовах навчально-виховного процесу, вироблення варіантів вирішення завдань педагогічного компонування.

Окрім зазначених психологічних рис системи особистісних якостей культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в когнітивному компоненті, слід звернути увагу на уяву, тому що без неї неможливі акти художньої та педагогічної творчості. З цього приводу С. Рубінштейн зазначав, що в основі творчої діяльності лежить процес включення речей (іноді випадковий) у нові відношення, аналіз яких розкриває в них нові сторони і властивості

[155, с. 111]. Оскільки речі, що їх сприймає людина, виступають лише тими якостями композиційності, які вони об'єктивно мають, то основні зусилля творця спрямовуються на те, щоб побачити їх із нових сторін, в інших аспектах і в невідомих раніше проявах. Відтак, для успішної творчої діяльності необхідно мати досить розвинену уяву, що є основним елементом творчості.

Отже, когнітивний компонент сукупності особистісних якостей професійної культури вчителя образотворчого мистецтва передбачає: пізнання композиційних закономірностей, універсальних та специфічних композиційних особливостей явищ довкілля; розуміння завдань художнього і педагогічного компонування; мислення за допомогою категорій композиції в художній і педагогічній творчості; знання закономірностей, універсальних та специфічних виражальних засобів у художньому та педагогічному компонуванні.

2. Емоційний компонент. Когнітивні процеси у психіці людини пов'язані з її емоціями, адже відчуття, що належать до емоційного стану суб'єкта, є елементарною формою пізнання. Цей зв'язок позначається на мисленні, яке, за С. Рубінштейном, починається тоді, коли в людини виникає потреба щось зрозуміти [156, с. 369]. Це безпосередньо пов'язано з відчуттями, почуттями, тобто психічним станом суб'єкта, що є формою реагування на зовнішній світ та його пізнання.

Як стверджував П. Сімонов, емоція «посилює потребу» [164, с. 65]. За С. Рубінштейном, вона підвищує енергію для подальшої успішної діяльності [156, с. 156]. І. Коган зазначав, що емоція є стимулом для активності мислення [86, с. 142]. Такі міркування авторів підтверджують зв'язок емоцій людини з діяльнісними компонентами структури особистості.

Через емоції здійснюються функції уяви. Однією з таких функцій є компонування чуттєвих образів, на що звертав свою увагу І. Кант, називаючи цю функцію комбінуванням [80, с. 313]. На аналогічному композиційному аспекті в емоційній сфері особистості наголошував С. Виготський: «Будь-яке почуття прагне втілитись у певні образи, тобто емоція начебто добирає собі відповідні враження, думки й образи» [28, с. 13]. Такий «добір» можна розцінювати як поєднання, складання, утворення цілісності, тобто компонування.

Емоційні переживання С. Рубінштейн поділяє на такі різновиди: афективно-емоційний (задоволення, незадоволення); предметний (сприйняття і предметні дії, що виражаються в усвідомленому

переживанні ставлення людини до світу); узагальнено-світоглядний (світоглядні настанови особистості: почуття гумору, іронії, піднесеного, трагічного) [156, с. 167-163]. Звідси, у композиційному аспекті емоційного компонента сукупності професійних якостей особистості вчителя образотворчого мистецтва слід виділити предметні почуття, оскільки вони, на думку С. Рубінштейна, є високим рівнем їхнього усвідомлення. Він же розмежовує предметні почуття на: інтелектуальні (здивування, із якого починається пізнання, сумнів, впевненість тощо), естетичні (персоніфікація в предмет, пізнання його краси) та моральні (ставлення до людини, суспільства) [156, с. 167]. Згідно з принципом гармонії в композиції, з естетичних почуттів можна виділити ті, що стосуються неї.

Сприймаючи композицію доквілля, творів мистецтва, педагогічних явищ як прекрасне (естетичне), людина пробуджує красу в собі, відчуває її еталон у самій собі, стверджує себе. Проявом такого еталона можна вважати відчуття довершеності, цілісності й гармонійності щодо себе, а також почуття людини, які виражають її ставлення до матеріального й духовного світу.

Завдяки естетичним почуттям людина пізнає специфічну композиційну якість творів мистецтва, педагогічних явищ, людини, тобто красу, яка стає еталоном і в культурно-особистісному сенсі, оскільки людина страждає, доки не знайде красу в самій собі. Будь-яка справжня насолода від прекрасного уже сама, на погляд К. Ушинського, є джерелом моральної краси [184, с. 221]. Із цього випливає, що згідно з естетичним принципом композиції серед розмаїття людських відчуттів і почуттів слід виокремити ті, що виникають у психіці людини внаслідок сприймання композиції природних і штучних об'єктів (відчуття цілісності, гармонійності, краси; почуття задоволення, насолоди, радощів тощо). Вони також виражають ставлення особистості до власної композиційності.

Емоції і почуття нероздільно пов'язані з потребами, на чому наголошував С. Рубінштейн: «Виступаючи як вияв потреб, як конкретна психічна форма їхнього існування, емоція виражає активність потреби» [156, с. 260].

Потреби і почуття є внутрішньо пов'язаними. Почуття і переживання є нічим іншим, як відображенням динамічних процесів, які становлять сутність актуально діючих потреб. Потреба – це нужда, відображена в переживаннях. Вона виникає в суб'єкта художньої творчості у зв'язку з композиційними емоціями, пов'язаними з

формотворенням, адже мистецтво починається з тонкощів. Це все одно, що сказати: «Мистецтво починається там, де починається форма» [29, с. 37]. Л. Виготський підкреслював, що форма, оскільки вона притаманна художньому твору, передбачає і емоцію, яка є необхідною умовою художнього вираження [29, с. 53].

Емоції, що виникають внаслідок контакту людини із композицією різноманітних природних і штучних об'єктів, є зв'язуючою ланкою між усіма компонентами психологічних якостей митця, тому що почуття, на думку Л. Виготського, є «привідним пасом художньої форми» [29, с. 54].

Експериментально досліджуючи деякі психологічні властивості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, В. Єсипов серед відчуттів щодо композиції творів образотворчого мистецтва, необхідних для композиційної діяльності, виокремлює такі: зорова рівновага, єдність стилю, ритм, цілісність, співрозмірність, динаміка відчуття композиційного зображення [57, с. 46-48]. Цей перелік, на нашу думку, можна продовжити, якщо виходити із законів, універсальних та специфічних засобів виразності композиції, результату художньої і педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва. Це відчуття пропорції, симетрії, ритму, композиційного центру, масштабу, контрасту, нюансу, статичності, динаміки, кольору, пластики, світла, тіні, плановості тощо. Отже, із сукупності відчуттів суб'єкта композиційної діяльності можна виділити універсальні: ті, що відповідають закономірностям та універсальним засобам композиції, і ті, які відповідають виражальним засобам у певній галузі «композиторства», тобто спеціальні.

Таким чином, емоції, відчуття і почуття, пов'язані із композицією, визначають особисте ставлення вчителя образотворчого мистецтва до явищ художньої і педагогічної дійсності, явищ довкілля, стимулюють активність композиційної діяльності, збуджують бажання та інтерес створювати мистецьку та педагогічну композиційну цілісність, сприяють розвитку його духовних начал. Відтак, емоційний компонент відіграє мотиваційну роль у професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва, чим і визначається його зв'язок із діяльнісним компонентом.

3. Діяльнісний компонент. Творча діяльність учителя образотворчого мистецтва вимагає високої емоційності й глибини почуттів. Яскрава чуттєвість – необхідна умова розвитку здатності до композиційної діяльності. Під нею слід розуміти такий комплекс

психічних властивостей і якостей особистості, які стають чинником високоякісного універсального формотворення.

Формування такої професійної якості вчителя образотворчого мистецтва, як здатність до композиції в художній і педагогічній діяльності, ґрунтується на тому, що психіка людини – це цілісність, неподільна єдність мотивів, розуму, емоцій. Така здатність визначає якість композиційної діяльності, яка в своєму розвитку забезпечує динаміку формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Як наскрізний компонент структури культури особистості, здатність до композиції виявляється і формується в діяльності, у якій композиційно-особистісні риси стають основою формування професійної культури та визначаються спрямованістю на створення композицій у художній і педагогічній діяльності. Така спрямованість є сукупністю стійких мотивів, що орієнтують композиційну діяльність вчителя образотворчого мистецтва. Мотиви виявляються у сформованій потребі в художньо-педагогічному компонуванні. Ця потреба виражається в настанові на формотворення як у художньому, так і в педагогічному аспектах, інтересі до нього, переконанні в його необхідності для саморозвитку. Сформовану потребу визначають як осмислення й активне прагнення спрямовувати свої знання, уміння на вирішення завдань художньо-педагогічного компонування, щоб досягти вагомих показників власних освітньо-виховних зусиль. Потреба в створенні художньої і педагогічної композиції перетворює об'єктивну мету естетичного виховання (формування художньої культури школяра) на особистісну (суб'єктивну). Така мета стає двигуном розвитку здатностей до художнього і педагогічного компонування як передумови досягнення професійної майстерності вчителя образотворчого мистецтва.

Ставлення людини до певної діяльності, виражене в мотивах, визначається прагненням, що є динамічним утворенням (інтереси, схильності, погляди). У прагненні чітко виражений його предметний зміст. Іншими словами, формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва має відбуватися у процесі перетворення бажання стати вчителем у прагнення бути ним.

У цілому потреби є внутрішніми прагненнями людини. Вони предметні за змістом. Їх поділяють на речові (предметом потреби є річ) та функціональні (предметом потреби є функція, дія, умова). Відтак, будь-яка потреба стимулює діяльність людини, але за умови

впливу на неї предметів, що відповідають даній потребі. Причому цим предметом має бути притаманна композиційність, потреба у створенні якої стає творчим принципом діяльності.

За ознаками предмета задоволення потреб останні поділяють на матеріальні та духовні. За приналежністю потреб людини до внутрішньої або зовнішньої сфер розгортання мотивації їх класифікують на індивідуальні й соціальні. Потреба у створенні будь-якого виду композиції може бути основою матеріальних, духовних, індивідуальних та соціальних потреб, що підтверджується універсальністю феномена композиції. Тому правомірним є визначення потреб у створенні композиції як початкової ланки діяльнісного компонента професійної культури вчителя образотворчого мистецтва, адже спонукальні сили його художньо-педагогічної діяльності живляться потребами у створенні й рецепції композиції. Такі потреби, за висловом Д. Леонтєва, можна розуміти як «джерело мотивації» [101, с. 107]. Вони є відповідним ставленням особистості до композиційного світу, що вимагає для своєї реалізації активності суб'єкта у формі його композиційної діяльності, яка виконує функцію передумов художньої і педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, тобто стає основою формування його професійної культури.

Оскільки мотив є стимулом діяльності, що містить когнітивний та афективно-емоційний компоненти, які виходять із потреб, слід зауважити, що мотив є первинним щодо діяльності. На це звертав свою увагу В. Розін: «Діяльності ще немає як процесу, вона ще не розгорнулася, а мотив і предмет діяльності виступають як спонуки, потреби в діяльності у формі живого процесу як своєрідні програми діяльності, плану і відношень його майбутніх дій та операцій» [153, с. 25]. Але для здійснення діяльності цього не досить. Спонукою діяльності, чинником конкретної її спрямованості має бути об'єкт, який відповідає потребі за змістом.

Як відомо, людині притаманні вищі форми відображення дійсності, тому об'єкти, що спонукають до діяльності, можуть поставати у формі ідеї композиції (ідея цілісності, краси, гармонії), яка має ціннісний образ. Саме цей усвідомлюваний образ, що стимулює діяльність та орієнтує її на задоволення певної потреби, можна назвати мотивом композиційної діяльності.

Отже, до структури діяльнісного компонента професійної культури вчителя образотворчого мистецтва входять потреби і

мотиви композиційної діяльності. Але, окрім них, необхідні завдання діяльності, а також дії й операції у межах цієї діяльності. Це – операційна грань діяльнісного компонента.

Завдання діяльності традиційно розуміють як дану в певних умовах ціль діяльності; дія (одиниця діяльності) є довільною активністю, спрямованою на досягнення усвідомленої мети; операція – спосіб виконання дії [47, с. 99].

Мета діяльності, як стверджував В. Давидов [47, с. 3], у людини виникає як образ передбачуваного результату перетворення. О. Леонт'єв зазначав, що як поняття мотиву співвідноситься з поняттям діяльності, так і категорія цілі співвідноситься з поняттям дії [101, с. 153]. Тому ціль – це образ передбачуваного результату, на який спрямовано певну дію суб'єкта діяльності.

Образ передбачуваного результату свідомо чи несвідомо завжди постає у формі чогось цілісного, довершеного, гармонійного. Ним є композиція. Відтак, завданням будь-якої діяльності, у тому числі й художньо-педагогічної, є створення певного виду композиції. Отже, композиція – це мета діяльності.

Готовність до досягнення цілі, на думку В. Орлова, є вмінням [125, с. 37]. Терміном «уміння» позначають «володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для цілевідповідної діяльності, здобуття знань і набуття навичок» [123, с. 116]. Тут очевидним є зв'язок між знаннями й уміннями. Без знань немає вмінь. Але вміння виявляються тоді, коли людина знає й обов'язково застосовує ці знання на практиці. На цьому наполягав Г. Костюк, який вважав, що вміння – це знання людини в дії [92, с. 318]. Грунтуючись на цьому положенні, можна зробити висновок, що знання універсальних закономірностей та виражальних засобів композиції в будь-якому виді діяльності, скеровуючи дії суб'єкта та забезпечуючи досконалість і продуктивність цих дій, якраз і характеризує вміння компонувати.

Як стверджував Ю. Легенький, композиція «завжди існувала як сфера художньої рефлексії» [98, с. 6]. Погоджуючись із цією думкою, підкреслимо, що феномен композиції, маючи універсальний характер, є результатом рефлексивних актів суб'єкта не тільки в художній, а й в інших видах діяльності особистості, у тому числі й у педагогічній.

У психології під терміном «рефлексія» розуміють процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. У складному процесі рефлексії є такі позиції, що характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, яким він є насправді;

суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким його бачать інші, і ті самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта. Відповідно до цих позицій, рефлексія є процесом подвоєного, дзеркального взаємного відображення суб'єктами один одного, змістом якого виступає відтворення один одного. Такою інтегральною особливістю може бути композиція, оскільки її універсальні принципи системності й естетичності дають змогу суб'єкту бачити в собі та в іншому суб'єкті упорядковану єдність особистісних професійних якостей, гармонійність їхнього розвитку, красу й неповторність. Отже, між рефлексією та композиційною культурою особистості існує міцний взаємозв'язок.

Рефлексія дає змогу людині здійснювати коригування і самокоригування, як контрольню-аксіологічну грань у її особисто-діяльнісному сенсі. На цій основі відбувається процес порівняння власних спроможностей (відчуваю – не відчуваю, знаю – не знаю, умію – не вмію і т. ін.).

Як один з актів свідомості людини, рефлексія дає змогу людині бачити власний стан саме таким, яким він є насправді, можливості збігу, поєднання того, що мислиться і споглядається. Переживання такого збігу є істиною, яка може відкриватися людині в певній формі знання, переживання. Ця форма може бути різною, але найістотнішим у ній є цілісність, гармонійність і довершеність. Тому є підстави запропонувати нову соціокультурну парадигму: людина у світі композиції, композиція у світі людини.

Вимога композиції до єдності її змісту і форми означає, що істина може виявлятися лише у формі прекрасного. Внаслідок цього будь-який акт рефлексії спрямовується на виявлення краси. Як стверджував Х. Гадамер, «прекрасне є своєрідним самовизначенням» [31, с. 523]. Тому композиція завдяки своїм принципам є значущою і в рефлексивно-особистісному сенсі.

Отже, діяльнісний компонент системи особистісних якостей учителя образотворчого мистецтва визначається: потребами у створенні й рецепції композиції в її універсальному значенні; мотивами, які спонукають композиційну діяльність; уміннями komponувати; рефлексивними актами здійснення коригування і самокоригування, що відповідають категоріям краси й гармонії. Внаслідок цього стає можливим формування професійних умінь, а також здійснення впливів на професійну мотивацію.

Таким чином, із розгляду структури професійної культури вчителя образотворчого мистецтва на основі композиції впливає, що ця категорія є наскрізним сутнісним показником цієї структури і водночас чинником формування професійної культури. Таку інтегральну якість слід розвивати в єдності трьох процесів: навчання композиції (інформаційний блок), набуття навичок композиційної діяльності (операціональний блок) і виховання (мотиваційний блок). Ці процеси є провідними в підготовці студентів, спрямованої на формування їхньої професійної культури та пов'язаної з визначенням кількісних і якісних характеристик, що показують рівень його розвитку як особистості і фахівця.

Категорії кількості і якості розглядаються, зазвичай, через поняття «визначеність», а визначеність – через «властивість». Але, незважаючи на нюансові відмінності між цими поняттями, їх у цілому можна окреслити терміном «критерій» грецького походження. «Критерій» (kriterion) – це ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чи класифікація чого-небудь.

У психолого-педагогічних дослідженнях «критерій» також трактують як «ідеальний зразок», «еталон». Ці поняття характеризують найвищий рівень досліджуваного явища. Порівнюючи з еталоном реальні явища, можна встановити ступінь їхньої відповідності, наближення до норми, ідеалу.

Пошук такого еталона, як «професійна культура», є дуже складним. Оскільки всі виміри в педагогічних дослідженнях є відносними, не всі якості професійної культури майбутніх учителів, у тому числі й учителя образотворчого мистецтва, підлягають вимірюванню, оцінюванню, бо є явищами духовного характеру.

У філософському розумінні поняття «розвиток» є головною ознакою культури. Це процес, показником якого є «якісні зміни, спрямованість, ускладнення, удосконалення організації і функційної діяльності, перехід до вищих щаблів цілісності, всебічність, незворотність, самодетермінованість і детермінованість у системі та ін.» [157, с. 27].

Такі показники розвитку покладено в основу багатьох психолого-педагогічних теорій розвитку особистості: організаційної (Г. Вернер), когнітивної (Ж. Піаже), психоаналітичної (З. Фрейд), діяльнісної (А. Запорожець, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн), поетапного формування розумових дій (П. Гальперін) та інших.

У педагогічних дослідженнях, окрім поняття розвитку, вживають термін аналогічного змісту – «формування», що має подвійне значення.

1. Формування особистості як її розвиток, його процес і результат. Узятє в цьому значенні поняття є предметом психологічного аналізу, завданням якого є визначення того, що є й може бути в особистості, яка розвивається в умовах цілеспрямованих виховних дій. Це – психологічний підхід до формування особистості.

2. Формування особистості як її цілеспрямоване виховання (конструювання, ліплення, компонування). Це – педагогічний підхід, відповідно до якого виявляють, що і як має бути сформовано в особистості, щоб вона відповідала соціально зумовленим вимогам, які ставить перед нею суспільство.

У педагогіці поняття розвитку має такі смислові навантаження: розуміння розвитку особистості як зміни її внутрішніх характеристик, спричинених суперечностями; подальший розвиток або становлення особистості, зумовлене зовнішніми факторами, що сприяють виникненню суперечностей – рушійної сили розвитку. Під зовнішніми факторами слід розуміти культурне середовище, тобто духовні й матеріальні цінності.

Формування професійної культури вчителя пов'язують із розробленням об'єктивних критеріїв стандартизації праці вчителя, тобто сукупності професійних якостей, що визначають її сутність. Можна погодитись із тим, що будь-який фах учителя має засвідчуватися його кваліфікаційною картою. Але лише динамічний розвиток професійних якостей, передбачених стандартом, показує їхню культурну визначеність. І в цьому руслі саме композиційні аспекти професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва надають динамізму її процесам, цілісність і гармонійність її результатам, сприяють розвитку його творчої активності. Композиційна культура вчителя образотворчого мистецтва стає ознакою, інтегративним показником його професійної культури.

Проблемам визначення критеріїв сформованості професійної культури вчителя присвячено праці А. Акімова, Н. Бариченкова, Т. Білоусової, І. Зязюна, Т. Іванової, А. Растригіної та інших учених. Традиційно критерії сформованості професійної культури визначають, виходячи з особистісних якостей та професійної майстерності учителя. Наприклад, Т. Іванова визначає такі критерії сформованості професійної культури майбутніх педагогів:

1) професійні знання й уміння: засвоєння методологічної основи педагогічної діяльності; глибоке знання предмета, що викладається; наявність методичних навичок; володіння педагогічною технікою;

2) творча активність у педагогічній діяльності: пошук студентами кращих методів педагогічної діяльності; діяльнісні способи відрізняються неординарністю, оригінальністю, свіжістю; постійний пошук нового у відомому, прагнення в усіх видах професійної діяльності досягти нового;

3) основи вмінь здійснювати самовиховання й самоосвіту: прагнення студента до розширення, поглиблення своїх знань; усвідомлення своїх недоліків, критичне ставлення до них; уміння поставити розумні цілі й завдання щодо самовдосконалення; самоконтроль у процесі самовиховання;

4) особистісні якості вчителя: прагнення студента до постійного морального вдосконалення; формування моральних імперативів особистості: добра, совісті, любові до ближнього; поєднання високої професійності зі справжньою інтелігентністю; гуманізм, «сходження до особистості дитини»;

5) соціальні якості: оволодіння соціальним досвідом, нагромадженим людством; використання різних форм співпраці із суспільними інституціями; правильний аналіз соціокультурної обстановки, за можливостями, уміння її перетворювати; наявність життєвої перспективи, що відповідає соціальному замовленню суспільства [68, с. 86-92].

В окреслених критеріях найбільша увага акцентується на творчих характеристиках його професійної діяльності. Проте ці критерії позбавлені конкретики, тому що не показують ні кількості, ні якості досліджуваного феномена, тобто вони є абстрактними. Як ми акцентували раніше, професійної культури немає без певного роду занять.

З огляду на професійну культуру як динамічне явище, слід враховувати не тільки діяльнісний компонент її структури, а й когнітивний та емоційний у контексті їхнього розвитку, показником якого можуть бути психолого-діяльнісні компоненти творчості. Оскільки композиція – це сутність творчості, то критерії професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва потрібно визначати на основі здатності до композиції за визначеною нами трикомпонентною структурою. Відтак, ми пропонуємо такі критерії:

– знання універсальних композиційних закономірностей і засобів виразності: обсяг теоретичних знань із композиції на міждисциплінарному рівні; обізнаність із формою і змістом композиційних об'єктів; уміння здійснювати композиційний аналіз мистецьких творів, різних форм навчання і виховання;

– здатність адекватно сприймати композиційні об'єкти: глибоко відчувати композиційні особливості форми; уміння бачити композицію в явищах довкілля, у мистецькій і педагогічній дійсності; визначати особливості виражальних засобів у конкретному явищі;

– уміння компонувати в різних видах професійної діяльності: створювати нові й оригінальні композиції в художній та художньо-педагогічній діяльності; виконувати композиції у матеріалі;

– самокомпонування: уміння здійснювати рефлексивні акти, а також вносити корективи у своє «Я» відповідно до принципів композиції.

Якщо вчитель образотворчого мистецтва характеризується згаданими вище показниками, то сукупність його особистісних і професійних якостей, зазначених у критеріальних підходах розглянутих авторів, має потенціал до розвитку. Це пояснюється тим, що здатність до композиції, накладаючись на певний уже сформований ступінь професійної культури, утворює вищий ступінь цієї інтегральної якості.

Таким чином, на основі трикомпонентної структури та критеріальних показників є підстави для визначення трьох рівнів сформованості професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: 1) композиційно-чуттєвий (низький); 2) композиційно-моделювальний (середній); 3) композиційно-творчий (високий).

1. Композиційно-чуттєвий – низький рівень сформованості професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що характеризується адекватністю сприймання композиційних об'єктів довкілля, інтуїтивною здогадкою про закономірності, засоби, методи і прийоми композиції, слабким відчуттям закономірностей композиції та принципів системності й естетичності композиції. Теоретичні знання з композиції ґрунтуються на відчуттях, а не на розумінні, що негативно позначається на збагаченні естетичних почуттів особистості.

Для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва із низьким рівнем сформованості професійної культури основним

мотивом вирішення завдань композиційної діяльності є лише бажання виконати їх так, аби хоча б щось вийшло. Вирішення практичних завдань виховання характеризується невмінням розвивати в учнів здатність до композиційного аналізу пластичних форм, створювати необхідну психологічно-творчу атмосферу. В художній діяльності майбутньому вчителю з таким рівнем властиві дилетантські вміння.

2. Композиційно-моделюючий – середній рівень сформованості професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що полягає в тому, що він, окрім адекватного сприйняття композиційних об'єктів, має досить розвинені естетичні почуття. Його міждисциплінарні та спеціальні знання з композиції ґрунтуються на розумінні композиційних явищ, він ситуативно володіє методами і прийомами композиції.

Для художника-педагога із середнім рівнем сформованості професійної культури основним мотивом виконання завдань композиційної діяльності є бажання правильно й оригінально виконувати їх. Такі майбутні вчителі розуміють завдання художньо-педагогічної діяльності, частково спроможні розвивати в учнів здатність до композиції в їхній образотворчій діяльності, уміють планувати свою професійну діяльність, бачать мету власного професійного розвитку, мають достатні художні вміння.

3. Композиційно-творчий – високий рівень сформованості професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що характеризується адекватною композиційною чутливістю, високо розвиненими естетичними почуттями, усвідомленістю й глибоким розумінням явищ композиції у природі та в різних видах мистецтва, добре усвідомленими знаннями стосовно специфіки композиції в образотворчому мистецтві, розумінням значення композиційної діяльності в подальшому професійному поступі.

Майбутньому художнику-педагогу із високим рівнем професійної культури головним мотивом виконання завдань із композиційної діяльності є прагнення виконувати їх на високому професійному рівні. Він розуміє завдання власної професійної діяльності, бачить мету професійного поступу, уміє розвивати в учнів здатність до композиції, створювати творчу атмосферу, захоплювати їх художньою творчістю, на професійному рівні займається художньою творчістю.

Розглянувши професійну культуру майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як складну інтегральну якість структури його особистості, що являє собою сукупність компонентів професійної мотивації, знань і майстерності, ми дійшли висновку: основою формування цієї якості є композиційна підготовленість. Саме вона має забезпечити адекватну композиційну чутливість, високорозвинені естетичні почуття, сформованість усвідомлених знань із композиції на міждисциплінарному рівні та художньо-педагогічних знань, високий рівень набутих художньо-педагогічних і художньо-творчих умінь.

Професійна підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва здійснюється під час вивчення багатьох фахових психолого-педагогічних та образотворчих дисциплін. Психолого-педагогічна підготовка по суті є однаковою для вчителів будь-якого фаху, але своє конкретне втілення вона знаходить у спеціальній та методичній підготовці. Тому в процесі формування професійної культури майбутнього художника-педагога основну увагу слід звертати на спеціальну фахову підготовку, оскільки вона визначає, у кінцевому підсумку, специфіку майбутньої професійної діяльності.

Концептуальним положенням дослідження є те, що чинником формування і показником сформованості професійної культури є композиційна діяльність. Відтак, стосовно вчителя образотворчого мистецтва мова йде про композиційні аспекти формування його особистісної, художньої та педагогічної культури, тобто здатність до самоорганізації (самокомпонування, самотворення), художньої творчості й до сприяння самотворенню особистості учня. Кожен із цих аспектів композиційності є передумовою формування і, водночас, вислідом сформованості професійної культури вчителя. Зумовлений цим їхній синтез, що відбувається на особистісній основі і внаслідок композиційної діяльності, створює й виявляє професійну культуру. Отже, «засвоїти культуру означає засвоїти більшу або меншу сукупність діяльностей» [29, с. 20] на основі композиційної діяльності.

Будь-яка діяльність, у тому числі і композиційна, спрямовується свідомою ціллю. Загальною метою підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є його високорозвинена здатність формувати гармонійну особистість учня засобами образотворчого мистецтва. Ця мета досягається низкою проміжних цілей, сукупність яких інтегрує мету композиційної діяльності, що передбачає

розмежованість глобальної цілі за етапами підготовки і вказує на ступінь участі навчальних ланок у формуванні професійної культури художника-педагога. Такими ланками є теоретичне навчання композиції, а також навчально-виробнича практика з компонування.

Отже, є підстави визначити дві форми композиційної діяльності студентів: теоретичну і практичну. У своїй єдності та взаємодії вони утворюють систему якостей особистості, функціонування якої передбачає двобічний результат – духовний розвиток особистості й створення матеріальних цінностей. На цьому наголошував С. Рубінштейн: «Справжні досягнення людини нагромаджуються не тільки поза неї, у тих чи інших породжуваних нею об'єктах, а й у ній самій. Створюючи щось значне, людина сама зростає, у творчих, доблесних справах людини – найважливіше джерело її зростання» [155, с. 128].

Динаміку перебігу теоретичної і практичної діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва можна розглядати як процес вирішення навчальних завдань на основі засвоєння знань. Оскільки це відбувається на основі композиційної діяльності, яка є сутністю творчості, то вирішення навчальних завдань у ході професійної підготовки слід розглядати як вирішення композиційних (творчих) завдань. Це передбачає: попередню постановку творчого завдання, що сприяє виникненню пошукової домінанти; виникнення узагальнених ознак, які є першим кроком до символізації, що характеризує нове мислення, без якого неможлива творчість; творчий пошук, що охоплює логічні операції, які ведуть до вирішення нестереотипних завдань, мотиваційну сферу особистості, активність і спрямованість на даний вид діяльності, ціннісні орієнтації, настанови та емоційну реакцію. Звідси випливає, що обом навчальним ланкам процесу підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відповідає система композиційно-творчих завдань, успішне виконання яких забезпечує двобічну результативність діяльності.

Система творчих завдань відображає проблеми композиційної діяльності: утворення цілісності, довершеності, гармонійності. Тому вибір художньо-педагогічних завдань, які повинен вирішувати вчитель образотворчого мистецтва у своїй практичній професійній діяльності, залежить від характеру завдань компонування, пов'язаних із конструюванням змісту, визначенням форм, добором методів і прийомів навчання і виховання школярів.

Відповідно до програми «Образотворче мистецтво у середній загальноосвітній школі», навчання і виховання засобами образотворчого мистецтва має за мету:

1) розвиток у дітей естетичних ідеалів, формування потреб і здібностей, що стосується образотворчого мистецтва, у процесі художнього осмислення світу;

2) формування в учнів естетичного ставлення до природи, праці й життя, виховання інтересу і любові до мистецтва, потреби в спілкуванні з ним і формування на цій основі морально-естетичного ідеалу особистості;

3) розвиток образного сприйняття, логічного мислення, просторової уяви, фантазії, комбінаторних здібностей, виховання інтересу до створення композиції на реальну й фантастичну тематику, розвиток сприймання кольорів, окоміру, гостроти зору, зоро-рухової координації та розширення сенсорного досвіду дітей;

4) морально-естетичний, художній і політехнічний розвиток школярів, що забезпечує їхню повноцінну, різнобічну підготовку до життя і творчої праці.

Таким чином, глобальною метою стає типова проблема художньо-естетичного виховання – залучення школяра до засвоєння художньої культури. Відтак, доцільно розглянути деякі принципи педагогічного процесу, оскільки провідною ланкою у формуванні професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є культурологічна підготовка студентів у вищому закладі освіти.

Важливе місце у професійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва посідає принцип міжпредметності. Згідно з ним, універсальні закономірності композиції слід віднести до системи міжпредметних наукових уявлень про сутність (зміст і форму) різноманітних природних, мистецьких та педагогічних об'єктів і явищ. Тому правомірно стверджувати, що найціннішим у композиції є міжпредметність.

Принципи педагогічного процесу досліджувалися багатьма вченими-педагогами. Так, В. Давидов визначив принцип розвивального навчання, діяльності, предметності [48, с. 66]. А. Асмолов називає такі принципи: залучення особистості до значущої діяльності; демонстрування наслідків вчинку особи для референтної групи; урахування провідної мотивації у побудові виховання; творча активність суб'єктів педагогічної взаємодії; повага і любов до особистості [9, с. 216].

Урахування принципу творчої активності у формуванні професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва дає змогу визначити педагогічні умови, які, на нашу думку, сприятимуть розвитку досліджуваної якості.

Традиційно під умовами розуміють стійкий детермінований зв'язок двох і більше явищ, при яких будь-яке змінювання середовища неминуче тягне за собою перебіг самих розглядуваних проблем. На погляд В. Семиченко, умови не є чимось зовнішнім, таким, що існує незалежно від суб'єкта діяльності, вони поєднуються, передусім, із багатьма компонентами діяльності завдяки своїй функціональній ролі [162, с. 234].

У різних наукових дослідженнях ідеться про педагогічні, психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні та дидактичні умови. Їх розрізняють за структурою та змістом. Найширше трактування мають педагогічні умови. Наведемо ряд дефініцій, що стосуються педагогічних умов. Це: творче свідоме володіння способами і прийомами організації педагогічного процесу на основі синтезу теоретичних знань і практичних дій; ступінь успішності евристичних педагогічних дій; міра успішності педагогічних дій, які ніколи не автоматизуються і нероздільно поєднані з творчим педагогічним мисленням; сукупність факторів, компонентів, необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни певної педагогічної системи; сукупність факторів, які є оптимальними для розв'язання основних суперечностей проблеми [45, с. 87; 143, с. 81].

У контексті дослідження доцільно взяти за основу останнє трактування категорії педагогічних умов, яке належить І. Гринчуку, бо воно найбільше відповідає поняттю «умови», а також через те, що, як переконливо доводить С. Гончаренко [44, с. 10-11] цінність наукової роботи полягає у визначенні і розв'язанні суперечностей проблеми.

У процесі навчання майбутнього вчителя образотворчого мистецтва композиції основною є суперечність між інформативним характером викладання з боку викладача та безініціативною, неактивною позицією студента, який очікує готових істин, рецептів komponування, не заглиблюючись у розуміння композиційної діяльності як основи творчості. Це протиріччя виникло внаслідок застосування традиційного підходу до викладання композиції як дисципліни, що лише частково забезпечує творчий характер художньої діяльності, не враховуючи самоцінність композиції як феномена, який у широкому розумінні має універсальний характер,

тому що є інструментом будь-якої творчої діяльності, у тому числі навчальної і педагогічної. Авторитарний характер цього підходу не формує у майбутніх фахівців активно-творчої діяльнісної позиції щодо пізнання універсуму композиції.

Отже, актуальним для розв'язання окресленої суперечності особистісно зорієнтований підхід до осмислення композиції як основи формування професійної культури майбутнього художника-педагога. Він опирається на принцип розвитку творчої особистості, адже творча орієнтованість учителя дає змогу створити найбільш сприятливі умови для розвитку індивідуальності учня. Згідно з цим принципом, організація навчально-виховного процесу має бути такою, щоб у студентів виникала необхідність у подоланні труднощів, потреба в оволодінні новими знаннями й способами дій. Це зумовлює іншу, нетрадиційну методологічну засаду – пізнання композиції не лише у творах образотворчого мистецтва (традиційний підхід до вивчення композиції), а й у різних явищах, у тому числі й педагогічних, і предметах довкілля (культурологічний аспект), а також пізнання себе і самокомпонування (рефлексивний контекст самотворення). Усе це збагачує процес оволодіння вчителем основами професійної культури завдяки широкому баченню ним феномена композиційної діяльності як реалізації соціокультурної парадигми: людина у світі композиції, композиція у світі людини.

Формування особистісних та професійно-значущих якостей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відбувається в дотичній, взаємопов'язаній композиційній діяльності педагога і студента. Це двобічна система, що складається з компонентів організованого педагогічного впливу викладача на студента, на його самостійну діяльність. Тому аналіз цих складників дає змогу вирізнити відповідні педагогічні умови, що взаємодіють і взаємодоповнюють одна одну. Умовно їх поділяють на зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні). Зовнішні залежать від вольових якостей викладача й спрямованості на формування певного компонента професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва і характеризують його підготовленість до педагогічної діяльності. Наявність внутрішніх умов підвищує ефективність впливу зовнішніх обставин, що виявляється в ступені узгодженості дій викладача і студента під час виконання завдань професійної підготовки.

Провідною вимогою формування здатності студентів до композиції є використання міжпредметних зв'язків. Це й зумовило логіку визначення зовнішніх і внутрішніх педагогічних умов.

Зовнішні педагогічні умови передбачають оновлення змісту навчання композиції внаслідок акцентування уваги на універсальному (міжпредметному) характері композиційної діяльності студентів.

Як вважає І. Харламов, до змісту навчання слід включати лише найважливіший науковий матеріал, виокремлюючи в ньому провідні ідеї. Серед дидактичних вимог він виокремлює такі: включати лише усталені в науці факти і теоретичні положення, які відповідають сучасному етапу науки; науковий матеріал має сприяти світоглядному і морально-естетичному вихованню особистості; матеріал слід структурувати так, щоб він відповідав логічній системі конкретної наукової галузі; зміст дисципліни повинен ураховувати принцип доступності навчання, а також формуватися на основі взаємозв'язку з іншими дисциплінами і практикою [191, с. 134-137].

Застосування у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва міжсистемних, міжхудожніх та внутрішньохудожніх зв'язків композиційної діяльності.

Усі знають положення Я. Коменського про те, що все, що перебуває у взаємному зв'язку, треба викладати в такому самому зв'язку [90, с. 287]. Як скрізь суцільна, взаємопов'язана з іншими видами людської діяльності, композиційна діяльність у загальному дидактичному значенні рівноцінна ідеям, закладеним у принципи навчання. Вона має безпосередній вихід на зміст, методи й організаційні форми навчального процесу. Тому саме дидактична функція композиційної діяльності сприяє цілісному засвоєнню навчального матеріалу, підвищує ефективність освітнього процесу.

Інша міждисциплінарна функція композиційної діяльності – психологічна, що певною мірою розв'язує проблему інтеграції знань і вмінь, забезпечує зв'язки (трьох типів) між знаннями з різних дисциплін. Існують такі типи зв'язків:

– генетичний (перехід від одного знання до іншого, вплив на інше знання), який має зв'язки: відштовхування й запозичення; продовження й перетворення; концентрації і поглинання;

– структурний (таке співвідношення знань, при якому одне з них є базою для інших), який має зв'язки вихідного, паралельного і зустрічного напрямів;

– корелятивний (відображає залежність одних елементів знань від інших і зміни, викликані їхньою взаємодією), який має такі зв'язки: безпосередні (установлюються між частинами різних навчальних дисциплін) та опосередковані (відношення частин навчального матеріалу через одну або декілька проміжних ланок за рахунок інших частин; субординації (залежність установлюється тоді, коли обсяг елементів однієї дисципліни становить частину обсягу іншої) і координації (частини й елементи вступають у взаємодію двох різних дисциплін і підпорядковуються третій дисципліні); сумативні (окремі знання різних дисциплін поєднуються) і синтетичні (сприяють діалектичному пізнанню).

– поетапне засвоєння студентами систематизованого матеріалу теоретичної і практичної частин композиційної діяльності, що дає змогу поступово вирішувати й ускладнювати завдання, спрямовані на формування професійної культури студентів [53, с. 59-76].

У нашому випадку перший (ціннісно-орієнтаційний) етап спрямовано на формування позитивного ставлення студентів до композиції у явищах і об'єктах довкілля, в художній та педагогічній дійсності; вироблення розуміння про необхідність і доцільність активності композиційної діяльності у навчально-виховному процесі в школі.

Другий (емоційно-оцінний) етап передбачає розвиток здатності студентів бачити композицію в різних природних, мистецьких і педагогічних явищах. На основі такої здатності здійснюється трансформація когнітивного компонента культури студента в систему умінь композиційної діяльності. Універсальність функції такої діяльності втілюється в структурі професійної культури і має на меті переведення здатності до композиції з якісної характеристики особистості в діючий механізм формування й критерій сформованості професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

На третьому (процесуально-операційному) етапі здійснюється формування таких умінь: самовдосконалюватися; створювати формальні та художньо-образні композиції; сприяти самотворенню особистості учня на основі виконання тренувальних вправ, творчих

завдань, спрямованих на проникнення в сутність змісту й форми композиції творів образотворчого мистецтва.

Четвертий (творчо-синтезувальний) етап спрямовано на творче застосування здобутих знань і набутих умінь у процесі художньої творчості та в художньо-педагогічній діяльності під час активної педагогічної практики в школі;

Внутрішніми педагогічними умовами визначено: створення емоційного резонансу на основі діалогового спілкування; активізація самостійної творчо-пошукової діяльності студентів на основі міжособистісної взаємодії (викладач – студент – учень); стимулювання творчого самовираження студентів через композиційну діяльність.

Перша умова ґрунтується на дидактичному положенні про залежність ефективності навчально-виховного процесу від організації оптимального педагогічного спілкування за принципами діалогічної взаємодії, що сприяє розвитку творчого потенціалу, а також забезпеченню особистісно-формуючої функції композиційної діяльності.

Друга умова відповідає психологічному підходу до формування особистості. Його сутність полягає в діалектичному зв'язку суб'єктивного й об'єктивного, що розкривається через діяльність, у якій виявляється природа людини, відбувається засвоєння суспільного досвіду в ході особистісно-творчої активності; зворотною стороною цього є самореалізація особистості в об'єктивному світі, внаслідок чого вдосконалюються й розвиваються сутнісні сили людини. Вони реалізуються у практичній діяльності й спрямовуються на перетворення соціального середовища.

Третя умова ґрунтується на психологічному положенні про те, що за відсутності стимулів виникають осередки гальмування. Саме вони дедалі більше поширюються на всі ділянки мозку, у тому числі й на ті, які були збуджені. Тому при активному стимулюванні композиційної діяльності настає стан захоплення, виникає інтерес і бажання зрозуміти подану інформацію з композиції.

Отже, окреслені педагогічні умови, за якими передбачено реалізацію принципу творчої активності в педагогічній взаємодії викладача й студентів, забезпечують можливість активізації їхньої композиційної діяльності, що сприяє ефективнішому формуванню професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

1.2. Формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів у сучасному світі окреслюється нова парадигма розвитку національної освіти України, що передбачає інноваційні зміни в системі професійної підготовки вчителів у вищих закладах освіти на засадах гуманізації, гуманітаризації, культуровідповідності, філософії людиноцентризму. Суспільство відчуває нагальну потребу в естетично розвинених особистостях з активною творчою позицією, сформованих на морально-естетичних цінностях, здатних до саморозвитку впродовж життя. Це зумовлено тим, що в сучасному соціумі спостерігаються негативні тенденції, пов'язані з дегуманізацією культури, втратою духовних орієнтирів, прагматизацією свідомості та деперсоналізацією особистості, невілюванням краси людського життя. У зв'язку з цим актуалізується проблема естетизації суспільства та більш активного використання впливу прекрасного в усіх сферах життєдіяльності людини. Домінуючого значення у цьому питанні надається естетичній культурі педагогів, зокрема, учителів образотворчого мистецтва, які мають втілювати у навчально-виховному процесі школи форми і методи збагачення світогляду учнів естетичними реаліями, формувати у них естетичний смак і розуміння естетичних явищ (прекрасного і потворного, трагічного і комічного тощо). На це спрямована і державна освітня політика, що знайшло відображення в Законах України «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2014), «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2010), «Національній доктрині розвитку освіти» (2002), «Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року» (2012), «Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013), «Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року» (2012), «Концепції загальної мистецької освіти» (2003), «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах» (2004) та ін. Ці документи визначають пріоритети національної освіти щодо формування нового покоління гуманних, духовно багатих, висококультурних фахівців – представників мистецько-педагогічної еліти суспільства.

Соціальною місією педагогічних університетів має стати не лише підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до

виконання окреслених освітньо-кваліфікаційною характеристикою професійних функцій і завдань, але й формування культурно-естетичної особистості педагога, із розвиненими естетичними почуттями, естетичним смаком, сформованими естетичними цінностями, з професійно-естетичною компетентністю, здатністю сприймати, переживати, оцінювати мистецтво як естетичне явище відповідно до норм досконалості і краси, уміння проектувати творчу художньо-педагогічну діяльність згідно з визначеною в суспільстві системою цінностей.

Проблемам формування естетичної культури особистості присвячено наукові праці вітчизняних і зарубіжних філософів, мистецтвознавців, культурологів, педагогів, психологів. Г. Гегель, М. Бахтін, Ю. Борєв, А. Буров, О. Государева, І. Зязюн, М. Каган, М. Киященко, І. Коніков, В. Ліпський, А. Пірадов, В. Самохвалова, О. Уледов, Ю. Фохт-Бабушкін та ін. обґрунтували філософські засади естетичної культури особистості в цілісній структурі загальної культури. Психологічні механізми формування естетичної культури досліджували В. Барабанщиков, Г. Костюк, Б. Мейлах, В. Моляко, Б. Теплов, С. Рубінштейн, В. Скатерщиков, П. Якобсон та ін. Проблеми формування естетичної культури майбутніх учителів засобами мистецтва розглядали М. Галкіна, Н. Дьячкова, І. Зайцева, І. Мінайлоб, Л. Побережна, Я. Сопіна, В. Титаренко, Л. Фірсова та ін. Особливості організації процесу формування естетичної культури особистості у навчальних закладах різних типів та рівнів акредитації досліджували В. Бутенко, Н. Вітковська, Н. Комарова, Л. Масол, Н. Миропольська, С. Мельничук, Г. Петрова, Г. Тарасенко, В. Черкасов, А. Щербо та ін.

Водночас, попри належне розроблення вченими різних аспектів проблеми культурологічної спрямованості мистецької освіти, значну кількість праць із проблеми формування естетичної культури вчителя, до цього часу не здійснено наукових досліджень щодо формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних університетах. Не виявлено праць, у яких було б цілісно розкрито теоретико-методологічні основи формування такої культури, обґрунтовано концептуальні засади оновлення змісту, форм, методів і технологій організації художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних університетах із метою формування їхньої естетичної культури.

1.2.1. Сутність і структура естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

На становлення сучасної методології досліджень із проблеми естетичної культури особистості вчителя значний вплив мали наукові праці видатних представників педагогічної думки (А. Макаренка, Я. Мамонтова, О. Музиченка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, В. Шацької), які присвячені естетичним аспектам культури вчителя, її ролі у педагогічній діяльності.

Із позиції теорії загальної педагогіки естетична культура вчителя розглядається як складник його загальної педагогічної культури. Остання, за визначенням А. Барабанщикова, є «синтезом психолого-педагогічних переконань і майстерності, загального розвитку та професійно-педагогічних якостей, педагогічної етики та системи багатограних відносин, стилю діяльності та поведінки» [11, с. 72].

Функціонуючи в структурі педагогічної культури і будучи опосередкованою естетичною культурою суспільства, на думку Л. Дементьєвої, естетична культура вчителя водночас впливає на всі аспекти педагогічної культури, має власні естетичні засоби. Адже естетичний аспект є невід'ємною частиною педагогічного ідеалу і включає сукупність емоційно-чуттєвих аспектів, близьких за своїм характером до естетичного переживання: гармонія цілей і засобів, композиційна стрункість і завершеність, пропорційність педагогічних впливів, ритмічна організація [49].

Аналізуючи естетичну культуру вчителя Л. Дементьєва, зазначає, що вона є за своєю сутністю інтегруючою, оскільки містить поняття «естетично вихований», «естетично підготовлений», «естетично розвинений», «естетично освічений вчитель». Її основними характеристиками є естетична освіченість (система естетичних знань), вихованість (у сфері емоційно-чуттєвої структури особистості, її стереотипів поведінки, спілкування, зовнішнього вигляду, мови), розвиненість (рівень розвитку естетичних потреб, почуттів, смаків, ідеалів), підготовленість (методичні вміння та навички) [49].

При розкритті сутності естетичної культури майбутнього педагога І. Сідорова виділяє її у структурі духовної культури вчителя, що втілюється у його здатності грамотно сприймати й аналізувати різноманітні естетичні явища, умінні адекватно їх оцінювати, планувати й організовувати педагогічну діяльність згідно з естетичними нормами суспільства. Серед найважливіших ознак

естетичної культури педагога вчена називає здатності й уміння повноцінно сприймати прекрасне в мистецтві й дійсності та прагнення створювати й використовувати естетичні цінності у власній професійно-педагогічній діяльності, доносити культурні цінності, їхню духовну, естетичну, художню значущість до учнів [166].

Найбільш ґрунтовно зміст естетичної культури вчителя розкрив С. Мельничук. Науковець розглядає естетичну культуру вчителя як багатоаспектне структуроване поняття, оскільки вчитель високої естетичної культури повинен мати чіткі уявлення про естетичні форми пізнання (сприйняття, переживання, судження, почуття, цінності, діяльність, смак тощо); розуміти естетичну сутність явищ дійсності та мистецтва, вміти цю сутність донести до учня, володіти вміннями виділяти специфічні можливості в кожній навчальній дисципліні, чітко уявляти необхідний мінімум естетичних знань і навичок, яким повинен оволодіти учень кожного класу і визначати рівень естетичної вихованості, бути озброєним навичками організації індивідуальної і колективної естетичної творчості учнів, мати сформовану готовність до художньо-естетичної діяльності у різних галузях (малювати, креслити, виразно читати, розробляти сценарії виховних закладів, проводити екскурсії, бажано співати, танцювати тощо); у процесі навчання і виховання впливати не лише на розум і пам'ять, а й почуття та емоції учнів; будувати стосунки з дітьми на основі педагогіки співдружності [114].

Таким чином, учитель зі сформованою естетичною культурою свідомо організовує власну діяльність з урахуванням гармонійного поєднання моральних, фізичних та естетичних координат, що перетинаються на так званій площині людяності, може досягти естетичного розвитку. Результатом цього процесу є естетичний педагог – досконалий, особистість широкого культурного діапазону, здатна розкрити для учнів суспільну цінність навчальної дисципліни, її приховану сутність через власне естетичне «Я». Це зумовлює естетичну координацію діяльності естетичного педагога, при цьому він демонструє необмежені можливості, його діяльність піднімається до рівня творчості, через творчість досягається вершина краси [188].

Естетична культура вчителя розглядається як важливий складник його педагогічної майстерності (І. Зязюн, С. Федоріщева, В. Сухомлинський [та ін.]).

Одним із перших проблему формування естетичної культури у вимірах педагогічної майстерності окреслив В. Сухомлинський.

Педагог естетичну культуру вчителя розглядав як основу духовного життя і невід'ємний компонент його педагогічної майстерності. У структурі естетичної культури вчителя він виділив три основні компоненти, які тісно пов'язані з професійною діяльністю, а саме: духовно-споглядальний – включає естетичне сприймання, естетичну оцінку педагогічних явищ і процесів, естетичні уявлення, поняття, судження; науково-самоосвітній – охоплює естетичні судження, смаки, ідеали, сформовані і в процесі навчання і виховання; практично-конструктивний, який полягає у створенні вчителем естетичної атмосфери для навчання і виховання учнів, тобто використання і створення нових естетичних виховних можливостей природного і соціального середовища, навчальної і виробничої діяльності, побуту, спілкування у художньо-виховному процесі.

Усі ці структурні компоненти тісно пов'язані з професійною діяльністю вчителя і його педагогічною майстерністю.

За визначенням засновника школи теорії і практики педагогічної майстерності в Україні І. Зязюна, вона є найвищим рівнем педагогічної діяльності, виявом творчої активності особистості педагога [134]. При цьому науковець наголошує, що педагог-майстер є носієм людської культури в її інтелектуально-естетичному вияві. Духовна, естетична насолода від процесу переживання своєї діяльності підіймає особистість педагога над дійсністю, дозволяє сприймати навколишній світ з позицій мудрості, краси, людяності і спрямовувати свою творчу енергію на вищу мету – безкорисливий пошук краси, створення нових цінностей культури. Це самовиявлення педагога здійснюється передусім щоденними діями з формування особистісного естетичного образу поведінки, цілеспрямованою роботою з розвитку естетичної культури, емоційного збагачення, пошуку краси, естетичних почуттів, вдосконалення свого духовного обличчя [134].

Погоджуючись з думкою І. Зязюна про те, що педагогічна майстерність застосовується на різносторонній педагогічній праці, С. Федоріщева [186] зазначає, що естетична культура, впливаючи на характер педагогічної діяльності, надає їй естетичну спрямованість взаємодії вчителя і учнів, спілкування, педагогічних дій. Спрямованість педагогічного процесу на естетичну взаємодію з навколишнім світом дозволяє естетизувати педагогічний процес і залучити особистість до естетичної діяльності.

Визначаючи сутнісність естетичної культури як складової педагогічної майстерності вчителя, С. Федоріщева виокремлює:

- естетичну свідомість (розвиток мотиваційної сфери до естетичної діяльності, формування естетичного ставлення до дійсності, створення естетичного образу навколишнього світу);
- естетичний світогляд, широку ерудицію, естетичну діяльність: естетичний досвід (знання, думки, уміння), естетичні здібності;
- естетичне ставлення до мистецтва, професії педагога, творчі дії пізнання й створення естетичних цінностей у педагогічній діяльності [186].

При цьому вчена наголошує на тому, що естетична культура складається з єдності і взаємодії всіх її компонентів: «Тезаурус і естетичний кругозір характеризують її естетичну ерудицію, інтелектуальний потенціал; діапазон інтересів забезпечує рівень духовних і естетичний ідеалів; естетичний світогляд забезпечує естетичну спрямованість особистісної культури, а естетичні вміння і здібності зумовлюють естетичний досвід; естетичний світогляд і освоєнні методи естетичної діяльності регулюють вчинки і дії, а естетична культура почуттів особистості визначає естетичну насиченість її поведінки і діяльності» [188, с. 40].

Нині особливого значення набуває розуміння естетичної культури вчителя мистецьких дисциплін із позиції педагогіки мистецтва – «науки про використання педагогічного потенціалу мистецтва у формуванні та розвитку особистості» [128]. Більшість учених виходить із визнання виняткової ролі мистецтва, краса якого (за К. Станіславським) «возвеличує чуття, уяву, думку...» [175]. Без нього неможливо уявити формування естетичної культури, адже воно є універсальним суспільним феноменом, що сприяє глибокому усвідомленню своєрідності людства, орієнтиром засвоєння естетичних і культурних цінностей, є засобом пізнання самого себе і довкілля, впливає на чуттєву й емоційну сфери особистості, залучає її до людських емоцій, виховує здатність орієнтуватися в житті, збуджує сприйнятливність до прекрасного, стимулює розвиток образного мислення, асоціативної пам'яті, художньої уяви.

Важливість потенціалу мистецтва, на переконання О. Олексюк, полягає в актуалізації його сутнісної естетичної сили в реальній культурній ситуації та в надбуттєвості через здатність інтегрувати діалог людини зі світом. Естетичний потенціал мистецтва втілює ідею краси у виразності форм та естетичної досконалості всієї структури художнього матеріалу [124].

Про естетичну культуру майбутнього вчителя образотворчого мистецтва можна говорити лише тоді, на думку І. Мінайлоби, коли він виступає посередником, транслятором художньо-естетичної спадщини, усвідомлює свою роль у передачі естетичної культури підростаючому поколінню. Естетична культура вчителя образотворчого мистецтва виявляється в системі «педагог – учень», «педагог – твір мистецтва – учень» у контексті їхньої взаємодії в художньо-естетичній діяльності, в якій концентрується естетичне бажання творити «за законами краси», формується світовідчуття, визначаються ціннісні орієнтації, розвивається творче й асоціативне мислення, естетичне сприйняття мистецтва і дійсності, що призводить до естетичного розвитку і виховання [116].

Естетична культура майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, на думку І. Мінайлоби, є якісним, системним і динамічним утворенням особистості, що характеризується певним рівнем його естетичного розвитку і художньо-педагогічною освіченістю, свідомістю способів досягнення цього рівня, який призводить до духовно-морального вдосконалення, адаптації до соціального оточення і творчої самореалізації у професійно-педагогічній діяльності. При цьому вчений наголошує, що сформована естетична культура студентів сприяє розширенню їхнього естетичного пізнання, естетичної оцінки, естетичних критеріїв. Саме ці якості особистості майбутнього педагога-художника складають основу його творчої педагогічної індивідуальності [116].

Як вважає Г. Нестеренко, естетичну культуру майбутніх учителів слід розглядати в контексті художнього виховання як «сукупність емоційних і творчих здібностей особистості, сформованих засобами мистецтва і спрямованих на активне перетворення дійсності» [119]. Беручи до уваги це визначення, вважаємо, що сутність естетичної культури не доцільно зводити тільки до особистісної художньої культури як рівня розуміння мистецтва, прагнення до участі у художній творчості в процесі художньо-творчої діяльності.

Естетична культура вчителя, на переконання Н. Дьячкової, є загальнокультурним компонентом, спрямованим на чуттєве освоєння і перетворення навколишньої дійсності і самої особистості за законами краси відповідно до естетичного ідеалу, що призводить до вдосконалення особистості вчителя, його творчих сил і професійних здібностей. Розглядаючи естетичну культуру вчителя

як складне структуроване утворення, учена наголошує, що тільки в єдності її основних компонентів (естетичного ставлення, естетичної свідомості, та естетичної діяльності) уможлиблюється формування гуманістичного, естетично розвиненого педагога, який виконує не тільки освітню, але й виховну культуротворчу функцію [54]. Ми погоджуємося з думкою Н. Дьячкової, що фахівець без знання культури, успадкувавши її цінностей, без широкого культурного кругозору втрачає у своєму творчому розвитку, не досягне і професійної майстерності, бо «в культурі все взаємопов'язане; праця, наука, мораль, мистецтво – лише різні грані єдиного цілого» [54].

Естетична культура вчителя, на думку В. Титаренко, характеризується тим, що в результаті сформованості естетичної свідомості, розвиненого естетичного почуття і смаку, здатності до художньо-естетичної діяльності забезпечується їх готовність до естетичного виховання учнів [181].

Розглядаючи естетичну культуру вчителя, Є. Єжова, вважає, що вона охоплює ціннісні орієнтації, духовно-моральні засади, взаємозв'язок складових (естетичного смаку, почуттів, суджень, понять, ідеалів) та включеність студентів в естетичну діяльність, що забезпечує зміну ментальних установок особистості і особистісних якостей учителя. При цьому вчена наголошує на тому, що естетична культура вчителя є таким видом педагогічної діяльності, всередині якої відбувається трансформація загальної естетичної культури в його особистісну сферу, суб'єктивне її прийняття, через здатність педагога розглядати усе багатство культури «через себе», свої ціннісні орієнтації, цілі, прагнення, життєві настанови (інтерпретація). Це діалектичний взаємозв'язок всезагального – загальнолюдської культури, одиничного – естетичної культури та особливого – естетичної культури вчителя [55, с. 33-34].

Аналіз праць учених з проблеми естетичної культури вчителя засвідчило такі основні ознаки її сформованості:

- спрямованість на естетичне у процесі професійної діяльності, яка характеризується потребою в освіті, у прагненні виокремлювати й розрізняти естетичне в різних явищах дійсності;
- естетико-педагогічна освіченість, яка зумовлює наявність у вчителя знань з естетики, культурології, теорії та історії мистецтва;
- розвиненість естетичних почуттів, потреб, ідеалів, сформований високий естетичний і художній смаки, що надає можливість вчителю

аналізувати й оцінювати естетичне в матеріально-предметному світі, в людських стосунках, у професійній діяльності, у мистецтві;

– наявність комплексу практичних умінь та навичок в галузі естетичної і художньої діяльності;

– естетика зовнішнього вигляду і поведінки; культура мовлення, його емоційність, точність, лаконізм, образність.

У контексті театральної педагогіки естетична культура розглядається з позиції визнання мистецтва театру як засобу формування естетичної свідомості людини, що впливає на інтелектуальну, моральну, емоційну сферу і сприяє гармонійному розвитку особистості, допомагає їй пізнати світ і знайти своє місце в ньому.

Естетична культура майбутнього вчителя, як вважає І. Зайцева, є органічним взаємозв'язком естетичної, театральної та педагогічної культури. Змістовною стороною такого взаємозв'язку є: по-перше, мистецтвознавчі знання з історії та теорії вітчизняного і зарубіжного театру, знання основ естетики, драматургії; по-друге, естетичний досвід, глядацька культура, яка характеризується частотою та інтенсивністю залучення до мистецьких цінностей, потребою в опануванні культурного середовища, розумінням сутності естетичного досвіду та його складників, проявом високохудожнього рівня естетичних смакових переваг у галузі театального мистецтва, виявом стійкого інтересу до сучасного театального процесу. Практичний аспект передбачає вміння використовувати методи і форми розвитку естетичної культури засобами театального мистецтва, емоційну зацікавленість в оволодінні практичними вміннями естетичної діяльності; реалізація акторсько-режисерських педагогічних здібностей у практичних діях з естетичного виховання [60].

У контексті екологічної естетики естетична культура розглядається як важлива структурна складова естетико-екологічної культури вчителя.

На переконання І. Котенєвої, взаємозв'язок естетичної і екологічної культур ґрунтується на компонентах естетичної культури (естетичне ставлення, естетичне сприйняття, естетична діяльність тощо) та забезпечується засобами мистецтва. Мистецтво, як зазначає вчена, є моделлю природи в її естетичному розумінні, національними та культурними традиціями суспільства. Природно-естетичне, що відображається у творах мистецтва, стає аналогом

мистецтва, через загальноестетичні категорії – прекрасного, піднесеного, трагічного. Ідентифікація природних об'єктів за цими показниками передбачає одночасну актуалізацію у свідомості реципієнта їх антиподів: потворного, негідного, комічного. Ставлення до мистецтва, спілкування з ним збагачує студентів досвідом спілкування і з природою. Взаємозв'язок естетичної і екологічної культури, – стверджує І. Конєва, – ґрунтується на художньому вияві естетико-екологічної діяльності студентів, що сприяє формуванню їхньої естетико-екологічної культури [93].

Г. Тарасенко вважає, що взаємодія естетичної і екологічної культур є підґрунтям професійного зростання вчителя. Кореляція двох культур, як наголошує вчена, відбувається у системах соціальних почуттів («відчуття духовно-естетичної значущості природи, здивування естетичним розмаїттям форм життя у природі, поклоніння вічній гармонії в природі, насолода виразністю художнього відтворення природи...»); та переконань («усвідомлення необхідності ко еволюції людини і природи, досягнення важливості збереження гармонії в природі, усвідомлення можливостей наукового і художнього пізнання природи») [179, с. 62]. Це, на переконання автора, зумовлює формування екологічного відчуття, естетичної виразності природи і перехід його у площину професійної творчості вчителя.

Аналіз різних підходів на виявлення сутності естетичної культури вчителя дав змогу сформулювати сутність поняття «естетична культура вчителя образотворчого мистецтва» як інтегративного особистісного утворення, що поєднує його особистісні та професійні естетичні якості та включає естетичну свідомість (естетичні почуття, смак, ідеал), естетико-педагогічну компетентність, здатність сприймати, переживати, оцінювати різноманітні естетичні явища відповідно до соціально значущих естетичних норм досконалості і краси, уміння проектувати творчу художньо-педагогічну діяльність згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями, гуманістичними світоглядними позиціями. Воно характеризує вчителя як творця і транслятора загальнолюдської та національної культури в її художньо-естетичному вияві, фахівця, який усвідомлює культурну місію освіти і своєї професії.

Окреслене визначення покладено в основу розроблення структури естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого

мистецтва, виходячи при цьому з розуміння структури (від. лат. *structura* – будова, розташування, порядок) як сукупності внутрішніх стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність і тотожність самому собі, тобто збереження основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах [132].

Вважаючи естетичну культуру вчителя інтегративною, системною єдністю різних компонентів, науковці виокремлюють: когнітивно-змістовний, емоційно-ціннісний, креативно-діяльнісний (Н. Чернікова [196]); когнітивний, технологічний і емоційно-ціннісний (І. Мінайлоба [116]); емоційно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний та творчо-діяльнісний (І. Сідорова [166]) компоненти.

У контексті визначення структури естетичної культури вчителя Л. Побережна вважає, що стрижневим компонентом є оцінно-орієнтаційний, нерозвиненість якого свідчить про відсутність естетичної культури. «Вбираючи в згорнутій формі минулий досвід естетичного сприймання, переживання, емоційно-естетичних реакцій у його співвіднесенні з естетичними поглядами, концептуальними підходами, теоретичним осмисленням естетичних явищ, цей компонент естетичної культури, – зазначає Л. Побережна, – задає тон змістовому визначенню естетичної культури особистості, орієнтує її в конкретно-безмежних проявах прекрасного і потворного, високого і низького, трагічного і комічного в навколишній дійсності і мистецтві» [141, с. 21]. На основі оцінювально-орієнтаційного компоненту ґрунтуються всі інші компоненти структури: мотиваційно-потребовий, емоційно-почуттєвий, когнітивно-раціональний та творчо-діяльнісний, взаємовплив яких обумовлюють цілісність особистісної якості – естетичної культури педагога.

В. Титаренко та Л. Фірсова виокремлюють такі компоненти естетичної культури вчителя, як когнітивний, почуттєво-емоційний, практико-діяльнісний [181; 190]. Водночас, Л. Фірсова наголошує на необхідності включення трансляційного компоненту, що забезпечує здатність особистості проявити себе не тільки в ролі активного творця естетичних цінностей, але й її активного пропагандиста, розповсюджувача естетичної культури суспільства, вихователем естетичної свідомості інших людей, нових поколінь [190].

Визначаючи структуру естетичної культури вчителя, М. Галкіна виокремлює її складові у контексті значення у системі професійної підготовки: естетичні знання, які передбачають не тільки знайомство з основними естетичними та художніми

закономірностями, а й розуміння їх; естетичні потреби, на основі яких удосконалюються здібності естетичного сприйняття, почуття, смаку; розвиненість образного мислення як творчого процесу, що проявляється у здатності до творчого пошуку, у прагненні вийти за рамки відомого; характер естетичної активності майбутнього вчителя, оскільки прояв естетичної активності не повинен обмежуватися лише відображенням, оцінкою і творчим проявом естетичних вражень, а головне – має реалізовуватися в різних формах соціальної творчості [33]. Провідна роль серед цих компонентів належить, на думку вченої, здатності і вмінням здійснювати естетичну оцінку явищ дійсності і мистецтва, оскільки характеризує сформованість певного рівня естетичного сприйняття, здатність естетичного судження, ступінь розвиненості естетичного смаку (тобто фактично всі елементи естетичної свідомості ніби акумулюються у здатності здійснювати естетичне оцінювання).

Аналізуючи ознаки естетичної культури майбутніх педагогів, І. Сідорова виділяє такі її компоненти, як: емоційно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний та творчо-діяльнісний. Зміст першого компоненту розкривається через потребу у спілкуванні з мистецтвом та прекрасним, емоційно-почуттєве ставлення особистості до художніх і естетичних цінностей, розвиненість естетичної свідомості (естетичні сприйняття, інтереси, смаки, ідеали й естетична оцінка). Інформаційно-когнітивний характеризує художньо-естетична обізнаність, що включає загальні знання з художньої культури, сформованість художньо-естетичного світогляду, здатність до логічного оперування естетичними категоріями. Сформованість досвіду активної естетичної діяльності, здатність до естетичного самовиховання та самовдосконалення, уміння і навички у художній творчій діяльності відповідають творчо-діялісному компоненту естетичної культури майбутнього педагога [166].

Беручи до уваги погляди науковців щодо визначення структурних компонентів естетичної культури майбутнього вчителя, що відображає в своїй структурній організації й змісті, зокрема, про те, що «особливості об'єктивної дійсності, що охоплюють і зовнішній для людини світ, і власне людину в усіх її об'єктивних характеристиках» [15, с. 23], нами було визначено структуру естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що містить аксіологічний, афективний, когнітивний та праксеологічний компоненти.

Аксіологічний компонент естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ґрунтується на засвоєнні і прийнятті ним цінностей, що є стійкими орієнтирами, співвідносяться з його життєвою позицією й майбутньою художньо-педагогічною діяльністю.

Учені розглядають ціннісні орієнтації як: стійке вибіркове надання переваги зв'язку суб'єкта з об'єктом оточуючого світу, коли цей об'єкт, представляючи соціальне значення, набуває для суб'єкта особистісного смислу, розрізняється як дещо значуще для життя окремої людини й суспільства в цілому [129]; вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей [43].

Естетичні цінності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ґрунтуються на розумінні естетичного, яке виступає як аксіологічне явище «царство цінностей», «адже тут вони найбільш сконцентровані і найбільш уявно виявляються і функціонують... Естетична цінність також є свідченням досягнутого рівня культури суспільства і включення індивіда у предметні (матеріальні чи духовні) відносини і зв'язки, слугує стимулом у його життєдіяльності й орієнтиром у поведінці. У понятті «цінності» зафіксоване життєво важливі настанови, орієнтованість на бажане, на світ, яким він має бути, і на людину, якою вона повинна стати» [171, с. 82].

У філософсько-естетичній літературі основними видами естетичних цінностей є прекрасне (витончене, грація, миловидність, пишність і т. ін.) та піднесене (величне, грандіозне тощо), які діалектично співвідносяться з відповідними негативними цінностями, «антицінності» – з потворним і низьким. Особливу групу естетичних цінностей становлять трагічне і комічне, що характеризують ціннісні властивості різних драматичних ситуацій у житті людини і суспільства і образно змодельованих у мистецтві [171].

Отже, естетичні цінності особистості є підґрунтям розмежування прекрасного і потворного, насолоди, здатності до переживання і співчуття, а сформовані естетичні цінності вчителя образотворчого мистецтва впливають на формування його переконань, що дозволяє руйнувати протиріччя між усталеним світом цінностей і антицінностей, використовувати їх як інструмент особистісного й професійного розвитку у художньо-педагогічній діяльності.

Для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва має стати цінністю його художньо-педагогічна діяльність, яка будується на

ретрансляції естетичних цінностей. Цю проблему варто розглядати з позиції педагогічної аксіології, в основі якої лежить розуміння і ствердження людського життя, виховання і навчання, освіти в цілому і педагогічної діяльності, де значущою цінністю є ідея всебічно і гармонійно розвиненої особистості, що пов'язана з ідеєю справедливого суспільства, яке здатне забезпечити кожній людині умови для максимальної реалізації закладених у ній можливостей.

До важливих педагогічних цінностей, які регламентують художньо-педагогічну діяльність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, на нашу думку, необхідно віднести гуманістичні цінності як основу взаємопорозуміння, миролюбності, поваги до людини, її почуттів, до тих найвитонченіших емоційних-почуттєвих переживань, які складають сутність людського життя у відповідності до законів Істини, Добра, Краси.

Гуманістичні цінності є підґрунтям розвитку особистісних якостей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, «складають духовну основу, базисний духовний компонент особистості, визначають сутність її внутрішнього світу» (Б. Ліхачов [103]), що виявляється у спрямованості і світогляді педагога-художника, у його знаннях, уміннях і життєвій силі є особистісною характеристикою в соціально обумовлених відносинах, діяльності й спілкуванні.

Обираючи за основу класифікацію педагогічних цінностей, запропоновану І. Ісаєвим [70] та В. Сластьоніним [169], нами було визначено систему естетичних цінностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва:

– цінності-цілі – розкривають значення і сенс естетичної художньо-педагогічної діяльності та мету формування естетичної культури вчителя образотворчого мистецтва;

– цінності-знання сприяють усвідомленню студентами ролі естетичних знань у процесі здійснення художньо-професійної діяльності та важливості розвитку високого рівня художньо-естетичної ерудованості;

– цінності-засоби допомагають розкрити способи і засоби здійснення естетичної художньо-педагогічної діяльності та формування естетичної культури вчителя образотворчого мистецтва;

– цінності-відносини – регламентують естетичні взаємини як основний механізм функціонування цілісної професійної діяльності та основи формування естетичної культури педагогів-художників;

– цінності-якості визначають особистісний потенціал вчителя образотворчого мистецтва, що виявляється у прагненні до естетико-творчого самовираження, самоствердження, самовдосконалення, використання власних естетичних і творчих здібностей тощо.

Система естетичних цінностей має синкретичний характер, тобто її функціонування залежить від взаємозв'язку всіх її складових, що визначає архітектоніку аксіологічного аспекту навчально-виховного процесу.

Афективний компонент естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва передбачає здатність особистості до переживання краси навколишньої дійсності, мистецтва прекрасного в самій людині. Цей складник є провідним у формуванні естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, оскільки процес естетичного розвитку особистості починається з формування потреби і естетичного сприйняття, що викликає емоції і почуття як своєрідного особистісного ставлення людини до навколишньої дійсності.

Емоція (від лат. *emovere* – збуджувати, хвилювати) розглядається у психології як переживання, внутрішнє хвилювання; конкретна психічна форма існування потреби. З цієї позиції психологи пов'язують емоції зі спонуканням тих почуттів, що сприяють їх задоволенню. На думку С. Рубінштейна, емоції «неминуче включають у себе і прагнення, потяг до того, що для почуття привабливе, оскільки потяг завжди є емоційним» [157]. Відповідно, емоції і почуття тісно взаємопов'язані. Почуття формуються і розвиваються на основі емоцій, які «є одним із головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності й поведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб» [157, с. 257]. Емоція оцінює дійсність і доводить свою оцінку до переживань, є зумовлюючим началом пізнавальної діяльності.

Отже, естетичні емоції для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва стають значущими як самодостатні переживання, де повнота емоційного переживання дозволяє вловити нюанси естетичного буття, допомагає розкрити естетичну сутність предметів, визначити характер оцінної реакції. Від глибини естетичних емоцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва залежить сутність проникнення в естетичне явище, оцінка його естетичних властивостей.

У діалогічному зв'язку з естетичною емоцією перебувають естетичні почуття як стійкі властивості особистості.

У педагогічній інтерпретації естетичні почуття визначають як особливі почуття насолоди, які відчуває людина, сприймаючи прекрасне в дійсності й через твори мистецтва. Естетичні почуття є ключовими у системі ставлення людини до дійсності. Вони є ознакою розвинутого естетичного сприймання,

Естетичні почуття формуються у процесі сприйняття дійсності, залежно від середовища спілкування, від власних контактів. Розвинуті естетичні почуття дають студенту можливість орієнтуватися в естетичних властивостях об'єктів природи, соціуму, тим самим призводять до більш ефективного виконання функцій «Я» – образу, а саме: конструктивної, регулятивної, прогностичної та еталонно-оцінної [76]. Саме тому естетичні почуття майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, водночас, є гранню загальних людських відносин і виступають критерієм універсальності та гармонійності особистості, адже, як зазначає В. Личковах, ні інтелектуальний, ні емоційний розвиток особистості не може бути повним, якщо вона естетично нерозвинена. Естетичні почуття забарвлюють і емоції, і волю, і розум людини вмінням бачити, відчувати та створювати красу. Відповідно особистість, яка знаходиться у стані актуалізації естетичних почуттів, ставиться до себе, до природи, до інших не як споглядач, а як людина, що відчуває унікальність та своєрідність іншого [104].

Естетичні почуття є підґрунтям формування у майбутніх учителів образотворчого мистецтва емоційної чутливості як готовності до емоційних реакцій, переживань, яка виявляється у свіжості почуттів, вразливості, здатності до подиву, натхнення, піднесеності, захоплення [105]. Не без підстав учені вважають емоційне сприйняття «першоосною естетичної культури», основою «естетичної чутливості» [21].

Для вчителя мистецьких дисциплін емоційна чутливість, на переконання О. Лобач, є найважливішим результатом художньої діяльності, а також духовно-морального самовиховання, зорієнтованого на особистість учня, спостереження за порухами його душі, проникливість у таїни його внутрішнього світу [105]. Необхідно зауважити, що «здатність відчувати» – невід'ємний складник естетичної свідомості та естетичної культури, тому саме через чутливість проходить точка перетину емоційного й естетичного [66].

Таким чином, ступінь розвиненості естетичного почуття суттєво впливає на характер і якість художньо-професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва. Як його сутнісна характеристика, естетичне почуття накладає відбиток на будь-який прояв художньо-педагогічної діяльності та його духовного переживання. Воно не тільки забезпечує гармонізацію зовнішнього світу через діяльність, а й збагачує, робить багатоманітними внутрішній світ студентів, їх духовні устремління.

Когнітивний компонент естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є змістовою основою формування їхньої естетичної культури як об'єктивне знання, яке, за визначенням О. Рудницької, є результатом пізнання дійсності, законів розвитку природи, суспільства й мислення, містять «поняття і терміни, факти повсякденного буття, наукові теорії, прийняті у суспільстві норми ставлення до різних явищ життя тощо» [159, с. 22].

Психологи в процесі сутнісної характеристики знань розглядають її як систему освоєних людиною понять [138]; різноманітні образи сприйняття, пам'яті, мислення, образи предметів і явищ оточуючого світу, образи різних дій людей, знання з позиції динамічних моделей предметів, явищ і їх особливостей [178].

Слушним є твердження О. Леонтьєва, що «головне полягає у тому, чим для самої людини стають ті думки і знання, які ми їй повідомляємо, ті почуття, що ми у неї виховуємо, ті прагнення, котрі ми у неї збуджуємо» [101, с. 23]. Згідно з цим, у контексті теоретичного навчання в процесі здобуття професії вчителя образотворчого мистецтва студенти повинні засвоїти систему знань, яка забезпечить формування естетичної культури в різних видах художньо-педагогічної діяльності. До неї входять естетико-педагогічні, культурологічні, естетичні та художні (фахові) знання.

Естетико-педагогічні знання закладають розуміння майбутнім учителем образотворчого мистецтва естетичних основ організації власної художньо-педагогічної діяльності. Їх засвоєння для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва слугує підґрунтям для естетичного пізнання і естетичного перетворення художньо-педагогічної діяльності, сприяють активізації естетичної свідомості, удосконаленню інтелектуальних процесів та розвивають потребу в самостійній творчій художньо-педагогічній діяльності.

Культурологічні знання забезпечують усвідомлення майбутнім учителем образотворчого мистецтва зв'язок зі світом людської

культури, механізмами та історією її розвитку, що сприяє його адаптації до життя в цілісному і динамічному полікультурному світі, зокрема, через формування навичок світоглядного діалогу, поваги та толерантності щодо носіїв інших культур і систем цінностей. Культурологічні знання є універсальною можливістю для педагогів-художників одночасно рухатися в різних культурних світах і переходити з одного світу в інший.

Естетичні знання для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є основою формування його естетичного світогляду, «головна ідея якого – прагнення особистості сприймати і оцінювати предмети, явища, процеси навколишньої дійсності з урахуванням того, наскільки вони відповідають естетичним поняттям» [20, с. 268]. Зміст естетичного світогляду визначається різними відношеннями в системі «природа – суспільство – людина», які розвиваються «в єдності історично мінливого й вічного, загального й індивідуального і підкреслюють суб'єктивне значення естетичного світогляду» для кожної особистості [159, с. 10] та сприяють формуванню у майбутнього вчителя образотворчого мистецтва естетичних поглядів.

Освітній потенціал фахових (художніх) знань розкривається майбутньому вчителю образотворчого мистецтва через гуманізаційну сутність. Знання основних законів рисунку, живопису, композиції для студентів є основою формування в них здатності створювати художні образи, естетично сприймати твори мистецтва, оточуючу дійсність, естетично перетворювати навколишнє середовище. В. Ван Гог писав: «цілком упевнений, що колір, світлотінь, перспектива, тон і малюнок – все має свої закони, які необхідно вивчати як хімію або алгебру» [112].

Засвоєні художні знання впливають на формування вміння виділяти в образотворчому мистецтві соціально значущі аспекти, аналізувати особливості змісту і художньої форми творів та дозволяє їм оволодіти мистецтвом сприймання як особливий дар людини, проте який має бути розвинений і вихований [201]. З цієї позиції художнє знання набуває для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва характеру діалогічності у процесі спілкування-взаємодії відбувається між трьома суб'єктами: викладачем, студентом і твором мистецтва [126, с. 87]. Таке мистецьке спілкування студентів, можливість перенесення способів взаємодії з художніми образами в галузь міжособистісного діалогу є

важливою рисою педагогічної майстерності – культури спілкування, «мистецтвом душевного контакту» [201, с. 43].

Інтегративне поєднання знань сприяє інформаційному збагаченню сприйняття, мислення і почуттів студентів на основі залучення багатогранного матеріалу, що також дає змогу з різних сторін пізнати явища, поняття (культурологічні, естетичні, мистецькі) та призводить до формування професіоналізму, який насамперед виявляється в ерудованості, під якою слід розуміти широку поінформованість у галузі естетики, культурології, мистецтва та знань із фахових дисциплін.

Розвинена художньо-естетична ерудованість майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є однією із найважливіших характеристик його художньо-педагогічної діяльності. Чим ґрунтовнішим є естетичне бачення вчителя, тим ефективнішими стають можливості його естетико-виховної діяльності. У процес професійного і особистісного розвитку розвиненість художньо-естетичної ерудованості майбутнього педагога-художника визначається сформованістю художньо-естетичного тезаурусу як «інтелектуального та емоційного багажу, втіленого у життєвому та оцінному досвіді» [109, с. 29].

Праксеологічний компонент естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва полягає в орієнтації студентів на естетичну діяльність, унікальність якої (за Ф. Шіллером) полягає у свободі творчих сил індивідуума, у створенні прекрасного як реалізації істинно людської потреби. «Як тільки розум проголосив, що повинна бути людська природа, він цим самим ухвалив закон – повинна існувати краса» [199, с. 299]. Завдяки естетичній діяльності розвинені естетичні потреби, багатство почуттів у майбутніх учителів образотворчого мистецтва перетворюються на об'єктивний фактор, а естетичне ставлення стає аспектом матеріальних відносин.

Уявлення про естетичну діяльність передбачає розгляд її як процесу, універсального, всебічного пошуку найбільш довершених форм людської діяльності, вона створює естетичний потенціал культури, накопичуючи відкриття, уявлення про навколишній світ, розширює світогляд, естетичний досвід, гнучкість мислення, смак людей і тим самим творить світ культури для наступних поколінь.

Із позиції філософсько-естетичного аналізу Ю. Борев визначає естетичну діяльність як емоційно-почуттєву, духовно-ціннісну діяльність людей, спрямовану на перетворення світу відповідно до

уявлень про досконале, пов'язана з гармонійною самореалізацією людини та гармонізацією відносин людини та соціуму. Естетична діяльність, за твердженням ученого, універсальна, багатогранна і включає в себе художньо-практичну, художньо-творчу, художньо-технічну, художньо-рецептивну, рецептивно-естетичну, духовно-культурну та теоретичну її різновиди. Результат естетичної діяльності – мистецтво [18].

Естетична діяльність, що втілена в усіх інших видах активності людини, як підкреслює Л. Столович, набуває більшої самостійності в художній діяльності, де створення естетичної цінності – не другорядне завдання, не доповнення до цінностей іншого типу, а основна його ціль [176]. Будучи вищим проявом естетичної діяльності, художня діяльність здійснює зворотний вплив на естетичну, піднімаючи її за собою: «Художні досягнення у споживацькому світі беруть участь в естетизації середовища, поширюються, розбираються, забезпечуючи таким чином стильову єдність перетворюваного людиною світу» [30, с. 244].

В естетичній діяльності естетичне є засобом вирішення як художніх, так і позахудожніх проблем (перетворювальних, пізнавальних та ін.). У художній діяльності «естетичне» ніби вбирає в себе, «асимілює» інші види діяльності, трансформуючись, таким чином, із засобу в цілі [205, с. 58]. Тобто йдеться про сприймання як детермінований процес пізнання, у якому різні предмети та явища дійсності перетворюються у зорові образи, на основі яких у людини формується система еталонів, що забезпечує її життєдіяльність [148].

Процес сприймання відбувається у взаємозв'язку з психічними процесами особистості: мисленням, мовою, почуттями й волею. За концепцією В. Моляко, сприйняття пов'язано з теорією творчості, згідно з якою поняття «творче сприймання» – це процес (та його результат) конструювання суб'єктивно нового образу, який у більшій або меншій мірі перетворює, змінює предмети та явища об'єктивної реальності, де перцептивний творчий образ представляє собою оригінальну сукупність нових фіксацій, відбитків, що є в наявності у даного суб'єкта, раніше сформованих образів і їх фрагментів [148].

Поняття «естетичне сприйняття» визначається як здатність до вичленення в явищах дійсності, у мистецтві процесів, властивостей, які породжують естетичні хвилювання та переживання. Так, Н. Мойсеюк цю категорію розуміє як здатність виділяти у мистецтві й житті естетичні якості, образи та переживати естетичні почуття [117, с. 428].

С. Пальчевський естетичне сприйняття розглядає як уміння відкривати в людині або в окремих фрагментах світу ту внутрішню істинність, яка, втілюючись у відповідні їй форми, викликає в особистості відчуття прекрасного [131, с. 381].

Згідно з теорією естетичного сприйняття Л. Рейда, сприймання твору мистецтва як суб'єктивного відображення дійсності породжує специфічну реакцію, «своєрідне переплетення емоцій, почуттів, фантазій, думок у того, хто його сприймає» [208, с. 19]. На думку вченого, важливим є підготовленість особистості до пізнання мистецтва з певним запасом мистецтвознавчих знань і вмінням відчувати красу, адже «людина може знати, що автопортрет Рембранта – видатний художній твір, але якщо особистість ніколи не відчула краси автопортрету, не замилювалась ним, то вона, як справедливо зазначає Л. Рейд, – не знає мистецтва» [208, с. 20].

Отже, врахування особистісного аспекту сприйняття творів мистецтва є необхідною умовою формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, глибокого розуміння духовних цінностей, опанування естетичного сприйняття світу.

На думку багатьох дослідників, ставлення до художніх творів є специфічною формою пізнання об'єктивної дійсності. З цієї позиції естетичне сприйняття майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у процесі художньо-професійної діяльності нерозривно пов'язане з художнім сприйняттям, що, на думку О. Рудницької, є провідним видом художньої діяльності. Воно відображено в цілеспрямованому й цілісному сприйнятті мистецьких творів як естетичної цінності, яке супроводжується естетичними переживаннями та асоціативними уявленнями. У ньому розкривається взаємозв'язок сприймання мистецтва з емоціями, де під час сприймання зовнішніх об'єктів у процесі відображення одночасно відбувається створення якогось образу й виникає суб'єктивне ставлення як до образу, так і до процесу його відображення через емоції і переживання [159].

Отже, процес естетичного перетворення дійсності відбувається в двох напрямках: зовнішньому (довкілля) і внутрішньому (світ особистості). Саме естетичне перетворення внутрішнього світу впливає на самооцінку творчої особи й стимулює процес її самовдосконалення [159]. Проте, існує не лише сприйняття мистецтва, але й мистецтво сприймання, яке потребує відповідної художньої підготовки суб'єкта. Мистецтво сприймання – особливий дар людини, який може бути розвинений і вихований. Тому за умови

систематичності і тривалості формування естетичного сприймання у майбутнього художника-педагога відбувається прискорений розвиток його здатності до емоційного реагування, уміння співвідносити почуття з культурою, спроможності до чутливого спілкування з іншими людьми, естетичного відображення дійсності.

Для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва важливого значення набуває естетично-оцінна діяльність, що сприяє глибокому пізнанню мистецтва та розумінню краси довкілля. У процесі такої діяльності активізується естетико-пізнавальний потенціал, розвивається критичне художнє мислення і збагачується творча уява. На переконання О. Воєводіна, О. Горохової, завдяки ній вони можуть аналізувати явища та предмети естетичної сфери, з'ясовувати їхню цінність для кожного або навпаки байдужість чи заперечення [24].

Виняткове значення в естетично-оцінній діяльності є сформований естетичний смак, який виконує оцінно-регулятивну функцію. Він ґрунтується на особливому інтелектуальному механізмі – естетичній інтуїції, що включає такий спосіб пізнання, як творчу уяву, що охоплює образ «цілого».

За своєю психологічною структурою естетичний смак формується в три етапи: на першому етапі утворюється певна духовна потреба, а саме потреба в систематичному й інтенсивному спілкуванні з красою та іншими естетичними цінностями; другий зумовлює здатність відрізнити справжні цінності від уявних, від того, що претендує на ціннісне значення, але ним не володіє; третій етап характеризується вміннями знаходити і розвиватися в емоційному досвіді спілкування з носіями естетичних цінностей, а також життєво реальними художніми вміннями «вловлювати» і відповідним чином оцінювати прекрасне, піднесене, поетичне, трагічне і т. ін. [62].

Із позиції естетики і мистецтвознавства, естетичний смак – це здатність людини відчувати задоволення чи незадоволення, диференційовано сприймати і оцінювати різноманітні об'єкти [167]; система естетичних уподобань і орієнтацій, що ґрунтується на культурі особистості і на творчому переробленні естетичних вражень [18]; здатність до почуттєвої оцінки і до естетично осмисленого сенсорно-гармонійного аналізу об'єкта [136].

Таким чином, сутність естетичного смаку полягає в єдності чуттєвого й раціонального, емоційного та інтелектуального. З одного боку, естетичний смак для вчителя образотворчого мистецтва постає його здатністю висловлювати судження про

естетичні якості предметів навколишньої дійсності, з іншого – виражає переживання, реалізуючи тим самим індивідуальну свою неповторність. При цьому важливо підкреслити, що він не тільки зводиться до здатності естетичної оцінки, а завершується присвоєнням або запереченням культурної естетичної цінності. Тому логічно буде визначити естетичний смак як здатність особистості до індивідуального відбору естетичних цінностей, відповідно – до саморозвитку й самовиховання.

Естетичний смак відіграє виключну роль у процесі естетичної творчості. За словами Ф. Шіллера, саме він створює гармонію в індивідуумі, встановлює між чуттєво-емоційним й інтелектуальним життям, оскільки уявлення про прекрасне і повторне, піднесене і низьке, естетичне і художнє, здатність їх оцінювання потребує гармонії «двох сфер людини» – чуттєвої і раціональної [200]. Саме через цю гармонію естетичний смак сприяє вільному прояву почуттів та інтелектуального потенціалу людини у процесі творчості.

Творчість не можлива без високорозвиненого естетичного смаку, саме естетичний смак спрямовує естетичну творчість особистості на відповідність відображених в її результатах краси, гармонії і досконалості об'єктивним процесам і закономірностям, тобто об'єктивній істині.

Поняття «художня творчість» трактується по-різному. Мистецтвознавці та культурологи визначають його як творчість у галузі мистецтва, яка пов'язана зі створенням нових естетичних цінностей як матеріальних, так і духовних; не просто результат духовної активності людини, а й матеріальне втілення результату роботи її мислення, що не підлягає перекодуванню, тобто переведенню на матеріальну мову іншого виду мистецтва [127, с. 32].

Основними етапами процесу художньої творчості є виникнення задуму і його розробка; активізація досвіду життєвих вражень; пошуки форм і втілення задуманого твору; реалізація задуму твору. Подібна деталізація «моделі» творчого процесу дасть змогу певною мірою відтворити цілісність та багатоплановість останнього, віднайти його суттєві ланки в їхній динамічній послідовності, а також побачити характер психічних актів митця [206].

У педагогічній інтерпретації художня творчість розглядається як створення на основі задуму, фантазії художніх образів з наступним втіленням їх в матеріалі. На думку, В. Радкевич, результатом художньої творчості є твори декоративно-ужиткового

й образотворчого мистецтва, створені у процесі емоційно-почуттєвого й мисленнєвого перероблення особистістю інформації, матеріалу народної художньої творчості [151, с. 39]. До важливих критеріїв творчості, на переконання автора, належить новизна, суспільне значення, оригінальність художніх виробів, їх популярність, естетична привабливість.

Художня творчість учителя образотворчого мистецтва це – один зі способів реалізувати себе в загально-художньому й загально-культурному планах. Цей процес є вагомим підґрунтям прояву ним своєї творчої індивідуальності, що складається з неповторності, своєрідності, незвичайності, унікальності і виявляється в художньо-творчій діяльності та її результатах. Він впливає на всі сфери психічної діяльності майбутнього художника-педагога, формує його творчий потенціал, естетичний ідеал, світогляд, волю й здібності.

Таким чином, завдяки інтегруючому характеру естетичної діяльності естетична культура педагога-художника постає у формі системи інноваційних зрушень у його професійній підготовці.

Узагальнення викладеного матеріалу дає змогу стверджувати, що естетична культура вчителя образотворчого мистецтва є складним, поліструктурним утворенням.

Компоненти естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва діалектично пов'язані і взаємно доповнюють один одного, що відображає сутність вчителя як естетично розвиненої особистості, яка наділена сформованими ціннісними орієнтаціями, розвиненою емоційно-естетичною сприйнятливістю, естетично-професійною компетентністю, учителя здатного до творчого самовираження й самореалізації у творчій художньо-педагогічній діяльності.

1.2.2. Наукові підходи та психолого-педагогічні механізми формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

Визначаючи загальнонаукові засади дослідження, ми виходили із сутності категорії методології педагогіки, запропонованої С. Гончаренком. Учений її визначає як загальну систему теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового пізнання; вихідні, ключові фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), які мають загальнонауковий смисл; учення про

наукові методи педагогічного дослідження; вчення про способи використання одержаних знань для вдосконалення практики; учення про методи розвитку особистісних якостей [43, с. 71]; як системи принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності [132].

Здійснюючи науковий пошук, ми обрали підходи, які найбільш співвідносні з зазначеною нами проблемою дослідження, що детермінують зміни у цілях, змісті, принципах формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, якими, на нашу думку, є: *аксіологічний, культурологічний, діяльнісний, інтеграційний та компетентнісний*.

Аксіологічний підхід до аналізу процесу формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва ґрунтується на загальних положеннях аксіології. Аксіологія (від грец. *ахія* – цінність і *logos* – вчення) – філософське вчення про природу цінностей, їх місце в реальності і в структурі ціннісного світу – може розглядатися як методологічна основа нової філософії освіти, оскільки її метою є введення суб'єктів освітнього простору у світ цінностей і надання допомоги у виборі особистості значущості системи ціннісних орієнтацій. За твердженням В. Франкла, саме «прагнення до пошуку і реалізації людського смислу свого життя є вроджена ціннісна орієнтація, яка властива усім людям і є основним рушійним механізмом поведінки і розвитку» [207].

Аксіологія в освіті визначається як напрям, у якому розглядаються: вчення про цінності, зміст провідних педагогічних ідей, теорій і концепцій у різні історичні періоди у сфері вітчизняної та зарубіжної освіти (з точки зору їхньої відповідності чи невідповідності потребам суспільства і особистості) [177]; наука про цінності освіти, в яких представлена система знань, принципів, норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємодію в освітній сфері і формують компонент стосунків у структурі особистості [46].

Цінним є твердження О. Отич, яка зазначає, що «аксіологічна парадигма освіти задає ціннісне бачення педагогічних проблем й утверджує ціннісний (аксіологічний) підхід до розгляду педагогічних явищ, згідно з якими вони оцінюються з позиції їх відповідності визначеній у суспільстві системи цінностей» [128, с. 24]. У сучасних умовах суспільною цінністю є не просто людина, а гармонійно розвинена особистість зі сформованою аксіосферою. Вагомою освітньою цінністю стає справедливе суспільство, здатне

забезпечити кожній особистості умови для максимальної реалізації закладених у ній можливостей [128].

Педагогічна аксіологія визначається специфікою педагогічної діяльності, її соціальною роллю, де педагогічні цінності – норми, що регламентують педагогічну діяльність і виступають як пізнавально-діюча система та служують опосередкованою і сполучною ланкою між сформованим суспільним світоглядом у галузі освіти і діяльністю педагога.

Цінність аксіологічного підходу у художньо-педагогічній освіті полягає у відображенні її гуманістичного змісту, оскільки, за слушним твердженням С. Гончаренка, людська особистість визначається найвищою цінністю, а утвердження блага людини є найважливішим критерієм суспільних відносин [42].

Реалізація аксіологічного підходу у процесі формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва дозволяє досягнути результативності загального і професійного розвитку художньо-естетичної особистості. Цей підхід виступає своєрідною «ланкою» між теорією і практикою, що дозволяє, з одного боку, вивчати явища з точки зору закладених в них можливостей задоволення потреб людини, а з іншого – вирішувати завдання гуманізації суспільства [147].

Для розуміння проблеми формування естетичної культури майбутнього педагога-художника в рамках аксіологічного підходу надзвичайно важливим є положення, що світ цінностей об'єктивний, це сама соціокультурна реальність, життя людини і суспільства. Проте цінності мають і особисті прояви: ціннісні орієнтації (настанови, переконання, інтереси, прагнення, бажання, наміри). Саме ціннісні орієнтації детермінують ставлення особистості до навколишнього світу і до самого себе.

На думку В. Алексєєвої, ціннісні орієнтації передбачають індивідуальний вільний вибір, включення суспільних цінностей в механізм діяльності та поведінки особистості, а система ціннісних орієнтації є «основним каналом засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви практичної поведінки людей» [5, с. 63-70].

Регулятивна функція ціннісних орієнтації особистості охоплює всі збудники активності людини. Специфіка дії ціннісних орієнтації полягає в тому, що «вони функціонують не тільки як способи раціоналізації поведінки, їх дія поширюється не тільки на вищі

структури свідомості, а й на ті, які визначаються, звичайно, як підсвідомі структури. Вони зумовлюють спрямованість волі, уваги, інтелекту» [61, с. 202].

У формуванні естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ціннісні орієнтації слугують одним із механізмів цілепокладання, оскільки вони створюють підстави для вибору з наявних альтернатив цілей і засобів, для переваг відбору та оцінки цих альтернатив, визначаючи «межі дії», не лише регулюють, але і скеровують ці дії. Тим самим система ціннісних орієнтацій визначає життєву перспективу, «вектор» розвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, будучи найважливішим внутрішнім його джерелом і рушійним механізмом.

Формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відбувається на основі розуміння значущості духовно-матеріальної форми аксіосфери культури – мистецтва, зокрема образотворчого, в якому акумулюються художні цінності, особливою якістю яких є «інтегрований аксіологізм» (М. Каган), що зумовлений поєднанням у ньому суб'єктивної та об'єктивної детермінанти, оскільки «носієм художньої цінності є витвір мистецтва, тобто фрагмент життєвої реальності, перетворений у художню реальність...» [74]. Це перетворення життєвої реальності в реальність вигадану, зумовлює своєрідність художньої цінності як цінності самого перетворення, тобто цілісного естетично осмисленого буття. Саме ставлення до художнього твору складається з діалогічного взаємозв'язку двох орієнтацій психіки – на осмислення життєвого змісту твору у всій повноті його моральної, політичної, релігійної, екзистенційної, естетичної проблематики і на оцінку естетичних якостей його форм. При цьому художні цінності в образотворчому мистецтві органічно поєднуються з естетичними, утворюючи художньо-естетичні цінності, які за своєю природою ніби «надбудовуються» над цінностями «утилітарного» характеру, акумулюючи в собі у прихованій формі майже весь інший світ цінностей, відіграючи щодо нього інтегруючу і результативну роль [74].

Художньо-естетичні цінності для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є джерелом його духовного збагачення, морального вдосконалення, співпереживання, розвитку його творчих сил і здібностей. У плідному спілкуванні з творами образотворчого мистецтва майбутні фахівці набувають досвіду, який ушляхетнює важливі напрями діяльності, створюються умови для всебічного

використання можливостей художньої культури, що виховують і розвивають творчу особистість [50].

Таким чином, аксіологічний підхід до формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачає чітке визначення цінностей як підґрунтя його реалізації; створює сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і ціннісних ставлень кожної особистості; змінює акцент на опанування студентами освітніх і специфічних цінностей педагогічної діяльності як провідних її пріоритетів та формування у них соціально значущих ціннісних потенціалів як необхідної передумови того, щоб у майбутньому вони були здатні прийняти унікальність аксіологічної сфери кожного учня й забезпечити на цій основі успішну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з ним.

Обрання в якості методологічної основи дослідження *культурологічного підходу* зумовлено тим, що формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва перебуває у прямому взаємозв'язку з культурою, яка «фокусує систему ціннісних уявлень, що становлять основу особистісних орієнтирів суб'єкта, регулюють його діяльність, переводять людину в якісно інший спосіб буття – більш осмислений і упорядкований» [159, с. 110]. Саме культура, – зазначає О. Рудницька, – завжди залишається скарбницею досвіду, яку люди постійно збагачують. Кожний індивід живе і діє в умовах культури, а культура наповнює собою індивіда. У такій взаємодії з культурою людина виступає об'єктом її впливу, носієм культурних цінностей та суб'єктом культурної творчості. Культура спроможна інтегрувати уявлення людини про соціальні цінності, які стають особистісними орієнтирами, та здатна трансформуватися у особистісну культуру, яка, за визначенням О. Рудницької, «не зводиться до суми знань, переконань, умінь, здібностей індивіда..., це узагальнення ознака змістовного наповнення життєдіяльності суб'єкта, стилю та способу його життя» [159, с. 49].

Аналізуючи культурологічний підхід як конкретно-наукову методологію пізнання і перетворення педагогічної реальності, І. Ісаєв і В. Сластьонін визначають три взаємопов'язані аспекти:

– аксіологічний (ціннісний), який передбачає таку організацію педагогічного процесу, яка забезпечувала б вивчення і формування ціннісних орієнтацій особистості;

– технологічний – пов'язаний з розумінням культури як специфічного способу людської діяльності, де діяльність є тим, що має загальну форму в культурі й вона – її перша загальна визначеність;

– особистісно-творчий культурологічного підходу визначається об'єктивним зв'язком індивіда і культури, де індивід носій культури, який не тільки розвивається на основі обґрунтування сутності людини (культури), але й вносить у неї щось принципово нове, тобто стає суб'єктом історичної творчості [170].

Ключовою ідеєю культурологічного підходу у формуванні естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є забезпечення культуровідповідності їхньої професійної підготовки, можливостей оволодіння національним та загальнолюдським творчим досвідом, що підлягає освоєнню, можливостей проявляти свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку та самовизначення у світі культурних цінностей, сходження до загальнолюдських цінностей та ідеалів культури.

Обираючи за методологічний орієнтир дослідження ідею культурологічного підходу, відповідно якого культура є засобом творчої самореалізації особистості (О. Рудницька), ми розглядаємо процес формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у контексті їхньої художньо-педагогічної творчої діяльності як механізму забезпечення сфери для прояву творчих потенцій людини, що наповнює загально значущими універсальними смислами потік внутрішніх інтенцій особистості [159]. Тому вважаємо, що процес формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва через культуру відкриває і перетворює світ та своє «Я», реалізує власний духовний потенціал, наближається до світових досягнень людської цивілізації.

Культурологічний підхід передбачає створення умов для самовизначення особистості студента в культурі, «засвоєння» її як процес особистісного відкриття, створення світу культури в собі. Розгляд педагогічного процесу як діалогу культур робить його відкритим для різних видів культур [170].

Культурологічний підхід стверджує унікальність особистості кожного студента в педагогічному процесі, орієнтує навчання, виховання на формування людини культури згідно з концепцією В. Біблера від «людини освіченої» до «людини культурної», тобто особистості з гуманістично і естетично орієнтованим світоглядом,

установками, здатної до творення та перетворення дійсності за законами краси, до творчого самовираження й самореалізації.

Особливість застосування культурологічного підходу до формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва полягає в тому, що культура виступає основним його джерелом, розглядається як певна цілісність, що розвивається в єдності загального, особистісного та професійного. Як справедливо зазначає М. Бахтін, «три галузі людської культури – наука, мистецтво й життя – набувають єдності лише в особистості» [12, с. 5].

У підпорядкованому зв'язку із поняттям культура науковці розглядають художню культуру (за слушним висловом О. Рудницької, «високу культуру») як «сукупність процесів і явищ духовно-практичної діяльності людини, яка створює, розповсюджує і опановує твори мистецтва, а також матеріальні предмети, які є естетично цінними» [159, с. 21-25]. Художня культура здатна формувати духовні і художні потреби на особистісному й професійному рівнях, розвивати художній світогляд, готовність до мистецького діалогу, уміння сприймати й інтерпретувати твори мистецтва тощо. Творам художньої культури властива висока «чуттєвість», емоційна забарвленість художньої інформації, що забезпечує емоційно-почуттєвий рівень реагування, що розширює межі пізнання довколишнього світу, допомагає усвідомити його іманентне багатство. Особистість має володіти культурою художнього сприйняття, а саме: інтересом до мистецтва; вибіркоким ставленням до художніх творів; художньо-естетичною ерудицією; емоційністю реагування на мистецтво; адекватністю розуміння художньої інформації; здатністю до творчої інтерпретації образного змісту художніх творів, до художньо-творчої реалізації та духовного самовдосконалення [159].

При цьому художня культура в усій різноманітності її видів стає надбанням особистості, її естетичним світом, завдяки якому збагачується життєвий досвід і досвід художнього бачення, формуються художні почуття, смаки, потреби, які набувають культурно-естетичної форми. Через засвоєння і перетворення у власний внутрішній світ історично виробленого багатства художньої культури людський індивід стає емоційно багатим, здатним глибоко, сильно і тонко почувати і переживати (Є. Бистрицький, В. Шинкарук [187]).

Підсумовуючи, зазначимо, що культурологічний підхід забезпечує культуровідповідність художньо-педагогічної освіти,

мобілізує естетико-культурологічні ресурси майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, надає можливість сходження від його індивідуального досвіду до духовно-практичного досвіду людства, сприяє розвитку вчителя як суб'єкта культури, здатного до самовизначення і самореалізації.

Формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відбувається у процесі різноманітних форм естетичної діяльності (художньо-педагогічної, естетико-сприймаючої, естетико-пізнавальної, естетико-оцінної, художньо-естетичної), що зумовлює необхідність застосування у дослідженні в якості важливої методологічної основи *діяльнісного підходу*.

Основою діяльнісного підходу є базове поняття «діяльність» як активна взаємодія людини з середовищем, в якій вона досягає свідомо поставленої мети, що виникла в результаті появи у нього певної потреби. Головною рисою діяльності є мета як регулятор її активності, специфічна людська форма ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає його доцільна зміна в інтересах людей, умова існування суспільства [87].

Для нашого дослідження цінним є визначення «діяльності» психологами як «взаємодії людини або групи людей і світу, у процесі якої людина свідомо і цілеспрямовано змінює світ і самого себе» [139, с. 126], оскільки процес формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва через діяльність – не тільки шлях до пізнання внутрішнього світу людини, але і результат прояву цього внутрішнього світу.

У контексті нашого дослідження важливим є теоретичні положення О. Леонтьєва і С. Рубінштейна про єдність свідомості і діяльності [101; 157], згідно з яким психіка і свідомість, формуючись у діяльності, в діяльності і виявляються.

В основі теорії діяльності С. Рубінштейна лежить розуміння діяльності як «переходу суб'єкта в об'єкт, де формується сам суб'єкт». При цьому в процесі діяльності людина не тільки виявляє свої специфічні властивості як особистість, а й формування психіки визначається об'єктом. Значення діяльності у тому, – наголошує дослідник, – що в ній і через неї встановлюються дієвий зв'язок між людиною і світом, завдяки якій буття виступає як реальну єдність і взаємного проникнення суб'єкта та об'єкта». «Виходячи з цих зовнішніх даних, з діяльності особистості, її поведінки і вчинків,

відкривається можливість йти до пізнання внутрішнього змісту особистості, її переживань, її свідомості» [157, с. 14].

Розвиваючи погляди С. Рубінштейна, О. Леонт'єв виокремлює провідну діяльність, у процесі реалізації якої відбувається виникнення і формування основних психологічних новоутворень людини на певному етапі розвитку, закладаються основи для переходу до нової провідної діяльності. Саме у процесі провідної діяльності особистості, – визначає О. Леонт'єв, – виникають нові взаємини із соціальним середовищем, новий тип знань і способи їхнього отримання, що змінює пізнавальну сферу й психологічну структуру особистості [101].

Діяльнісний підхід педагога розглядають багатоаспектно як педагогічний принцип; як головний фактор єдності свідомості, поведінки і ставлення до праці; коли учнем здійснюється певна система видів діяльності (навчальна, суспільно-трудова, ігрова, естетична, спортивна, індивідуально-спрямована, ціннісно-орієнтаційна) [34]; як чинник соціального розвитку особистості через включення її у різноманітні види діяльності з оволодіння суспільним досвідом [170]; як необхідну умова розвитку психіки, потреб, підвищення зацікавленості учнів до навчання шляхом впровадження педагогіки співпраці у навчально-виховному процесі; як методологічну основу організації навчального процесу [198].

Отже, діяльнісний підхід є організацією та управлінням цілеспрямованою навчально-виховною діяльністю особистості в загальному контексті його життєдіяльності – спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сенсу навчання і виховання, особистісного досвіду в інтересах становлення суб'єктності особистості.

Діяльнісний підхід у процесі формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва ґрунтується на визнанні естетичного як невід'ємного компонента художньо-педагогічної діяльності як основи, засобу і вирішальною умовою формування естетично-розвиненої особистості. Особливістю його застосування полягає у тому, що сприяє пошуку естетичного змісту, форм, методів і послідовних організаційних засад художньо-педагогічної діяльності студентів у навчально-виховному процесі, що сприяє формуванню їхньої естетичної культури.

Суттєвим фактом є те, що формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на основі діяльнісного підходу сприяє творчій естетичній активності студентів. Остання,

на переконання А. Булова, Є. Квятковського, є «здатністю особистості виробляти суспільно значущі перетворення у житті на основі привласнення багатства матеріальної і духовної культури, що виявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні» [145, с. 28]. Естетичні елементи художньо-педагогічної діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва стимулюють розвиток естетичної свідомості, активності, образного творчого мислення, самореалізації естетичного потенціалу.

Естетична активність у процесі формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є універсальним «інструментом» самореалізації творчого потенціалу особистості. Будь-який творчий акт естетичний за своєю природою, оскільки в ньому проявляються сутнісні людські сили.

Діяльнісний підхід створює умови для формування у студентів естетичної творчої здатності, адже, як слушно зауважив М. Киященко, за допомогою її особистість не тільки розуміє, сприймає і оцінює прекрасне, а й виступає активним учасником у створенні прекрасного в мистецтві, праці, житті, поведінці, відносинах [82]. Учений доводить, що естетична творча здатність, її складові психічні властивості і якості (підвищена сприйнятливість, чуттєво-емоційна чуйність, розвинуте творче мислення, відтворювальна уява, асоціативне багатство чуттєвості і інтелекту) формуються в діалектичному взаємозв'язку з іншими здібностями людини. Це забезпечує успіх в усіх видах творчої діяльності, яка завершується створенням естетично значущого продукту [82, с. 33]. Естетична творча здатність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як цілий комплекс перцептивних, інтелектуальних, характерологічних і естетичних властивостей і якостей особистості забезпечує їм можливість проявляти себе як естетично творча особистість у художньо-професійній діяльності.

Отже, застосування діяльнісного підходу до формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва сприяє перетворенню студентів в активних творців естетичних цінностей, що дозволяє їм не тільки насолоджуватися красою світу, а й перетворювати його за законами краси.

Ураховуючи той факт, що в сучасній культурі виникли нові напрями, які за своєю природою є інтегрованими, сприяють і визначають необхідність вироблення компаративістського аналізу різних явищ у мистецтві, важливості набуває *інтегративний підхід* у системі формування естетичної культури майбутніх учителів

образотворчого мистецтва. Ним передбачено вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, коли перенесення ідей і методів у площині однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу [77, с. 8].

На думку О. Рудницької, подолання художньої однобічності суб'єкта мистецької освіти, формування його поліхудожньої свідомості уможлиблюється на основі інтегрованих знань за принципом галузевого взаємоного глибокого проникнення та усунення міждисциплінарної відокремленості у вивченні предметів художньо-гуманітарного спрямування. Науковець обґрунтувала положення про те, що «зміст предметного навчання мистецтву необхідно розглядати в інтегративному контексті як спорідненість різних елементів знань про особливості розкриття багатоаспектності довколишнього світу, відображення реальності розмаїтою «мовою» ліній, барв, звуків, які людина сприймає за допомогою зору, слуху та інших органів чуття» [159, с. 120].

Обґрунтовуючи мистецько-культурологічні передумови інтеграції в мистецькій освіті, Л. Масол зауважує, що «інтеграція сьогодні набуває статусу своєрідного «провідника» ідей гуманітарної методології, яка активно проникає у сферу педагогіки, мистецтва, модернізує її на нелінійних засадах, дає змогу враховувати безліч імовірнісних факторів» [111, с. 11-12]. У контексті інтерпретації мистецьких явищ, їх естетичного потенціалу, символічної природи, образного насичення, стилістичної специфіки важливим є застосування продуктивних методологічних прийомів. У цьому аспекті інтегративний аналіз творів є ефективним методологічним принципом, що дає змогу цілісно, системно осягнути той чи інший твір мистецтва. Цей процес Л. Масол логічно пояснює через природній синкретизм мистецтва, однією із тенденцій якого є інтеграція, зумовлена природним тяжінням до генетичної «родової єдності» [111].

Саме на цій основі відбувається досягнення майбутніми вчителями образотворчого мистецтва певної «універсальності» їх художньо-естетичного знання, адже можливості мистецтв збагачувати духовні сили особистості, вчити переживати глибоку єдність з усім світом і людством у цілому значно посилюють ціннісну орієнтацію естетичній свідомості як «живу думку», яка працює максимально

вільно, з певними ціннісними установками, тобто вона набуває глибинного особистісного смислу для кожної особистості.

Інтегративний підхід у процесі навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва створює концептуальні зв'язки між різними галузями знань, що дозволяє змінювати якісні параметри змісту як цілого, але й стимулювати нове знання, яке не завжди забезпечується відокремленим засвоєнням цих елементів (відбувається своєрідний перехід кількості в якість).

Характерною ознакою викладання дисциплін на основі інтегративного підходу є те, що інтеграція знань відбувається на міждисциплінарному рівні, що виявляється у використанні законів, теорій, методів однієї навчальної дисципліни при вивченні іншої, де систематизація змісту призводить до пізнавального результату та полягає у формуванні цілісної картини світу.

Міждисциплінарна інтеграція ґрунтується на основі базової дисципліни образотворчого мистецтва з урахуванням основних його функцій, а саме: естетичної (як засіб формування творчого духу і ціннісних орієнтацій); світоглядної (залучення суб'єкта сприймання до світу художньої реальності); пізнавально-евристичної (єдність просвітництва і освіти); художньо-концептуальної (образотворче мистецтво як аналіз стану світу); комунікативної (художнє спілкування); виховної (як катарсис); гедоністичної (від грец. *hedone* – задоволення) – передбачає інтеграцію змісту спеціальних художніх дисциплін.

Синтез теоретичних знань та практичних умінь майбутнього вчителя образотворчого мистецтва з рисунку, живопису, композиції, кольорознавства, декоративно-ужиткового мистецтва, історії мистецтв є основою для здійснення художньо-естетичної діяльності, у процесі якої розвивається естетична активність особистості. Йдеться про те, що художньо-творча діяльність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва набуває естетизованого характеру, пронизана ідеями на користь прекрасного, що сприяє формуванню здатності естетично сприймати і оцінювати явища життя і мистецтва, пробуджує сприйнятливність до прекрасного, стимулює вміння перетворювати навколишній світ і самого себе за законами краси.

Загальновизнаним є твердження науковців, що естетична діяльність масштабніша за художню, тому що її результатом стають не тільки твори мистецтва, а й предмети побуту, засоби виробництва тощо. Однак художня діяльність не вичерпується естетичним змістом,

оскільки художня діяльність – це творчість не тільки за законами краси, але й за законами добра, справедливості тощо. Естетична діяльність і в її онтогенетичному, і у філогенетичному аспектах передре художній. У художній діяльності естетична набуває вищого рівня. У ній закріплюються вищі досягнення естетичної діяльності.

Суттєвим фактом є те, що формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на основі інтегративного підходу сприяє усвідомленню студентами, що мистецтво не можливо розглядати відірвано від природи. «Природа є мірою мистецтва, мистецтво є наслідуванням природи, бо мистецтво здатне наслідувати природу й намагається зображати таке, яке воно бачить, що його створює природа. Чимало видів мистецтв мають свій початок і походять від створінь природи: малювання – від тіней, будинки від печер, вітрила – від лету птахів, що має для себе якийсь зразок. Унаслідок цього одні називали це мистецтвом, подібним до природи, а інші – «другою природою» [107, с. 121]. Осмислення того, що природа є зразком для мистецтва і чим більше воно наслідує природу, тим воно досконаліше, стає для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва новою світоглядною площиною для власного художньо-естетичного пізнання.

Інтеграція природничо-наукового і художньо-педагогічного знання у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін очевидна. «Якщо людина не володіє спектром знань у галузі хімії, кібернетики та механіки, то вона зможе нормально прожити безбідно і безболісно, але якщо не володіє екологічним пізнанням, екологічною мораллю, світоглядом, екологічною відповідальністю перед природою і суспільством, то їй погрожує неповноцінне здоров'я, ущербність в почуттях і думках, у розумінні краси й істини природи, сприйнятті прекрасного і світлого, що є в оточуючому нас світі природи» [194, с. 50].

Отже, застосування інтегративного підходу до формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва змінює акценти з побудови педагогічного процесу з предметоцентризму до її поліцентричності, долає роздрібненість, хаотичність, фрагментарність професійних знань, диференційованих за різними навчальними дисциплінами. На межі наявних предметних знань має бути сформована система інтегрованих художньо-педагогічних знань, що сприяє формуванню естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Обрання *компетентнісного підходу* у якості методологічної основи дослідження ґрунтується на положенні, що діяльність учителя образотворчого мистецтва передбачає здійснення ним різноманітних форм естетичної діяльності (естетично-перцептивну, естетично-пізнавальну, естетично-оцінну, художньо-творчу), яка є вагомим підґрунтям формування їхньої естетична культура.

Компетентісний підхід у художньо-педагогічній освіті є предметом дослідження Е. Белкіної, О. Гайдамаки, О. Калініченко, Л. Масол, В. Радкевич, І. Ревенко, О. Щолокової та ін. При цьому науковці акцентують увагу на базовій художньо-естетичній компетентності особистості, яку розглядають у контексті виховання художньо-естетичної культури студентської молоді та визначають її як обізнаність у галузі мистецтва, прагнення та здатність реалізувати на практиці свій художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності.

У контексті нашого дослідження важливою є визначена Л. Масол структура художньо-естетичної компетентності вчителя, що такі компетентності:

- особистісні: загальнокультурні (ціннісно-орієнтаційні, художньо-світоглядні, культуротворчі, культурно-дозвіллеві);
- спеціальні або художньо-естетичні (мистецький тезаурус, ментальний естетичний досвід, художньо-творчі здібності, художньо-образне мислення, естетичне ставлення);
- функціональні компетентності: предметні (музичні, образотворчі, театральні, хореографічні тощо);
- міжпредметні – галузеві (художньо-естетичні) та міжгалузеві (художньо-гуманітарні);
- метапредметні (загальнонавчальні) – інформаційно-пізнавальні (здатність до пошуку та оперування художньою інформацією);
- саморегуляція (уміння організувати та контролювати власну художню діяльність, здатність до самовдосконалення шляхом мистецької самоосвіти та самовиховання);
- соціальні компетентності: комунікативні (здатність до спілкування з приводу мистецтва, естетичних цінностей);
- соціально-практичні (здатність до співпраці у сфері мистецтва, до роботи в команді) [110].

Фундаментальність теоретичних положень компетентнісного підходу надала змогу виокремити професійні та особистісні

компетенції як прогнозовані результати підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва та відповідно обґрунтувати цілісну дефініцію *професійно-естетичної компетентності*, компонентами якої є: естетична, ціннісно-світоглядна, культурно-естетична, художньо-естетична, поліхудожня, навчально-пізнавальна та комунікативна компетентності.

Естетична компетентність є найбільш інтегративною характеристикою естетичного розвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, в основі якого лежить сформованість розуміння і сприйняття явищ дійсності та культури крізь призму понять прекрасного і повторного, трагічного і комічного тощо, а також наявність системи теоретичних знань, практичних умінь в галузі естетики, що визначають здатність фахівця вирішувати професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної художньо-педагогічної діяльності, з орієнтацією на естетичні смисли явищ.

Ціннісно-світоглядна компетентність майбутніх учителів образотворчого мистецтва пов'язана з ціннісними орієнтирами, здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, розуміти цілісну картини світу, як сукупність світоглядних знань про світ, як сукупність предметного змісту, яким володіє людина [1]; як здатність до успішної діяльності у різних сферах життя, усвідомлення свого місця в ньому, до вибору цільових та смислових настанов для своїх дій та вчинків, творчої самореалізації, до свідомого прийняття рішень.

Культурно-естетична компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є опорним механізмом в естетичному розвитку особистості, прокладаючи «місток у майбутнє» на тривалу перспективу і є базовою для розвитку майстерності, індивідуальної творчості. Культурно-естетична компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва обумовлена досвідом освоєння культурного простору, рівнем навченості, орієнтована на використання культурних еталонів як критеріїв оцінки при вирішенні проблем пізнавального, світоглядного, життєвого, професійного характеру.

Художньо-естетична компетентність – це обізнаність у галузі мистецтва, прагнення та здатність реалізувати на практиці власний художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності, де під художньо-естетичним потенціалом обсяг культурно-історичних та художньо-

естетичних знань; уміння та навички художньо-естетичного сприймання, аналізу й інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми та змісту тощо [152]; готовність особистості до творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, здатність до естетичної оцінки творів мистецтва [110].

Поліхудожня компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва характеризується комплексом знань про взаємодію мистецтв, інтегрованих програмах, умінь переносити художній образ в іншу модальність, досвід поліхудожньої проектної діяльності, інтегрований через зіставлення художніх ідей, образів, явищ, предметів, сюжету, виразно-зображальних засобів, де сутність поліхудожнього полягає в поліфонічному сприйнятті і відображенні художніх образів, у виході за межі одного мистецтва, в умінні усвідомити і відобразити дійсність, певне явище різними художніми способами: звуком, пластикою, рухом, кольором, ритмом, словом, знаком, символом.

Навчально-пізнавальна компетентність пов'язана з усвідомленням майбутнього вчителя образотворчого мистецтва важливості навчання, засвоєння нових знань з пластичних видів мистецтва: знань особливостей художньої мови, становлення різних видів, жанрів, стильових напрямів пластичного мистецтва у їхньому історичному розвитку, основ кольорознавства, побудови композиції, законів відображення глибини простору та об'єму на площині, закономірностей будови форми, конструкції предметів та об'єктів, спеціальної мистецтвознавчої термінології, поширених національних та всесвітньо відомих заходів культурного та мистецького життя тощо, опанування умінь та навичок образотворчої діяльності, оцінювання та інтерпретації художніх творів; умінням планувати власну навчальну діяльність, спрямовану на успіх, на досягнення цілей.

Комунікативна компетентність передбачає розуміння образотворчого мистецтва як форми міжособистісного спілкування, способу взаємозв'язку між людьми; вміння аргументовано доводити власну позицію щодо оцінки художніх явищ сучасності у процесі дискусії; засвоєння особливостей художньо-педагогічного мовлення і слухання (легкість у спілкуванні, незалежність, емоційна стійкість, експресивність, схильність до самопрезентації, лінгвомистецька грамотність).

Підсумовуючи, зазначимо, що компетентнісний підхід є необхідним у формуванні професійної естетичної компетентності

майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, яка полягає у здатності керуватися набутими естетичними знаннями і художніми вміннями, передбачає готовність використовувати отриманий естетичний досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та гуманістичними світоглядними позиціями, що є вагомим підґрунтям формування їхньої естетичної культури.

Проаналізовані вище наукові підходи є основою для визначення психолого-педагогічних механізмів формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Рушійною силою формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва є суперечності між усвідомленням недосконалості наявного рівня естетичної культури вчителя і прагненням досягти визначеного естетичного ідеалу.

Передумовами формування естетичної культури є мотиви, потреби та інтереси майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, які створюють підстави для подолання суперечностей між: свідомістю й почуттями людини; бажаннями і можливостями; людиною й оточуючим світом через прагнення подолати невідповідності через усвідомлення свого «Я», а не «розчинитися в оточуючому світі» [32]. Мотивацією, – зазначає Х. Хекхаузен, – пояснюється вибір між різними можливими діями, між можливими змістами мисленням, інтенсивністю і завзятістю у здійсненні вибраної дії та досягнення його результатів [192]. При цьому у формуванні власної естетичної культури для студентів особливе значення мають не тільки мотиви, а й способи їх формування, які обираються й закріплюються в поведінці чи діяльності. До таких способів, на переконання С. Савченко, відносяться «екстернальні», що зумовлені зовнішнім впливом, умовами, обставинами, й «інтернальні» – особистими потребами, настановами, інтересами, бажаннями [160, с. 68].

Мотиви спрямовують активність студентів, їх бажання просуватися до поставленої мети, є основою для оволодіння операціями мислення (аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування тощо), що сприяють формуванню пізнавальної активності та самостійності суб'єкта навчання. Результатом мотивації є внутрішня психологічна активність, що організує та планує діяльність і поведінку студентів, в основі яких лежить необхідність задоволення потреби.

Спонування до дій завжди виходить із потреб, що визначає спрямованість майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до формування естетичної культури. Потреба як внутрішній психічний стан регулюють поведінку особистості, визначають спрямованість мислення, почуттів та виступає джерелом активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Потреба на високому рівні впорядкованості, на переконання Л. Газнюка, є естетичною потребою як життєстверджувальний і гармонізуючий, соціалізуючий та гуманізуючий порядок [32].

Естетична потреба, за М. Вербом, є «найлюдською з усіх людських потреб» [21]. А. Маслоу відносить її до «основних потреб» [108]. Нам імпонує думка М. Верба, що естетична потреба поєднує в собі багато елементів, які визначають індивідуальне відношення до краси, виступає як провідний мотив, внутрішня ціннісна установка, стрижень спрямованості особистості. Підтвердженням цьому є думка А. Пірадова, якщо розглядати потреби як основу спрямованості людини, то за первинну «клітину» естетичної культури індивіда слід прийняти його потреби – від простіших естетичних потреб до вищих самосвідомих естетичних прагнень (ідеалів) [138].

Основними показниками сформованості естетичних потреб, на думку М. Верба, є: різносторонність і широта запитів у галузі естетики; суспільно-естетична активність; висока якість уподобань; постійне спілкування людини з прекрасним; нетерпимість до потворного, бридкого [21]. Отже, естетичній потребі властива цілісність, як не лише потреба у прекрасному, а як цілий комплекс певних внутрішніх вимог свідомості до різноманітних якісних особливостей предметів і явищ, здатних пробуджувати почуття задоволення, радості, захоплення, гордості й інших естетичних переживань [21].

Розвиток естетичної потреби особистості, на переконання Г. Петрової, збагачує особистість в цілому, її інтелектуальну, емоційно-вольову сфери, спонукає спілкуватися з мистецтвом, активно його сприймати [135]. З цього приводу К. Станіславський писав: «Людина повинна дивитися і не тільки дивитися, але й бачити прекрасне в усіх аспектах свого і чужого мистецтва й життя..., йому потрібні враження від гарних спектаклів, музеїв, гарних картин...» [175, с. 22].

Ми поділяємо думку С. Безклубенка, згідно з якою естетичні потреби є «не тільки безпосереднім переживанням прекрасного, високого, не лише прагненням відчувати подібні почуття, але й

спрямованим бажанням до творчості за законами краси, до осмислення і практичного втілення власного емоційного стану» [13].

Усвідомлені майбутнім учителем образотворчого мистецтва естетичні потреби викликають інтерес до естетичного в житті, стають стимулом його естетичної діяльності. При цьому, за слушним твердженням Л. Побережної, потреба в естетичному, що сприймається як естетична установка, як особливо чуттєво-емоційна схильність і готовність суб'єкта до зустрічі з прекрасним у житті, виступає джерелом активності поведінки особистості в естетичній сфері [141].

Естетичні потреби для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є вихідним началом всіх форм естетичного відношення, у процесі реалізації якого відбувається розвиток суб'єкта, його емоційних почуттів, відбувається духовне привласнення особистістю багатств загальнолюдської культури. Естетичні відносини, – зазначає Н. Крилова, – є процесом, результатом і умовою предметно-духовного утвердження людини в реальності як активного суб'єкта культури [95, с. 45], що активізує естетичну діяльність, сприяє розвитку естетичної свідомості, зумовлює ставлення до естетичних і мистецьких цінностей.

Потреба в естетичному, як слушно зауважує Л. Газнюк, сприяє гармонізації дисонансів внутрішнього світу особистості, коли вона втрачає свою тотожність з дійсністю, вступає з нею в конфлікт і виражає свою незгоду з усім тим, що суперечить її ідеалам і прагненням, у мить занепаду, розчарування, втрати віри і стимулів до боротьби та творчості [32].

Усвідомлення, розуміння потреби в естетичному викликають особливий естетичний інтерес, у результаті чого формується вибірковість в естетично значущих категоріях.

Інтерес у процесі формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є рушійним чинником, що зумовлюється ставленнями людини до світу. «Якщо фізичний світ підпорядкований закону руху, то світ духовний щонайменше підпорядкований закону інтересу» К. Гельвецій [37, с. 186]. Цей закон, за Є. Кондільяком, одночасно є і насолодою, і стражданням, причиною, яка породжує процеси розуму і волі, де відсутній інтерес, там і відсутнє пізнання [18].

Із позиції філософської думки інтерес є вродженою властивістю особистості, яка характеризується позитивною або негативною

спрямованістю, ставленням людини до об'єктів оточуючого світу, певною єдністю об'єктивного і суб'єктивного, де об'єктивним аспектом є активний стан суб'єкта, а суб'єктивним – спонукальні сили (мотиви, прагнення, бажання) [189].

Психологи пов'язують інтерес зі спрямованістю особистості, що завершується в зосередженості її думок на певному предметі; з вибіркоким ставленням особистості до об'єкта залежно від його життєвої значущості й емоційної привабливості [7; 83].

У контексті дослідження цінною є ідея А. Здравомислова, який пов'язує інтерес з проявом внутрішньої сутності суб'єктів і відбиттям об'єктивного світу, сутності матеріальних і духовних цінностей людської культури у свідомості суб'єкта [61].

У педагогічній інтерпретації інтерес визначається як пізнавальне ставлення людини до навколишнього світу, яке засноване на емоційно-пізнавальному відношенні між суб'єктом і об'єктом [118] та характеризується стійким позитивним емоційним ставленням [83]. Отже, інтерес є смисловою установкою, яка виражає ставлення особистості до об'єкта, що має особистісний зміст [51].

Одним із різновидів інтересу є естетичний інтерес, який характеризується вираженою вибірковою спрямованістю людини на об'єкт прекрасного у навколишній дійсності, має для нього естетичну значущість, цінність і практичну необхідність. Спрямованість естетичного інтересу через пізнання естетичних властивостей, які викликають естетичне ставлення, естетичну оцінку, зумовлює пізнавальну активність особистості. Як показник естетичного ставлення студента до навколишньої дійсності естетичний інтерес тісно пов'язаний з емоційними переживаннями як «спрямованість думки, почуттів, смаків на естетично привабливі об'єкти, що викликають емоційне ставлення» [22].

Естетичний інтерес для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва визначає їхню спрямованість на естетичну діяльність, на естетичне освоєння дійсності, що сприяє виникненню творчих проявів особистості, які стимулюють розвиток здібностей до естетичної діяльності.

Отже, мотивація є важливим фактором естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та забезпечує умови функціонування механізмів її формування, серед яких особливе місце посідає *культурно-естетичне самоусвідомлення* як специфічна характеристика соціального суб'єкта, що виявляється у

виділенні себе в культурно-естетичному бутті, оцінці себе і своїх можливостей у культурно-естетичному процесі.

Основою культурно-естетичного самоусвідомлення є самосвідомість як усвідомлення й оцінка людиною своїх дій та їхніх результатів, думок, почуттів, моральних стереотипів й інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе й свого місця в житті. Самосвідомість є переживанням людиною єдності й унікальності свого «Я» як духовне «світло, яке виявляє і себе, і іншого» [36]. Самосвідомість надає можливість «особистості критично ставитися до власної свідомості, виокремлювати внутрішнє від зовнішнього, аналізувати його і співставляти з зовнішнім, тобто вивчати акт власної свідомості» [163, с. 504]. Разом з тим у самосвідомості відбувається усвідомлення самого себе не як абсолютно відокремленого від цього світу, в його різноманітному відношенні з ним. Самосвідомість є не монологом свідомості з самим собою – це діалог особистості з власним досвідом.

Самосвідомість, на переконання О. Отич, є переживанням, що охоплює процеси пізнання, самоідентифікації, самовизначення, де зовнішньо воно проявляється як система самооцінок та оцінок інших, що дозволяє суб'єкту визначити своє місце у системі зв'язків і відносин, а також виробити механізми самоствердження у світі й самозахисту від нього. «Це винесення себе й своєї свідомості назовні доповнюється й фундується зверненням індивіда до самого себе, спрямованістю свідомості на себе, тобто «всерединою» [128, с. 330].

Самосвідомість пов'язана з механізмом рефлексії у спілкуванні з оточуючим світом, зі світом культури, з мистецтвом, виробленням уявлень про власне «Я», про власні дії, поведінку, переваги, смаки, ідеали, приводить до формування естетичних ідеалів, суджень, поглядів. На основі рефлексії, яка виступає як «критичне переосмислення особистістю первинних уявлень про себе як носія і реалізатора інтелектуальних стереотипів» [14], у майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відбувається становлення нового «Я» як суб'єкта художньо-педагогічної діяльності.

Відбувається сприйняття себе як реципієнта (глядача, слухача), усвідомлення себе як активного суб'єкта (педагога, художника) на основі тісного взаємозв'язку різних аспектів культурно-естетичної самосвідомості: виділення себе із світу культури й усвідомлення себе в ній, розуміння естетичного досвіду, емпатійно-естетичних переживань, оцінок художньо- педагогічних явищ (ситуацій або

творів мистецтва). Основою сприйняття, на переконання В. Орлова, є феноменологічна рефлексія, яка, на відміну від природної (психологічної), забезпечує перехід від смислу художньо-педагогічного ситуації (якою вона, можливо, є в дійсності або уявляється на даний момент) до смислу самих уявлень, який вони привносять у свідомість індивіда. Згідно з таким підходом, за В. Орловим, це дає можливість пізнанню піднятися над власними знаннями, зробити його об'єктом споглядання порівняно з іншими знаннями, визначаючи межу і таким чином здійснюючи рефлексію власного знання. Процес усвідомлення власних дій і мотивацій дозволяє індивіду розглядати їх як феномени, «по відношенню до яких він стає вільним, здатним на свій розсуд змінювати, замінювати, вдосконалювати власні професійні якості» [126, с. 250].

Вищий рівень культурно-естетичної самоусвідомленості особистістю досягається у процесі художньо-естетичної творчості, де творчий акт, за ствердженням А. Петровського, «виявляється через свободу від чийх-небудь припущень і схем... Реалізується не тільки прагнення індивіда «виписнути себе на полотно», але й бажання сказати про світ і про себе у світі ще ніким не сказане слово... Індивід неадаптивно формує свій новий образ «Я» на противагу очікуваному і нібито єдиному можливому» [149, с. 208-215].

Таким чином, естетичне самоусвідомлення є усвідомленням власних культурно-естетичних засад, емоційно-естетичного ставлення до себе, осмислення своїх естетичних дій, почуттів, думок, мотивів, інтересів, усвідомлення свого «образу Я» – відбувається формування «Я – концепції» як основи власної поведінки, діяльності й спілкування.

Наступним механізмом формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є їхня *культурно-естетична ідентифікація*. Поняття ідентифікація (лат. *identifico* – ототожнювати) вперше було розкрито засновником теорії психоаналізу З. Фрейдом. Ця категорія є наріжна у формуванні здатності «Я» до саморозвитку через взаємозв'язок між суб'єктом і об'єктом, який був відображений, встановлюється визначений емоційний зв'язок, змістом якого є переживання своє тотожності з іншою людиною, об'єктом, зразком або ідеалом.

Культурна ідентифікація є самовідчуттям людини у конкретній культурі, зокрема, естетичній, усвідомлене сприйняття культурно-естетичних норм і зразків поведінки та свідомості, системи цінностей і мови, а також усвідомлення свого «Я» в конкретному

культурно-естетичному вимірі, де ідентичність – це «Я» очима інших, що побудовано на основі стосунків з «іншими», це стан і водночас здатність людини інтегрувати у собі на основі самовизначення, самоцінності, самоусвідомлення в «Я – концепції» «Я – інші», «ми – вони».

Культурна ідентичність, на переконання Т. Усатенко, – це рух від усвідомлення себе як носія певних культурних традицій через чітке відображення себе, особистісного «Я» як суб'єкта культури, ототожнення себе з видатними досягненнями духовності національної культури, що сприяє прийняттю інших культурних цінностей [183, с. 36].

Естетичними вимірами такого усвідомлення особистості у культурному просторі, а через нього – краси, гармонії, піднесеного або ж низького, величі і трагізму людини й людства, що відображає досвід творення закономірного у відношеннях до світу конкретних історичних епох, народів, особистості є критерії естетичних суджень про дійсність, які проявляються у процесі естетичних відносин, які є процесом, результатом і умовою утвердження людини в реальності як активного суб'єкта культури [94, с. 45].

Механізмами естетичних відношень є: безпосередній характер естетичного відношення, яке виникає та існує як духовна реакція індивіда на явище, дію, об'єкт, що сприймається; емоційний характер естетичного відношення як переживання, а не споглядання; «безкорисливий» характер естетичної емоції, яка викликана самим існуванням предмета. При цьому естетичні відношення, з одного боку, спрямовують поведінку особистості, її вчинки, з іншого – є регулятором практичних дій, які виражаються у виявах естетичного смаку, поглядах, естетичній оцінці, що пов'язує внутрішні і зовнішні прояви людської життєдіяльності, забезпечуючи її естетичну цілісність.

У процесі ідентифікації запозичуються не лише зовнішні культурно-естетичні форми поведінки індивіда для наслідування, але й виникають певні внутрішні передумови для формування культурно-естетичних ціннісних орієнтацій, світоглядних уявлень, інших особистісних структур, вмотивованих до взірця особи.

Визначаючи механізми ідентифікації, зокрема, культурно-естетичної, Л. Попова і Г. Дьяконов [142] виокремлюють в якості найважливішого з них емпатію як прагнення особистості емоційно відгукнутися на проблеми іншого (співпереживати, співчувати).

Емпатія виступає раціонально-емоційно-інтуїтивною формою відображення, яка є засобом «входження» в культурно-естетичний простір іншої людини, що дозволяє досягти її почуття на основі емоційного досвіду, через емоційні асоціації.

Згідно зі специфікою діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва важливого значення набуває емпатія як спосіб пізнання об'єкта, естетичної насолоди від нього через проекцію своїх почуттів та ідентифікацію з ним. Основою цього процесу є мистецтво, через яке культура вчить «дивитися», «слухати», «читати», «розповідати», тобто сприймати твір не як предмет, але як вираз творчого процесу. Естетична емпатія виступає видом духовного спілкування, особливим провідником за «межі свого «Я», є поглядом у духовний простір культури, що сприяє суб'єктивації почуттєвого досвіду, який вміщений у творі мистецтва, тобто відбувається «привласнення» його в особистому досвіді передавання від людини до людини, від одного покоління до іншого загальних, культурних форм емоційно-почуттєвого досвіду.

Таким чином, культурно-естетична ідентифікації майбутніх учителів образотворчого мистецтва є усвідомленням себе, «Я – концепція» в культурно-естетичному просторі, причетність до цінностей культури через естетичне відношення їх до світу, до оточуючих, до самих себе та перенесення «особистісного» через особистий приклад «наслідування» з подальшою трансляцією в художньо-естетичній діяльності.

Іншим важливим механізмом формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є *культурно-естетичне самовизначення*, де самовизначення є процесом та результатом вибору особистістю власної позиції, цілей та засобів самореалізації у конкретних умовах, обставинах життя; основний механізм набуття і прояву людиною свободи [27].

Культурно-естетичне самовизначення є неперервним процесом створення і реалізації системи уявлень індивіда про культурно-естетичний простір у професійній діяльності, визнання свого місця в ньому, здійснення особистістю акту самовизначення під впливом мистецтва, що виражається у потребі визнання власної особистості, рівноправному спілкуванні з навколишніми і вільному естетичному самовираженні [39]. Культурно-естетичне самовизначення позначається потенційною здатністю до відповідальних дій суб'єкта за власними критеріями, інтересами, поглядами [32].

Рушійною силою цього процесу є розв'язання протиріч між сутнісними силами індивіда («хочу», «можу», «маю») як внутрішніми умовами, між особистістю і метою інших, між бажаним і можливим, між внутрішніми принципами і зовнішніми умовами. Відбувається перехід від безпосереднього, імпульсивного прийняття рішень до усвідомленого вибору; рефлексія власної діяльності, що зумовлюється культурно-естетичною традицією; як відповідний рух у вічних цінностях, що слугує усвідомленим прагненням особистості зайняти певну позицію у житті, у професійній діяльності та формувати культурно-естетичний простір навколо себе і вступати в міжкультурний діалог; трансляція культурних цінностей, зокрема, художніх, через безпосереднє спілкування людей від покоління до покоління й між представниками різних культур.

Іншим психологічним механізмом, що детермінує формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва є синтезія (від грец. *synaisthesis* – змішане відчуття) – психічний комплекс, що забезпечує сприймання, пізнання та оцінювання дійсності; багатоаспектне чуттєве сприймання явищ світу; цілісна їх проекція на екран психіки; безпосередньо-кваліфікаційний аспект акту сприймання; переживання й ефект «психічної хвилі», що підноситься від рівня рефлексорних емоційних реакцій до рівня відгуку почуттів [159, с. 274].

Як зазначає В. Доманський, у своїй практиці вчитель, опираючись на теорію синестезії, використовує різні види мистецтв для створення цілісного уявлення про історичну епоху, тип культури, художній образ, тим самим включаючи різні рецептори учнів. При цьому один психофізичний механізм доповнює інший. Так, музика викликає слухові уявлення, живопис – зорові, архітектура – просторові, що створює цілісну картину буття [52].

Для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва сенситивність (латин. *sensibilis* – чутливий) – міра чутливості до явищ дійсності, що стосуються особистості, яка актуалізує спектр комплексних асоціацій особистості, її здатність оперувати виразномовними аналогіями суміжних мистецтв, стимулює осягнення багатоплановості художнього смислу, виявлення невисловленого, непоясненого, зачіпає найпотаємніші сфери їхнього чуттєвого мислення, відкриває шлях до синкретичної повноти відчуттів у єдності свідомого і позасвідомого [159]. Механізм сенситивності допомагає особистості зібрати необхідну сенсорну інформацію з

різних аналізаторів, що дає змогу особистості не тільки пристосуватися до навколишнього середовища, а й пізнавати закони природи та активно змінювати це середовище.

Таким чином, під механізмами формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва необхідно розуміти процес змін в особистості студента через культурно-естетичне самоусвідомлення, культурно-естетичну ідентифікацію, що призводить до культурно-естетичного самовизначення в художньо-педагогічній діяльності. Усе це має відбуватися за відповідними методологічними принципами

Основоположним принципом є *гуманізація* освіти, що полягає в утвердженні студента як вищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті його здібностей та задоволенні різних освітніх потреб, визнанні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків і довкілля, суспільства і природи та формуванні цілісної картини світу, духовності, естетичної культури особистості.

Реалізація принципу гуманізації у процесі формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва забезпечує: визнання самоцінності кожного студента, забезпечення його особистісної свободи й можливостей максимальної реалізації естетико-педагогічного і творчого потенціалу; забезпечення сприятливих умов для активізації й стимуляції процесу самостійного пошуку власної естетичної позиції професійної діяльності та навколишнього світу, формування естетичного світосприйняття, розуміння майбутніми вчителями образотворчого мистецтва пріоритетності загальнолюдських цінностей і гармонійності їх естетичних відносин із довкіллям; повага до особистості студента, прийняття його особистісних цілей, запитів, потреб, інтересів; утвердження стосунків співробітництва і співтворчості між усіма учасниками педагогічного процесу, які реалізуються у взаємодії «студент-педагог», набуваючи різних форм (співдружності, співпереживання, співучасті, співтворчості) [128, с. 140].

Принцип естетизації виявляється у спрямованості «на піднесення повсякденного у високий естетичний ранг» (Х. Ортега-і-Гассет), завдяки чому повсякденність студентського життя стає естетичною категорією, прекрасне, естетичне стає невід'ємним від наукової істини, від моральності. Застосування цього принципу у системі формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва дає змогу використання формувальних

естетичних впливів, здатних об'єднати в єдине ціле інтелектуальні та емоційні вияви особистості [67]. Окрім того, забезпечує «емоціогенність організації, змісту та методів навчально-виховного процесу», адже «у будь-якій науці є естетичний елемент, передачу якого учням повинен надавати наставник» [184, с. 75].

Ефективність реалізації принципу естетизації уможливорюється на основі впровадження *принципу естетичної цілісності освітнього простору*, який передбачає подолання провідного протиріччя, систематичного удосконалення цілісності у зв'язку з природним відставанням змісту і методів функціональних систем від вимог життя, старінням змістової цілісності в усій її сукупності.

Покладання в основу формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва означеного принципу зумовлює організацію навчально-виховного процесу з чітким усвідомленням змістового наповнення категорій естетичного й прекрасного, естетичного й художнього та їх взаємозалежність.

Слушним є твердження О. Рудницької, що пріоритетне місце в гуманістичній концепції освіти займає діалогова стратегія педагогічної діяльності, яка може проявлятися у двох формах: міжособистісного і внутрішнього діалогу, з яких «перша характеризує певний стиль спілкування учасників педагогічного процесу, а друга – зміст і механізми самого мислення» [159, с. 46]. Відповідно діалогічність є невід'ємною стороною естетико-педагогічної взаємодії у процесі формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що ґрунтується на *принципі діалогу культур*, який полягає у своєрідному перегукуванні культур різних поколінь, які співвідносять досвід суб'єктів спілкування на підставі аналогії естетичних традицій, що забезпечує можливість відчуття студентам розширення меж свого «Я», отримати культурний досвід, нове самовідчуття у світі, усвідомлення своїх творчих можливостей.

Діалог культур – це реакція на цілісність здійснення зв'язку майбутніх учителів образотворчого мистецтва зі світом культури, адже саме через естетичну свідомість з її спроможністю до нескінченного діалогічного спілкування за допомогою асоціацій забезпечується унікальна можливість залучення в культурний контекст. У межах культурного спілкування здійснюється «зустріч» індивідуально-ціннісних зусиль у напрямі ціннісного перетворення і збагачення життя. Це особливий тип діалогічних відносин, здатних демонструвати особистісну позицію майбутнього вчителя

образотворчого мистецтва з їх власною свободою. Створення міжсуб'єктних відносин ціннісно-сміслової структури «дозволяє проникнути у сутність творчості, відкриває феномен духовності як смислової позиції особистості» [19].

Діалог культур передбачає усвідомлення певної культури на рівні естетичного діалогу, результативність якого, – наголошує І. Зязюн, – залежить від «спільних ціннісно-орієнтаційних настанов, визначення проблем, доступних і особистісно значущих для суб'єктів спілкування, від рівня реалізації естетичного самопізнання» [63, с. 9]. Естетичний діалог набуває для суб'єкта естетичної значущості, у ньому проявляється його активність, особиста актуальність як «цілісної людської особистості, з її цілісною індивідуальною якісністю, що робить кожен момент її існування неповторним та особливим» [106, с. 306-307] у процесі естетичного переживання. У ході естетичного діалогу відбувається творче самовираження майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як естетично розвиненої особистості.

Принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу розкриває роль емоцій як регуляторів діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Емоційний стиль викладання перетворює формальний процес у «живе» спілкування, активізує сприймання, викликає особисту, індивідуально забарвлену, емоційно-оцінну реакцію на нову інформацію.

Взаємозалежність емоційної насиченості навчального процесу та формування мотивів є тим особистісним інструментом, що спрямовує освітню активність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, його бажання долати перешкоди, наполегливо і цілеспрямовано досягати мети – бути активним суб'єктом навчально-виховної діяльності.

Водночас, позитивна емоційна домінанта в навчально-виховному процесі зумовлює його успішність і результативність. Тому неповторна суб'єктність особистості виявляється у комфортному комунікативному процесі, коли є можливість проявити ініціативу, емоції, висловити власні думки, довести їх об'єктивність [91], а позитивні емоційно-почуттєві властивості (почуття радості, задоволення, насолоди, щастя від власної творчості) виступають рушійною силою творчої самореалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Принцип екологізації змісту підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ґрунтується на впровадженні ідей, концепцій, підходів екологічного знання і культури в систему підготовки педагогів-художників, що дозволяє оволодіти не тільки спеціальними екологічними знаннями, але й органічно пов'язати їх з образотворчим мистецтвом.

Екологізація змісту підготовки сприяє усвідомленню студентами, що мистецтво не можливо розглядати поза природою. «Природа є мірою мистецтва, мистецтво – наслідування природи... Чимало видів мистецтв мають свій початок і походять від природи: малювання – від тіней, будинки – від печер, вітрила – від лету птахів. Внаслідок цього мистецтвом називали і подібним до природи, і – «другою природою» [107, с. 121]. Осмислення того, що природа є зразком для мистецтва і чим більше воно наслідує природу, тим воно досконаліше, для вчителів образотворчого мистецтва є новим світоглядним постулатом площиною для власного художньо-екологічного пізнання.

Це сприяє усвідомленню студентами, що сьогодення вимагає зміни агресивно-споживацького підходу до природи на «любовно-творчий» [179], встановлення паралелі між красою і досконалістю форм живої природи (в подальшому – і неживої), бо досконале, як доводять теоретики й практики, є життєздатним, красивим і гармонійним.

Висновки до першого розділу

1. На основі аналізу філософських та психолого-педагогічних підходів до визначення сутності феномена культури зроблено висновок щодо нероздільності понять культури і композиції, оскільки як суспільна, так і особистісна культура є продуктом і якісною характеристикою композиційної діяльності людини. Внаслідок цього встановлено, що професійна культура вчителя полягає в його педагогічній культурі, основу системи фахових якостей якої становить здатність до педагогічного компонування. Така здатність забезпечує самостійність і продуктивність професійної діяльності, композиційну цілісність та єдність особистісних і фахових якостей учителя образотворчого мистецтва.

2. Визначено, що професійна культура вчителя образотворчого мистецтва включає такі компоненти: професійна мотивація (інтерес до композиції творчих педагогічних рішень, у тому числі і в галузі

образотворчого мистецтва); професійні знання (про способи і результати педагогічної композиції); професійну майстерність (уміння будувати педагогічний процес).

3. За результатами філософського, психологічного та педагогічного аналізу змісту поняття «композиція» встановлено, що в цих галузях знань його трактують однаково, визначаючи як поєднання елементів у гармонійне ціле.

4. Внаслідок синтезу процесуальної та результативної граней композиції у різних галузях діяльності людини, зроблено таке узагальнення: композиція є фундаментальним поняттям гуманітарних знань і ґрунтується на принципах системності, естетичності та єдності змісту і форми. Ці принципи є основою універсальності композиції (міжсистемні, міжхудожні та внутрішньо художні зв'язки), тому її доцільно застосовувати як методологічну засаду формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

5. З'ясовано сутність композиції у пластичних мистецтвах і зроблено порівняння її з педагогічним мистецтвом, на основі чого розроблено структуру педагогічної композиції. Це дало змогу показати позитивний вплив феномена композиційності на розвиток когнітивного, емоційного та діяльнісного компонентів професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

6. У дослідженні доведено, що: пізнання, розуміння, осмислення і знання композиції в різних явищах довкілля, мистецької та педагогічної дійсності збагачують інтелектуальний потенціал майбутнього вчителя образотворчого мистецтва; емоції, відчуття і почуття, пов'язані з композицією цих явищ, відіграють мотивуючу роль у формуванні особистісних якостей його професійної культури; потреби у створенні та рецепції композиції, мотиви, які спонукають композиційну діяльність, уміння komponувати, рефлексивні акти коригування і самокоригування є основою вдосконалення його професійної майстерності.

7. З'ясовано основні суперечності традиційного підходу до викладання композиції, причиною яких є неврахування доцільності пізнання універсуму композиції. Для їх розв'язання запропоновано ціннісний особистісно зорієнтований підхід до осмислення композиції як основи формування професійної культури вчителя. Його обґрунтовано за допомогою міжпредметних зв'язків в організації композиційної діяльності студентів, що зумовило логіку визначення зовнішніх (оновлення змісту, форм і методів навчання

композиції та форм контролю за навчальною діяльністю студентів) і внутрішніх (створення емоційного резонансу на основі діалогового спілкування, активізація творчої діяльності студентів, стимулювання їхнього творчого самовираження через композиційну діяльність) педагогічних умов.

8. Естетична культура майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є інтегративним особистісним утворення, що поєднує естетичну свідомість (естетичні почуття, смак, ідеал), професійно-естетичну компетентність, здатність сприймати, переживати, оцінювати різноманітні естетичні явища відповідно до соціально значущих естетичних норм досконалості і краси, вміння проектувати творчу художньо-педагогічну діяльність згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями, гуманістичними світоглядними позиціями.

9. Естетична культура майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є структурованим явищем, сукупністю внутрішніх стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність і тотожність самому собі, тобто збереження основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах. Структурними компонентами естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є:

- аксіологічний, що охоплює естетичні цінності (цінності-цілі, цінності-знання, естетичні цінності-засоби, цінності-відносини, цінності-якості), сформованість яких впливає на формування переконань, що дозволяє руйнувати протиріччя між усталеним світом цінностей і анти-цінностей, використовувати їх як інструмент особистісного й професійного розвитку у художньо-педагогічній діяльності;

- афективний – сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери, що забезпечує здатність особистості до переживання краси довкілля, мистецтва прекрасного в самій людині, ступінь розвиненості якого впливає на характер і якість художньо-професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва;

- когнітивний – охоплює інтегративне поєднання знань (естетико-педагогічних, культурологічних, естетичних та фахових (художні), засвоєння яких сприяє формуванню їхньої естетично-професійної компетентності, здатності до аналізу, узагальнень, порівнянь естетичних ознак педагогічних, культурних, мистецьких

явищ у соціокультурному просторі й у процесі художньо-професійної діяльності;

– праксеологічний – забезпечує здатність здійснювати естетичну діяльність (естетично-перцептивну, оцінну і творчу).

10. Формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва уможлиблюється на основі таких методологічних підходів:

– аксіологічного, який спрямовується на залучення студентів у світ цінностей і надання допомоги у виборі особистості значущості системи ціннісних орієнтацій, що детермінують їхнє ставлення до навколишнього світу і до самого себе та регламентують художньо-педагогічну діяльність;

– культурологічного – забезпечує культуровідповідність художньо-педагогічної освіти, надає можливість сходження від індивідуального естетичного досвіду до духовно-практичного досвіду людства, тобто суб'єкта культури, здатного до самовизначення і самореалізації;

– діяльнісного – сприяє перетворенню студентів в активних творців естетичних цінностей, що дає змогу їм не лише насолоджуватися красою світу, але і перетворювати його за законами краси;

– інтеграційного – змінює акценти побудови педагогічного процесу з предметоцентризму до поліцентричності, долає роздрібненість, хаотичність, фрагментарність художньо-професійних знань, диференційованих за різними навчальними дисциплінами;

– компетентнісного – забезпечує формування професійно-естетичної компетентності, складниками якої є: естетична, ціннісно-світоглядна, культурно-естетична, художньо-естетична, поліхудожня, навчально-пізнавальна, комунікативна компетентності.

11. Психолого-педагогічні механізми формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва пов'язані зі змінами особистості через культурно-естетичне самоусвідомлення, культурно-естетичну ідентифікацію, що призводить до культурно-естетичного самовизначення в художньо-педагогічній діяльності. Вони спрацьовують за умови використання таких методологічних принципів як гуманізація, естетизація, діалог культур, емоційна насиченість навчально-виховного процесу та екологізація змісту професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Аболина Т. Г. Эстетическое воспитание в школе / Татьяна Георгиевна Аболина, Наталья Евгеньевна Миропольская. – К. : КГУ, 1987. – 95 с.
2. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.
3. Азархин А. В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности / Андрей Валентинович Азархин; АН УССР. Ин-т философии. – К. : Наук. думка, 1990. – 192 с.
4. Александрова Е. Я. Апология культурологии : опыт рефлексии становления научной дисциплины / Е. Я. Александрова, И. М. Быховская // Общественные науки и современность. – 1997. – № 3. – С. 133-146.
5. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 63-70.
6. Аминов Н. А. Дифференциальный подход к исследованию структурных компонентов педагогических способностей / Н. А. Аминов // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 5-17.
7. Ананьин С. А. Интерес по учению современной педагогики и психологи / С. А. Ананьин. – М. : Типогр. Сытина А. В., 1915. – 500 с.
8. Аршинов В. И. Естествознание и развитие : диалог с прошлым, настоящим и будущим / Аршинов В. И., Климонтович Ю. Л., Сачков Ю. В. // Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. – М. : Прогресс, 1986. – С. 408-423.
9. Асмолов А. П. Психология личности : принципы общепсихологического анализа / А. П. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
10. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
11. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов (к вопросу о сущности педагогической культуры) / А. В. Барабанщиков // Советская педагогика. – 1981. – № 1. – С. 71-77.
12. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества : [сб. избр. тр.] / Михаил Михайлович Бахтин [сост. С. Г. Юочаров; текст подг. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; Прим. С. С. Аверницева и С. Г. Бочарова]. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.

13. Безклубенко С. Д. Грани творческого метода / Сергей Данилович Безклубенко. – К. : Мистецтво, 1986. – 197 с.

14. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Роберт Бернс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.

15. Бех І. Д. 9Виховання особистості у 2-х кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : [навч.-метод. вид.] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – 278 с.

16. Бичкова Л. В. Формування базових знань з кольорознавства в учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Любов Володимирівна Бичкова. – К., 1996. – 180 с.

17. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2-х т. / П. П. Блонский ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.

18. Боров Ю. Б. Эстетика : учебник / Юрий Борисович Боров. – М. : Русь-Олимп : АСТ : Астрель, 2005. – 829 с.

19. Бочкарева О. В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей музыки : моногр. / О. В. Бочкарева. – Ярославль : ЯГПУ, 2008. – 320 с.

20. Бутенко В. Г. Естетичний світогляд та його структура / В. Г. Бутенко // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. праць / Херсонський нац. техн. ун-ту. – Херсон, 2009. – Вип. 1. – С. 267-271.

21. Верб М. А. Эстетическая культура школьника : курс лекций для студ. пед. вузов и учителей / М. А. Верб. – СПб. : РГПУ, 1997. – 110 с.

22. Верб М. А. Эстетические потребности и духовное развитие личности / М. А. Верб. – Л. : Знание, 1981. – 36 с.

23. Вергасов В. М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Вища шк., 1979. – 207 с.

24. Воеводін О. П. Естетична оцінка : моногр. / О. П. Воеводін, О. В. Горохова. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2010. – 140 с.

25. Волков Н. Н. Восприятие предмета и рисунка / Н. Н. Волков. – М. : Изд-во акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 506 с.

26. Володько В. М. Індивідуалізація навчання студентів / В. М. Володько, М. М. Солдатенко // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3/41. – С. 91-100.

27. Всемирная энциклопедия : философия / Глав. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : АСТ ; Мн. : Харвест : Современный литератор, 2001. – 1311 с.

28. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 224 с.

29. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры : Избранные психологические труды / Л. С. Выготский. – М. : Воронеж, 1996. – 512 с.

30. Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного / Ханс-Георг Гадамер. – М. : Искусство, 1991. – 367 с.

31. Гадамер Х.-Г. Истина и метод : Основы философ. герменевтики / Х.-Г. Гадамер ; [пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 1988. – 700 с.

32. Газнюк Л. М. Эстетика : навч. посіб. для гуманітар. спец. / Л. М. Газнюк, С. В. Могильова, Н. О. М'яснікова, Н. М. Салтан. – К. : Кондор, 2011. – 124 с.

33. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36.

34. Галузинський В. М. Педагогіка : теорія та історія : навч. посіб. / Владимир Михайлович Галузинський, Микола Борисович Євтух. – К. : Вища шк., 1995. – 237 с.

35. Гальперин П. Я. Психология мышления и учения в поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966. – С. 236-277.

36. Гегель Г. В. Эстетика : в 4 т. / Георг Вильгельм Гегель ; пер. с нем. – М. : Искусство, 1971. – Т. 3. – 322 с.

37. Гельвеций К. А. О человеке, его умственных возможностях и его впечатлениях / Клод Андриан Гельвеций. – М. : Мир, 1938. – 206 с.

38. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1988. – 462 с.

39. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43-52.

40. Гомоюнов С. А. Композиционный метод в историческом познании / С. А. Гомоюнов. – М. : Изд-во МГПУ, 1994. – 212 с.

41. Гончаренко С. У. Гуманітаризація загальної і середньої освіти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Початкова школа. – 1995. – №3. – С. 4-10.

42. Гончаренко С. У. І все-таки гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 12-18.

43. Гончаренко С. У. Методологія // Енциклопедія освіти / С. У. Гончаренко ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 498-500.

44. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

45. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя : теорет. та метод. аспекти / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 298 с.

46. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. Н. Турчанинова. – М. : Логос, 2001. – 224 с.

47. Давыдов В. В. Нерешенные проблемы теории деятельности / В. В. Давыдов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 2. – С. 3-13.

48. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1996. – 544 с.

49. Дементьева Л. Е. Формирование эстетической культуры будущего учителя : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Людмила Евгеньева Дементьева. – М., 2006. – 217 с.

50. Дем'янчук О. Н. Психолого-педагогічні проблеми естетичного виховання учнівської молоді / Олександр Никанорович Дем'янчук. – К. : Вища шк., 1994. – 62 с.

51. Днепров С. А. Педагогическое сознание : теории и технологии формирования у будущих учителей : моногр. / С. А. Днепров. – Екатеринбург : Уникум, 1990. – 298 с.

52. Доманский В. А. Литература и культура : культурологический подход к изучению словесности в школе : учебн. пособ. / Валентин Анатольевич Доманский. – Томск : ТГУ, 2002. – 326 с.

53. Дыко Л. П. Основы композиции в фотографии / Л. П. Дыко. – М. : Высш. шк., 1989. – 175 с.

54. Дьячкова Н. Л. Формирование эстетической культуры студентов педагогических вузов средствами взаимосвязи музыкального и изобразительного искусств : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Наталия Леонидовна Дьячкова. – Москва, 2003. – 177 с.

55.Ежова Е. Ю. Теория и практика развития эстетической культуры личности студента средствами искусства в образовательном пространстве вуза : [монография] / Е. Ю. Ежова. – Рязань : Рязан. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2008. – 184 с.

56.Есипов В. Н. О терминологи в композиции / В. Н. Есипов // Формирование профессиональных, художественных и педагогических навыков у студентов художественно-графического факультета : межвуз. сб. научных трудов. – Омск, 1987. – С. 15-23.

57.Есипов В. Н. Развитие композиционных способностей в процессе обучения изобразительному искусству / В. Н. Есипов // Развитие творческих способностей на занятиях изобразительного искусства : научные труды. – М. : МГПУ, 1983. – С. 41-50.

58.Живопись : учеб. пособ. для вузов / Бесчастная Н. П., Кулаков В. Я., Стор И. Н. и др. – М. : Легпромиздат, 1993. – 256 с.

59.Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.

60.Зайцева І. Є. Розвиток естетичної культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / І. Є. Зайцева. – Київ, 2001. – 20 с.

61.Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности / Андрей Григорьевич Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 222 с.

62.Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебн. для студ. высш. учебн. завед. / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. – 480 с.

63.Зязюн І. А. 36Естетична регуляція ціннісної свідомості / І. Зязюн // Професійно-художня освіта України : зб. наук. пр. / [редкол. : І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Р. Т. Шмагало (заст. голови) та ін.]. – Київ ; Черкаси : Черкаський ЦНТЕІ, 2005. – Вип. III. – С. 3-15.

64.Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посібн. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Укрaнськo-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

65.Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник для пед. вузів / Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

66.Зязюн І. А. Філософія серця Г. Сковороди / Іван Зязюн // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 38-40.

67. Іванова О. І. Виховання духовних якостей студентів засобами естетичного середовища університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – теорія та методика виховання / О. І. Іванова. – Луганськ, 2012. – 20 с.

68. Іванова Т. В. Професійна культура майбутнього вчителя / Т. В. Іванова // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 86-94.

69. Іванова Т. В. Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебном процессе (на материале дисциплин педагогического цикла) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Владимировна Иванова. – Луганск, 1991. – 234 с.

70. Исаев 38И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебн. пособ. / И.Ф. Исаев. – [2-е изд.]. – М. : Академия, 2004. – 208 с.

71. Каган М. С. Понятие «культура» в системе философских категорий / М. С. Каган // Культура и пути её познания : межвуз. сб. трудов. – Куйбышев, 1979. – Ч. 4. – С. 12-24.

72. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 416с.

73. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие : учеб. пособ. / Каган М. С., Сергеев К. А., Светлов Р. В. и др. – СПб. : Лань, 1998. – 302 с.

74. Каган М. С. Философская теория ценностей / Моисей Самойлович Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.

75. Каган М. С. Человеческая деятельность : опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

76. Камінський А. Г. Естетика : властивості, явища і процеси / Адам Гнатович Камінський. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 197 с.

77. Камінський Б. Т. Проблема інтеграції дидактичних комплексів у цілісну педагогічну систему / Б. Т. Камінський // Наукові записки : (педагогічні та історичні науки). – К. : НПУ, 1999. – Ч. 2. – С. 63-69.

78. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

79. Кант И. Критика чистого разума / И Кант. – Симферополь : Реноме, 1998. – 462 с.

80. Кант И. Основы нравственности. Критика практического разума. Метафизика нравов / И. Кант. – М. ; СПб. : Наука, 1995. – 528 с.

81. Китаев Н. Н. Групповые экспертные оценки в педагогических исследованиях / Н. Н. Китаев. – М. : Знание, 1975. – 64 с.

82. Киященко Н. И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР / Николай Иванович Киященко. – М. : Искусство, 1971. – 160 с.

83. Ковалев А. Г. Психология личности / Александр Григорьевич Ковалев. – изд. 3-е. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.

84. Ковалёв А. П. Педагогические системы : оценка текущего состояния и управления / А. П. Ковалёв. – Х. : ХГУ, 1990. – 114 с.

85. Ковалев Ф. В. Золотое сечение в живописи : учеб. пособ. / Ф. В. Ковалев. – К. : Вища шк., 1989. – 143 с.

86. Коган И. М. Творческий поиск : энерго-мотивационный аспект / И. М. Коган // Воросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 133-146.

87. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

88. Кожинов В. В. Сюжет, фабула, композиция / В. В. Кожинов // Теория литературы. Основные проблемы в историческом освещении. Кн. 2. Роды и жанры литературы. – М. : Наука, 1964. – 600 с.

89. Колесов Д. В. О психофизиологии творчества / Д. В. Колесов, Е. Н. Соколов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 6. – С. 43-53.

90. Коменский Я. А. Избранные сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1955. – 482 с.

91. Кондрашова Л. В. Нравственно-психологическая готовность студента к учительской деятельности / Лидия Валентиновна Кондрашова. – К. : Вища шк., 1987. – 54 с.

92. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

93. Котенёва І. С. Формування естетико-екологічної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – теорія і історія педагогіки / І. С. Котенёва. – Луганск, 1996. – 20 с.

94. Крылова Н. Б. Ребёнок в пространстве культуры / Ната Борисовна Крылова. – М. : Проспект, 2000. – 452 с.

95. Крылова Н. Б. Эстетические отношения : содержание и функции / / Н. Б. Крылова. – М. : Знание, 1980. – 64 с.

96. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1970. – 114 с.

97. Кухарев В. Н. На пути к профессиональному совершенству. Мастерство учителя : идеи, советы, предложения / В. Н. Кухарев. – М., 1990. – 102 с.

98. Легенький Ю. Г. Культурология изображения (опыт композиционного синтеза) / Ю. Г. Легенький. – К. : ДАЛПУ, 1995. – 411 с.

99. Легенький Ю. Г. Педагогический процесс как целостная динамическая система / Ю. Г. Легенький. – Х. : Вища шк., 1979. – 143 с.

100. Легенький Ю. Г. Содружество искусств : введение в мир художественного творчества / Ю. Г. Легенький. – К. : Мистецтво, 1987. – 184 с.

101. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

102. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.

103. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б. Т. Лихачев. – Самара : СИУ, 1997. – 84 с.

104. Личковах В. А. Світ людини в мистецтві (світоглядно-антропологічні засади теорії естетичного виховання) / Володимир Анатолійович Личковах. – Чернігів : Обл. ін-т післядипломної пед. освіти, 2005. – 152 с.

105. Лобач О. О. Емоційна культура майбутнього вчителя як умова емоційної вихованості дитини / О. О. Лобач // Зб. наук. пр. Полтавського держ. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. – Полтава : ПДПУ імені В.Г. Короленка, 2002. – Вип. 5/6 (26/27). – С. 177-187.

106. Лосев А. Ф. Форма – стиль – выражение / сост. А. А. Тахо-Годи. – М. : Мысль, 1995. – 944 с.

107. Людина і довкілля : антологія : у 2 кн. : Людина і довкілля в українській духовності / [упоряд., автор вступ. розділів, біогр. довідок та коментарів В. С. Крисаченко]. – К. : Заповіт, 1995. – Кн. 2. – 432 с.

108. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ.] – СПб. : ПИТЕР, 2003. – 351 с.

109. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика : [монографія] / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
110. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти // Мистецтво і освіта / Л. М. Масол. – К. – Вип. № 1. – 2004. – С. 2-5.
111. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х. : Веста : Ранок, 2006. – 256 с.
112. Мастера искусства об искусстве : избр. отрывки из писем, дневников, речей и трактатов : в 7 т. / Под. общ. ред. А.А. Губера и др. – М. : Искусство, 1967. – Т. 4. – 622.
113. Межуев В. М. Культура и история / В. М. Межуев. – М. : Прогресс, 1980. – 199 с.
114. Мельничук С. Г. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів : (історико-педагогічний аспект) : [монографія] / Сергій Гаврилович Мельничук. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 248 с.
115. Мигунов А. Понятие эстетического в современной науке и искусстве / А. Мигунов // Искусство. – 1990. – № 4. – С. 27-35.
116. Минайлоб И. Г. Формирование эстетической культуры будущих учителей изобразительного искусства в процессе выполнения композиции натюрморта : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) / И. Г. Минайлоб. – Москва, 2005. – 24 с.
117. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – 3-є вид., доп. – К. : Білоцерківська кн. ф-ка, 2001. – 608 с.
118. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Наталия Григорьевна Морозова. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
119. Нестеренко Г. П. Основы художественного воспитания учителей начальных классов с дополнительной специальностью «Музыка» : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения / Г. П. Нестеренко. – Москва, 1990. – 15 с.
120. Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 278 с.
121. Норенков С. В. Композиционная деятельность в архитектурной подготовке студентов / С. В. Норенков //

Художественно-композиционная подготовка архитекторов и дизайнеров : межвуз. сб. научн. трудов. – Горький : Изд-во ГГСИ, 1985. – С. 16-23.

122. Норенков С. В. Понятие композиционной деятельности / С. В. Норенков, А. В. Шаповал // Методология и теория деятельности. – Горький : Изд-во ГГСИ, 1982. – 188 с.

123. Огорелков В. И. Проблемы измерения и оценки качества знаний учащихся / В. И. Огорелков // Советская педагогика. – 1975. – № 12. – С. 12-20.

124. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки ; 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / О. М. Олексюк. – Київ, 1997. – 50 с.

125. Орлов В. И. Знания, умения и навыки учащихся / В. И. Орлов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 33-39.

126. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія : моногр. / За заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с.

127. Основы теории и художественной культуры : учебн. пособ. / Под. ред. Л. М. Мосоловой. – СПб. : Лань, 2001. – 288 с.

128. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти : моногр. / Олена Миколаївна Отич ; [за наук. ред. І. А. Зязюна]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – 752 с.

129. Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-технічних навчальних закладів засобами мистецтва : моногр. / Олена Миколаївна Отич ; [за наук. ред. І. А. Зязюна]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – 248 с.

130. Падалка Г. М. Естетична культура майбутніх учителів та умови її формування / Г. М. Падалка // Вища і середня педагогічна освіта. – 1991. – № 5. – С. 32-44.

131. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. / Степан Сергійович Пальчевський. – 2-е вид. – К. : Каравела, 2008. – 496 с.

132. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / Глав. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 879 с.

133. Педагогічна культура. – Х. : Основа, 1993. – 147 с.

134. Педагогічна майстерність : підручн. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

135. Петрова Г. А. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя / Галина Александровна Петрова. – Казань : Казан. ун-т, 1976. – 2000 с.

136. Печко Л. П. Эстетическая культура личности и ее развитие // Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе : сб. науч. труд. / Под. ред. Л. П. Печко. – М. : АПН ССР, 1991. – С. 6-19.

137. Пирадов А. В. Эстетическая культура личности / А. В. Пирадов. – Л. : Знание, 1978. – 35 с.

138. Пічкур М. О. Композиційна культура майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / М. О. Пічкур // Наук. зап. Тернопільського держ. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. – Сер. : Педагогіка. – Тернопіль, 1998. – № 2. – С. 56-59.

139. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособ. / Константин Константинович Платонов. – М. : Высш. шк., 1984. – 366 с.

140. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 335 с.

141. Побережна Л. Л. Розвиток естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів засобами української музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання музики і музичного виховання / Л. Л. Побережна. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 19 с.

142. Попова Л. В. Идентификация как механизм общения и развития личности / Л. В. Попова, Г. В. Дьяконов. – М. : МГПИ, 1988. – 31 с.

143. Правоторов В. А. Профессиональная культура специалиста и динамика ее формирования на этапе «вуз – производство» / В. А. Правоторов // Вестник Харьковского университета. – 1983. – № 251. – С. 36-45.

144. Проблеми естетичного виховання учнівської молоді : зб. статей / Упоряд. Л. М. Масол. – К., 1996. – Вип. 1. – 128 с.

145. Проблемы эстетического развития личности школьника / Под. ред. А. И. Бурова, Е. В. Квятковского. – М. : Педагогика, 1987. – 96 с.

146. Пролєєв С. В. Повсякденність і денонсація ідеї культури / С. В. Пролєєв // Генеза. – 1997. – № 5. – С. 10-12.

147. Прохоров А. О. Саморегуляція психических состояний : феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – М. : ПЕРСЕ. – 2005. – 352 с.

148. Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях : моногр. / [В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Вагонова та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 210 с.

149. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1987. – 238 с.

150. Психология творчества. – М. : Наука, 1990. – 224 с.

151. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладх профтехосвіти художнього профілю : [монографія] / В. О. Радквич ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : УкрІНТЕІ, 2010. – 424 с.

152. Ревенко І. В. Художньо-естетична компетентність учителя як показник його професійної культури / І. В. Ревенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах : зб. наук. пр. / Класичний приват. ун-т. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 14 (67). – С. 206-213.

153. Рибалко В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посібник / В. В. Рибалко. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.

154. Рисунок. Живопись. Композиция : хрестоматия. – М. : Просвещение, 1989. – 205 с.

155. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1957. – 234 с.

156. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1958. – 146 с.

157. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по направлению спец. психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2005. – 705 с.

158. Рудницька О. П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти / О. П. Рудницька. – К. : Віпол, 1998. – 247 с.

159. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 358 с.

160. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / Сергей Викторович Савченко. – Луганск : Альма-Матер, 2003. – 311 с.

161. Свідзинський А. Культура як феномен самоорганізації / А. Свідзинський // Сучасність. – 1992. – № 4. – С. 141-145.

162. Семиченко В. А. Концепция деятельности и её реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : дисс. ... д-ра. психол. наук : 19.00.07 / Валентина Анатольевна Семиченко. – К., 1992. – 432с.

163. Сеченов И. М. Выбранные философские и психологические творения / И. М. Сеченов. – М. : ОГИЗ. 1947. – 616 с.

164. Симонов П. В. Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. – М. : Педагогика, 1981. – 218 с.

165. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посібн. / С. О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.

166. Сідорова І. С. Формування естетичної культури студентів педагогічних університетів у позааудиторній художній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання / І. С. Сідорова. – Умань, 2013. – 21 с.

167. Скатерщиков В. К. Твой эстетический вкус / Виктор Константинович Скатерщиков. – М. : Знание, 1963. – 44 с.

168. Скрипник М. І. Формування педагогічної культури вчителя в умовах післядипломної освіти (на базі шкільного та районного методичного кабінетів) : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. І. Скрипник. – Київ, 1997. – 24 с.

169. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостенин, Г. И. Чижикова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

170. Слостенин В. А. Педагогика : учебн. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

171. Сморгж Л. О. Эстетика : навч. посібн. / Л. О. Сморгж. – К. : Кондор, 2009. – 334 с.

172. Сомов Ю. С. Композиция в технике / Ю. С. Сомов. – М. : Машиностроение, 1987. – 288 с.

173. Сотська Г. І. Технологія формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в педагогічних університетах / Г. І. Сотська // Проблеми підготовки сучасного

вчителя : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / [редкол. : Н. С. Побірченко (голов. ред.)]. – Умань : Жовтий О О., 2012. – Вип. 6. – Ч. 2. – С. 106-114.

174. Стандарти загальної середньої освіти. Проблеми, пошуки, перспективи // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / Під ред. С. У. Гончаренка та ін. – К., 1996. – 136 с.

175. Станиславский К. С. Собрание починений : в 8 т. : Моя жизнь в искусстве / Ред. колл. : М. Н. Кедров (гл. редактор), О. Л. Книппер-Чехова, А. Д. Попов и др.]. – М. : Искусство, 1954. – Т.1. – 622 с.

176. Столович Л. Н. Жизнь – творчество – человек. Функции художественной деятельности / Л. Н. Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.

177. Султанова Л. Ю. Теоретичні засади педагогічної аксіології в системі підготовки майбутнього педагога / Л. Ю. Султанова // Аксіологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога : моногр. / За заг. ред. Л. О. Хомич. – К. ; Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2010. – С. 28-37.

178. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1975. – 343 с.

179. Тарасенко Г. С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя : методол. аспект / Галина Сергіївна Тарасенко. – Вінниця : РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 1997. – 112 с.

180. Тельчарова Р. А. Музыка и культура личности : личностный поход / Р. А. Тельчарова. – М. : Знание, 1986. – 64 с.

181. Титаренко В. П. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів трудового навчання засобами українських народних промислів : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Титаренко Валентина Петрівна. – Київ, 2009. – 509 с.

182. Україна ХХІ століття : Державна національна програма «Освіта». – К. : Райдуга, 1994. – 128 с.

183. Усатенко Т. П. Культурологія в трансформаційних процесах освіти / Т. П. Усатенко // Культурологічна складова професійного розвитку педагога : зб. наук. пр. / За ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. – Київ ; Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2012. – С. 34-42.

184. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 1. – 488 с. ; Т. 2. – 359 с.

185. Фаустова Э. Н. Культура студенческой молодёжи. Социально-философский аспект / Э. Н. Фаустова. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 136 с.

186. Федоріщева С. П. Естетичні основи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / С. П. Федоріщева. – Луганськ, 2001. – 20 с.

187. Феномен української культури : методол. засоби осмислення / В. Шинкарук, Є. Бистрицький (відп. ред.). – К. : Фенікс, 1996. – 477 с.

188. Философский словарь / Под ред. И. Г. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1986. – 590 с.

189. Философский энциклопедический словарь / Глав. ред. Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

190. Фірсова Л. С. Формування естетичної культури майбутні учителів засобами декоративно-прикладного мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Фірсова Людмила Станіславівна. – Черкаси, 2000. – 246 с.

191. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособ. / И. Ф. Харламов. – М. : Высш. шк., 1990. – 576 с.

192. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Хайнц Хекхаузен ; пер. с англ. Ю. Е. Зайцева. – СПб : Речь, 2001. – 238 с.

193. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.

194. Хотунцев Ю. Л. Экологизация системы образования (проблемы и принципы, значене и роль) / Ю. Л. Хотунцев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – № 6. – С. 49-59.

195. Художня і традиційно-побутова культура народу : зб. наук. праць / За ред О. Г. Костюка. – К.: Наукова думка, 1983. – 142 с.

196. Черникова Н. В. Формирование эстетической культуры студентов в педагогическом вузе : метод. реком. / Н. В. Черникова. – Мн. : ИВЦ Минфина, 2010. – 38 с.

197. Шаргородська С. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя у взаємодії науки і мистецтва : автореф. дис.

на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / С. Б. Шаргородська. – Харків, 1995. – 24 с.

198. Шарко В. Д. Методологічні засади сучасного уроку : посібн. для студентів, керівників шкіл, вчителів, працівників післядипломної освіти / В. Д. Шарко. – Херсон : ХНТУ, 2009. – 120 с.

199. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании / Ф. Шиллер // Идеи эстетического воспитания : антология в 2 т. / ред.-сост. В.П. Шестаков. – М.: Искусство, 1973. – Т. 2. – 368 с.

200. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Ф. Шиллер // Собр. соч. в 7 т. : Статьи по эстетике / Фридрих Шиллер ; пер. с нем. – М., 1957. – Т. 6. – 791 с.

201. Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования : состояние и перспективы / Евгений Николаевич Шиянов. – М. : Ставрополь, 1991. – 252 с.

202. Шмит Ф. И. Искусство – его психология, его стилистика, его эволюция / Ф. И. Шмит. – Х., 1919. – 322 с.

203. Шорохов Е. В. Композиция : учеб. пособ. / Е. В. Шорохов. – М. : Просвещение, 1986. – 207 с.

204. Шорохов Е. В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе : пособ. для учит. / Е. В. Шорохов. – М. : Просвещение, 1977. – 112 с.

205. Эстетическое сознание и процесс его формирования / Отв. ред. : Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров. – М. : Искусство, 1981. – 255 с.

206. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / Павел Максимович Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 85 с.

207. Frankl V. Man's search for ultimate meaning / Viktor Frankl. – English audio-book [Robert Gardner, 128 kbps].

208. Reid L. The art within a plural concept of knowledge / L. Reid. – London, 1989. – P. 12-20.

209. Storr A. Individuation and Creative Process / A. Storr // The Symbolic Order. – London, 1989. – P. 183-197.

РОЗДІЛ 2

ТВОРЧО-КОМПЕТЕНТІСНІ Й РОЗВИВАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

2.1. Формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції

На сучасному етапі розвитку суспільства відчутні зміни, що зумовлюють нові освітні вимоги до художників-педагогів у межах директив Болонської угоди. Нині у мистецькій практиці спостерігається тенденція урізноманітнення художніх технологій і розширення діапазону засобів композиції, використання яких сприяє збагаченню духовної сфери особистості. Роль учителя образотворчого мистецтва в цьому процесі полягає в ефективній самореалізації в царині художньої творчості та якісному виконанні функцій професійної діяльності щодо інтелектуального й естетичного розвитку школярів. Для цього він повинен володіти високим рівнем художньо-творчої компетентності.

На необхідності формування творчого педагога національної школи наголошено в Законі України «Про вищу освіту», Державній програмі «Вчитель», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. У контексті професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва чимало положень цих освітніх документів реалізовано в дослідженнях О. Кайдановської, С. Коновець, О. Музики, М. Пічура, О. Смірної, Г. Сотської, Т. Стрітьєвич, В. Щербини та ін. Однак проблема формування художньо-творчої компетентності не була предметом окремого наукового пошуку. Водночас, для її розв'язання нині склалися певні передумови. Це, насамперед, ґрунтовні наукові розробки теоретико-методичних засад упровадження компетентнісного підходу у вищій школі (О. Браславська, В. Кузь, В. Коваль, О. Комар, Н. Кузьміна, М. Мартинюк, О. Овчарук, Л. Омельченко, О. Пометун, О. Савченко, С. Совгіра, Н. Тарасенкова, С. Шандрук, В. Шахов та ін.), широко розгорнуті психологічні студії творчого розвитку особистості (Л. Виготський, В. Моляко, С. Яланська та ін.), праці із численних питань художньої творчості в різних видах образотворчого мистецтва (В. Зінченко, В. Кузін, В. Щербаков та ін.), методичні розробки щодо створення композиції художнього твору (М. Пічкур,

І. Туманов, Ю. Шарапова та ін.) тощо. Практика опанування студентами фаховими дисциплінами на факультетах мистецтв вищих навчальних закладів показує, що провідна роль у їх творчому освоєнні належить композиції. Знання її теоретичних основ, здатність генерувати творчий задум і реалізувати його в художньому творі, а також готовність передати цей мистецький досвід школяреві становить сутність художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Проте у вищій школі існують суперечності між:

- об'єктивною потребою сучасної школи у високопрофесійних кадрах і недостатнім рівнем сформованості художньо-творчої компетентності вчителів образотворчого мистецтва;

- необхідністю ґрунтовного дослідження проблеми формування художньо-творчої компетентності майбутнього художника-педагога та нестачею відповідних наукових напрацювань;

- потужним творчо-розвивальним потенціалом комплексу засобів композиції у формуванні художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва і фрагментарним його використанням у процесі студіювання фахових дисциплін.

На розв'язання окреслених суперечностей націлено теоретичний матеріал дослідження, що стосується з'ясування сутності, структури та критеріально-рівневої системи художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, а також обґрунтуванні моделі її формування засобами композиції просторових мистецтв.

2.1.1. Сутність, структура та критеріально-рівнева система художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

Розмаїття й складність завдань формування нової генерації професійних учителів образотворчого мистецтва зумовлюють широке коло недостатньо розв'язаних питань, серед яких найбільш вивченим є педагогічний аспект, а художній контекст залишається поза увагою дослідників. Натомість учитель образотворчого мистецтва – це, насамперед, художник-педагог. Тому його художньо-професійна грань діяльності має постійно розвиватись і вдосконалюватись у неперервному процесі педагогічної практики.

Потреба у постійному підвищенні рівня художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва актуалізується й

у прагматичному контексті. Адже продукти його художньої творчості, що демонструються на виставках, засвідчують престиж обраного фаху, дають змогу заробити додаткові кошти, сприяють культивуванню позитивного іміджу не надто популярної педагогічної спеціалізації. Звідси, професіоналізм учителя образотворчого мистецтва також позначається його художньо-творчою компетентністю [134, с. 191].

У «Словнику іншомовних слів» компетентність (із лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) означає обізнаність, авторитетність. Компетенція (лат. *competentia*, від *compeo* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, у яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід [137, с. 282].

Як переконливо доводить М. Головань, компетентність є системним явищем, оскільки інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід та особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, усвідомлюючи при цьому значущість предмета й результату діяльності. На його думку, компетентним можна стати, опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності [26, с. 30]. Відтак, компетенція є частковим явищем щодо компетентності. Це також підтверджує позиція С. Бондар: «Компетентна особистість – це особистість із сформованими компетенціями» [14, с. 96].

Узагальнивши наведені дефініції, є підстави компетентність розуміти як здатність особистості якісно виконувати функції конструктивної діяльності. Та, як правило, людина, особливо на фаховому рівні, займається різними видами активності, наприклад, інформаційною, комунікативною, соціальною, самоосвітньою тощо. Згідно з цим, зазвичай, виокремлюють відповідні компетентності. В сучасних психолого-педагогічних дослідженнях нині нагромадилась їх величезна кількість.

Компетенція – це коло повноважень, обов'язки виконувати особами чи певними інституціями завдання професійної діяльності.

Якщо звернути увагу на те, що компетентність позначена певними функціями (призначеннями, ролями), а компетенція – виконанням конкретних завдань, то з'ясується, що перша категорія широка, а друга вузька. Це означає, що будь-яка компетентність охоплює сукупність деяких компетенцій.

У психолого-педагогічній літературі нерідко поняття «компетентність» використовують у значенні професіоналізму як набутої у ході навчальної і практичної діяльності здатності до якісного виконання функціональних обов'язків та досягнутого високого рівня майстерності і вправності у певному занятті.

У теорії і практиці мистецької освіти вчителя образотворчого мистецтва, зазвичай, називають художником-педагогом. Звідси й виникла така нова галузь наукових знань, як художня педагогіка, у межах якої фігурують такі загальні поняття як «професійна компетентність» та «художньо-естетична компетентність».

Так, у дослідженні Л. Малінської професійну компетентність учителя образотворчого мистецтва потрактовано як узагальнену особливість властивостей особистості педагога-художника, що характеризує його спроможність виконувати професійні завдання як з художнього, так і з педагогічного кута зору, уміння застосовувати одержані знання, цінності й нахили, життєвий, професійний, а також творчий досвід [84, с. 28]. Це підтверджує нашу позицію щодо необхідності реалізації художньо-творчого складника його професійної діяльності.

В енциклопедичному словнику «Психологія спілкування» за редакцією А. Бодальова художньо-естетична компетентність трактується як здатність читача, глядача, слухача вичерпувати з художньої тканини твору різні за глибиною і наповненістю змістовно-сміслові шари. Ця характеристика відображає загальний рівень естетичного розвитку особистості, її досвід спілкування із мистецтвом, а також ступінь творчості, що виявляється в сприйнятті мистецтва [120, с. 412].

Досліджуючи теоретичний конструкт професійної компетентності культуролога, О. Чернецова виокремлює в її структурі художньо-естетичну компетентність, яку трактує як цілісний, мотиваційно-рефлекторний художньо-естетичний комплекс, що дає змогу майбутньому фахівцю вільно оперувати художньо-естетичними компетенціями й досягати високих результатів у своїй професійній діяльності [155, с. 249].

Дослідники педагогіки художньої культури Л. Масол та О. Гайдамака художньо-естетичну компетентність особистості розуміють як інтегральний духовно-естетичний феномен, готовність і здатність особистості мобілізувати персональні ресурси – організовані в систему художні знання, уміння, ставлення, здібності, якості,

необхідні для ефективного вирішення художніх завдань у типових і нестандартних ситуаціях, у побудові власної траєкторії життєтворчості [88, с. 6].

З окреслених визначень випливає, що художньо-естетична компетентність – це поняття надзвичайно широке, оскільки охоплює мотиваційну, перцептивну, когнітивну, творчо-діяльницьку й рефлексивну сфери структури особистості. У такому розумінні ця категорія стосується дітей, залучених до художньо-естетичної культури, та дорослих людей, які захоплюються мистецтвом або займаються ним на професійному рівні. Очевидно, що художньо-естетичною компетентністю мають володіти фахівці різного мистецького профілю: музиканти, хореографи, живописці, графіки, дизайнери, майстри декоративно-прикладного мистецтва й художники-педагоги. Однак якщо це поняття диференціювати на такі різновиди, як естетична й художня компетентність, то виявиться, що кожна з них для певного мистецького фаху водночас має загальний і специфічний зміст.

Категорію естетичної компетентності Л. Масол узагальнено визначає як інтегральний духовно-естетичний феномен, готовність і здатність особистості мобілізувати персональні ресурси – організовані в систему художні знання, уміння, ставлення, здібності, якості, необхідні для ефективного вирішення художніх завдань у типових і нестандартних ситуаціях, у побудові власної траєкторії життєтворчості [88, с. 6].

Стосовно образотворчого мистецтва естетичну компетентність О. Шокот розуміє як систему взаємозв'язаних якостей особистості, якими вона виявляє свою готовність до професійної діяльності, синтезуючи знання канонів просторової і колірної композиції, прикладні вміння організовувати зовнішній простір відповідно до правил художньої композиції на основі стійких ціннісних новоутворень особистості у формі художнього смаку, креативних здібностей та емоційно-ціннісних настанов [160, с. 48-49].

Отже, естетична компетентність фахівця з образотворчого мистецтва неодмінно пов'язана з його професійними якостями. Тому в дослідженні Г. Сотської правомірно обґрунтовано поняття естетично-професійної компетентності, яке потрактовано як інтегративну властивість особистості, що характеризується: високим ступенем полікультурної за своїм змістом гуманітарно-художньої ерудиції; здатністю реалізувати свій естетичний

потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) на практиці для успішної художньо-професійної діяльності, усвідомлюючи відповідальність за її результати [141].

Отже, естетична компетентність вчителя образотворчого мистецтва з відповідною повнотою охоплює художньо-мистецьку та художньо-педагогічну сфери, тобто припускає розширене естетичне поле функцій його професійної діяльності, серед яких здатність до відтворення художньої картини світу відіграє провідну роль. Саме тому до особливого рангу характеристик професіоналізму слід зарахувати його художню компетентність.

Категорію художньої компетентності Л. Масол та О. Гайдамака трактують як певну досвідченість особистості в царині мистецтва, здатність до самоорганізації в галузі мистецької діяльності на основі ціннісних естетичних орієнтацій із метою розвитку власного художньо-творчого потенціалу. На їхню думку, це поняття має особистісно-діяльнісний та інтегративний характер, оскільки є багатограним показником результативності мистецької освіти й самоосвіти, що інтегрує всі компоненти: змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (ціннісні орієнтації), самореалізаційний (самостійність), креативний (творчість) [88, с. 6].

В окресленому розумінні художня компетентність об'єднує в собі готовність особистості виконувати художні завдання з різних видів мистецтва (музичного, образотворчого, театрального, хореографічного, екранного тощо). Тому цілком правомірно вважати, що художня і мистецька компетентності ідентичні за своєю сутністю. Можна навіть оперувати поняттями поліхудожньої чи полімистецької компетентності. Тому художню компетентність вчителя образотворчого мистецтва доцільно розглядати в ракурсі специфіки його професії, що передбачає виконання функцій художньо-творчої діяльності.

До складу художньої компетентності також можна зарахувати низку компетенцій: образотворчо-мовленнєву – здатність розуміти і власноруч створювати художні твори, грамотно користуючись засобами художньої виразності, мовою образотворчого мистецтва (технічність і спроможність створювати образи); вербально-образну – знання певного мінімуму художніх термінів, їх значень та вміння грамотно використовувати їх в розмові й обговоренні творів мистецтва, образно-стильову – знання основних стильових напрямів у мистецтві, сукупності ознак, що дають право стверджувати про приналежність досліджуваного об'єкта до певного стилю, уміння за

необхідності створювати об'єкти із заданими стильовими характеристиками; стратегічну – допитливість, свіжість погляду, здатність вибирати в хаосі повсякденних вражень найбільш яскраві для їхнього подальшого втілення; продуктивно-образну – здатність не лише репродукувати образ, але й підходити до його створення творчо, кожного разу вирішуючи завдання наново [134, с. 23].

З окреслених компетенцій видно, що художньо-компетентними можуть бути різні фахівці (наприклад, екскурсовод), які лише на когнітивному рівні засвідчують таку професійну якість, тобто володіють необхідною інформацією, уміють її оновлювати, поширювати, але не продукувати власні мистецькі твори. Окрім того, у різних галузях образотворчого мистецтва художня компетентність своєрідна. В одному випадку вона безпосередньо пов'язана з творчістю (художник-живописець), а в іншому – інтегрована (художник-дизайнер) чи опосередкована (мистецтвознавець).

У контексті специфіки професіоналізму вчителя образотворчого мистецтва варто є підстави розрізняти його художньо-педагогічну та художньо-творчу компетентності. Щоб з'ясувати їхню сутність, специфіку і взаємозалежність, розглянемо загальну категорію творчої компетентності.

У дослідженні Н. Комашко зазначено, що рівень творчої компетентності залежить від розвиненості художньо-творчих інтенцій і здібностей, ступеня оволодіння знаннями з формотворення, методикою креативного пошуку, образною мовою пластичного мистецтва і технологією художніх матеріалів, що зумовлює ефективність професійної діяльності [63, с. 14].

Отже, варті уваги такі ознаки творчої компетентності педагога, як здатність до генерування ідей, висування гіпотез, фантазування, тобто творчого процесу, що складається з етапів підготовки (інтенсивне ознайомлення з проблемою), натхнення (виникнення ідеї, дія уяви), інсайту (мить осяяння, раптового розуміння) та ухвалення рішення (виконання творчого задуму). Усе це однаково стосується і художньо-педагогічної, і художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва. При цьому специфіка першої полягає у педагогічній майстерності як успішного та якісного виконання типових і неординарних завдань щодо художнього навчання, естетичного виховання й розвитку учнів нестандартними способами і прийомами. Особливості ж художньо-творчої компетентності зумовлені художньою майстерністю як віртуозного

володіння мовою образотворчого мистецтва, його різними техніками і матеріалами, без чого у педагогічній діяльності неможливо досягнути реалізації задумів учнів.

Категоріальну сутність художньо-творчої компетентності фахівця з образотворчого мистецтва доцільно розпочати зі з'ясування таких суміжних понять, як «художня творчість», «художня діяльність», «художньо-творчий процес», «художній смак», «художньо-творча активність».

У навчальному посібнику з естетики термін «художня творчість» означено як процес духовно-практичного втілення художньої ідеї у чуттєво сприймані художні образи. Загальна її спрямованість – досягнення максимальної відповідності між творчим задумом і його адекватним утіленням у мові мистецтва [94, с. 151]. Отже, за своєю сутністю художня творчість є діяльністю, процесом і продуктом.

На переконання О. Іваненко, художня діяльність – це особлива форма якісного переходу від уже відомого до нового, невідомого у мистецькій сфері, вона завжди насичена яскравими позитивними емоціями й завдяки цьому володіє великою привабливою силою, художньо-образною мовою, специфікою відтворення дійсності, яка, на свою чергу, визначається особливостями тих чи інших життєвих явищ та обставин [47, с. 65].

Як цілком слушно стверджує І. Туманов, художньо-творчий процес надзвичайно складний, оскільки охоплює: сприйняття, у ході якого відбувається вивчення об'єкта або явища; творчий задум або формування художнього образу у свідомості художника; практичну роботу з метою створення твору в обраному матеріалі. Так, митець, сприймаючи об'єкт зображення, фіксує відповідні йому риси, властивості, пропорції, інші характеристики й, одночасно аналізуючи їх в різних площинах і ракурсах, синтезує в різних поєднаннях для проникнення в сутність того, що зображається [145, с. 41-42].

Інтегративну роль у художній творчості відіграє композиція, оскільки, як зазначає І. Туманов, вона є загальним складником творчих процесів у всіх видах мистецтва [145, с. 16], законом побудови різних рівнів і шарів художнього твору та показником цілісності створеного художнього продукту, що «припускає архітектонічну супідрядність, стилістичну й образну узгодженість усіх елементів композиції відповідно до теми та ідеї творчого задуму» [146, с. 261].

Із належною мірою аргументованості С. Чернишева вважає, що художньо-творча компетентність лежить на перетині творчих і професійних компетентностей і являє собою комплексну характеристику особистості педагога, здатного виконувати художні завдання на творчому рівні і виявляє готовність навчати цьому учнів [155, с. 675]. Очевидно, що дослідниця до художньо-творчої компетентності зараховує і художньо-педагогічну. На наше переконання, це різні категорії. Загальновідомо, що педагог, який не вмє малювати, не здатен навчити цьому учнів. Тому художньо-творча компетентність є первинною в ієрархії професіоналізму вчителя образотворчого мистецтва. Адже лише справжній творчо працюючий художник здатний навчити малювати, але, будучи відповідно підготовленим до педагогічної діяльності.

Таким чином, ураховуючи зміст базових категорій дослідження, сформульовано сутність художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, як його здатності до неперервного збагачення власного візуального досвіду, розвитку естетичного смаку й спеціальних здібностей, поповнення знань, удосконалення вмінь і навичок з художнього формотворення засобами композиції в практиці активного продукування оригінальних за змістом, технічно майстерних та об'єктивно-ціннісних творів, що стає міцним підґрунтям для досягнення вершин художньо-педагогічного професіоналізму. Звідси, оволодіння майбутнім художником-педагогом засобами композиції на теоретичному і практичному рівнях є основою розвитку його творчих здібностей, знань, умінь і навичок з художнього формотворення.

Для обґрунтування структури художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва необхідно взяти за основу освітньо-кваліфікаційну характеристику за напрямом підготовки 6.020205 «Образотворче мистецтво». Саме у ній визначено обсяги знань і вмінь, яких має набути студент у процесі професійної підготовки у ВНЗ та еталонні якості художника-педагога.

Щоб належним чином обґрунтувати структуру художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, проведемо аналітичний огляд аналогів, що містяться в дотичних до порушеної проблеми дослідженнях.

У дисертації Н. Комашко творчу компетентність художника-дизайнера репрезентовано психоенергетичним (композиційні здібності), мотиваційним (творчого ставлення до діяльності, потреба у творчості), когнітивний (розуміння інформації, кількість і якість знань

принципів, способів та засобів формотворення) та діяльнісним (здатність аналізувати й оцінювати композиційні якості, уміння технічно узгодити та вибрати найкращий варіант задуманої композиції) компонентами [62, с. 7].

У дослідженні А. Тутолміна виокремлено когнітивний (методологічні, теоретичні, психолого-педагогічні, організаційно-методичні, технологічні знання), операційний (дослідницькі, комунікативні, організаторські, еврилогічні, технічні вміння) та особистісно-творчий (наявність емпатії, рефлексії, креативності, проникливості, комунікативності) компоненти творчої компетентності педагога [184, с. 20].

У науковій праці В. Казанцевої розроблено структуру творчої компетентності вчителя початкової школи, що містить ціннісно-мотиваційний (спрямованість на творчість у професійній діяльності – творча спрямованість особистості, її творчі можливості й ціннісні орієнтації), когнітивно-конструктивний (функціональна готовність до вирішення творчих завдань – науково-теоретична, методична підготовка та особистісна готовність до творчої діяльності), рефлексивно-цільовий (вербальна креативність – оригінальність, гнучкість, продуктивність) компоненти [50, с. 14-15].

На підставі теоретичного аналізу структурного, системного та функціонального підходів до класифікації складників фахової компетентності педагога у дослідженні О. Смірної обґрунтовано доцільність структурування художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва на мотиваційний (сукупність пізнавальних настанов, художньо-ціннісних орієнтацій, творчих інтересів, пов'язаних зі змістом художньо-педагогічної діяльності), когнітивний (система знань про сутність, структуру, функції та особливості ефективної діяльності вчителя образотворчого мистецтва та оптимальні стилі педагогічного спілкування в єдності із загальнокультурними та специфічно-образотворчими знаннями) і практичний (комунікативна, організаційна, діагностична, проектна, конструктивна, управлінська, творча різновиди здатності до ефективної реалізації вчителем образотворчого мистецтва художньо-педагогічних функцій) компоненти [138, с. 8].

Отже, в окреслених науково-педагогічних дослідженнях структуру компетентності фахівців мистецьких та педагогічних спеціальностей автори традиційно представляють мотиваційним, когнітивним та діяльнісним компонентами з деякими їх

модифікаціями. Узявши до уваги ці напрацювання, спробуємо розробити й обґрунтувати авторську структуру художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, компонентний склад якої охоплюватиме відповідні критерії і показники.

За словниковими джерелами, термін «критерій» (із лат. *critērium* – здатність розрізнення; засіб судження, мірило; розділяю, розрізняю) означає мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінки людини, предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації; ознака, загальна властивість, на основі якої здійснюється оцінка якої-небудь якості [28, с. 107-109].

Показник – це свідчення, доказ, ознака чого-небудь. В окремих галузях знань він є синонімом поняття «параметр», який, наприклад, у психології (грец. *parametron* – вимірювальний) позначається як величина, що визначає оцінку конкретної властивості психічного явища або його виявлення в дії чи діяльності; елемент формалізації індикатора. Індикатор є характеристикою об'єкта, що розкриває поняття про інші характеристики досліджуваного предмета, які неможливо безпосередньо досліджувати. За А. Семеновою, показники фіксують певний стан або рівень розвитку конкретного критерію. На думку науковця, показник – це явище або подія, за якими можна судити про динаміку певного процесу [134, с. 433].

Отже, розуміючи критерій як мірило, а показник як його конкретизацію за певними ознаками, параметрами і в окремих випадках їх індикаторами, пропонуємо структуру художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що складається з більш розширеного спектру її вимірів, ніж у представлених у наявних наукових доробках, а саме: мотиваційного, ціннісного, перцептивного, світоглядного, когнітивного, діяльнісного й рефлексивного.

Логіка репрезентації цього цілісного конструкту полягає в тому, що майбутній художник-педагог повинен виявляти бажання творити, а відтак, бути здатним сприймати прекрасне, цінувати його, формувати власний погляд щодо істинності краси довкілля і мистецтва, знати його видову специфіку, зокрема, засоби художньо-образного формотворення, майстерно використовувати їх при створенні оригінальних, об'єктивно-ціннісних композицій та адекватно самооцінювати результати власної творчості для подальшої самореалізації в царині образотворчого мистецтва.

Отже, в авторському варіанті структура художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва складається із *мотиваційно-ціннісного, когнітивно-особистісного та діяльнісно-рефлексивного компонентів*. При цьому ми свідомо випускаємо з поля зору нашої дослідницької уваги емоційний та генетичний аспекти цього явища, оскільки вважаємо, що художник-педагог ніколи не стане справжнім фахівцем без природно набутого чи заздальгідь цілеспрямовано розвиненого спектру естетичних емоцій, спеціальних нахилів, здібностей та обдарованості в галузі образотворчого мистецтва.

Обґрунтування мотиваційно-ціннісного компонента.

У загальному розумінні основою мотивації є певна потреба, що виникає при суперечностях між тим, що людина має, чим володіє, чого досягла і між тим, чим не володіє, чого не досягла, що ще не має. Цей постулат проголошено і в теорії настанови відомим психологом Д. Узнадзе, який вважав витоком будь-якої активності потреби. Саме така інтенція чогось досягти, мати, щось або чимось володіти є необхідною у художньо-творчій діяльності.

Як стверджує С. Каверін, потреба у творчій діяльності є вищою потребою, що, відповідно, позначає вищий ступінь розвитку особистості. Провідними мотивами творчості, на переконання психолога, є: допитливість (пізнавальні та дослідницькі мотиви); мотиви особистої зацікавленості (самоствердження); вищі соціальні мотиви (принести користь суспільству) [48, с. 125].

У контексті художньої творчості суб'єкта конструктивної діяльності уявлення про прекрасне майбутнє неодмінно пов'язане із критерієм прагнення виконувати об'єктивно-ціннісні художні твори. Однак постає питання міри здійсненості такого бажання, що залежить від наявності достатньо розвинених художньо-творчих здібностей. Якщо вони цілком розвинені, то її бажання творчості істинно-здійсненні; частково реально-здійсненні (за умови зовнішніх і внутрішніх стимулів розвитку); нерозвинені – ілюзорно-здійсненні.

Могутнім мотивом людської діяльності, підкреслював П. Гольбах, є інтерес. Філософи І. Кант і Г. Гегель пов'язували інтерес із різноманітними формами діяльності людей, наголошували на його конструктивно-творчій ролі в суспільному розвитку. Поміж розмаїття інтересів художній інтерес, як цілком слушно зазначає К. Ізард, є «мотиваційний чинником творчості, основою творчої діяльності» [45, с. 133-134].

На переконання С. Гессена, творча особистість ідентифікує себе як «живописця» і як «графіка», що розуміється як її комбінований тип – «композиційний» [23, с. 74-75]. Саме тому у майбутнього художника-педагога має виявлятися конструктивно-творчий інтерес до художнього формотворення, оскільки він стимулює перебіг перцептивних та когнітивних процесів, сприяє вияву уваги й утримує стабільність емоційної сфери, отриманню задоволення від сприйняття й діяльності.

В аксіологічній теорії чітко розрізняються: об'єкт, що є носієм цінності (предмети, явища, люди, речі, твори мистецтва), і самої цінності як якості відношень даного об'єкта до того чи іншого суб'єкта; цінність і корисність, придатність, приємність як властивості, що виражають значення якогось об'єкта для іншого. Саме тому М. Каган стверджує, що з філософського погляду «матеріальним або духовним може бути носій цінності, а не сама цінність, оскільки вона є відношення даного носія до суб'єкта, його значення для суб'єкта» [49, с. 55].

У психологічній теорії С. Рубінштейна цінності позиціонуються як такі, що мають за основу взаємозв'язок довкілля і світу людини та виражаються у тому, що значуще створює людина в історичному процесі [128, с. 36]. Із цього контексту для сучасних наукових досліджень аксіологічного спрямування актуальним є питання про шляхи розвитку художньої картини світу як системи, спрямованої на концентрацію тих світоглядних основ і духовно-ціннісних смислів, які отримали відображення у творах мистецтва. Вона моделюється на ґрунті великого пласта мистецтва, що належить до певної ментальної культури народу.

Механізм організації художньої картини світу відбувається в кілька етапів: по-перше, у процесі створення творів мистецтва за участю картини світу автора і соціуму; по-друге, у ході аналізу творів мистецтва із залученням атрибутивних категорій і концептів картини світу. У результаті аналізу виявляються приховані у змісті твору світоглядні й духовно-ціннісні настанови у формі художніх образів-концептів особистості творця. Передумовою для досягнення властивостей універсальності в художньо-образній мові, за допомогою якої розкривається зміст ментальної культури, слугують онтологічні й аксіологічні основи, закладені в природу самого мистецтва.

Гуманістичні ідеї, які проголошують головною цінністю саме людину-творця, яка самоактуалізує і гармонізує свої відносини зі

світом, простежуються в сучасних педагогічних концепціях. Саме тому важливо формувати у майбутніх художників-педагогів одну із найважливіших цінностей – «цінність творчості» [12, с. 120].

Таблиця 2.1

**Критерії і показники за рівнями
мотиваційно-ціннісного компонента художньо-творчої
компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва**

Критерії	Показники за рівнями		
	Високий	Достатній	Низький
Бажання виконувати об'єктивно-ціннісні художні твори	істинно-здійсненне	реально-здійсненне	ілюзорно-здійсненне
Інтерес до художнього формотворення	конструктивно-творчий	прагматично-споживчий	індиферентно-споглядальний
Ціннісна настанова на художню творчість	яскраво виражена	завуальовано виражена	зовсім не виражена

Як видно із таблиці 2.1, мотиваційно-ціннісний компонент позначено критеріями: бажання студента виконувати об'єктивно-ціннісні художні твори, що диференціюється показниками істинно-здійсненого, реально-здійсненого та ілюзорно-здійсненого вияву; інтересу до художнього формотворення, що розмежовується конструктивно-творчим, прагматично-споживчим, індиферентно-споглядальним параметрами; ціннісної настанови на художню творчість, що може бути яскраво, завуальовано вираженою, або зовсім не вираженою.

Обґрунтування когнітивно-особистісного компонента.

Провідним положенням вітчизняної художньої педагогіки є концепція комплексної художньої освіти методологічна парадигма якої полягає у необхідності професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на теоретичному і практичному рівнях. Тобто важливо, щоб знання, отримані студентом у ході вивчення теоретичної частини різних дисциплін, могли бути

ефективно реалізовані у художньо-творчому процесі. При цьому доцільно інтегровано студіювати творчі основи композиції.

Відомий радянський художник-педагог П. Чистяков в ієрархії складників образотворчої діяльності на перше місце поставив знання [156, с. 340]. Засвоїти систему знань – це, насамперед, означає оволодіти тими категоріями, із яких складається теорія композиції. Тому розуміння теоретичних термінів і понять із композиції необхідно пов'язувати з практичними діями у процесі виконання навчальних завдань.

Оволодіння майбутнім учителем образотворчого мистецтва творчими основами композиції – це процес, що невіддільний від нагромадження знань як джерела пізнавальної і розумової діяльності. На переконання М. Ростовцева, пізнавальні процеси підпорядковані пошуку засобів виразності художнього твору, що відбувається у ході освоєння певного композиційного інструментарію [123, с. 20].

Грунтовні знання творчих основ композиції належать до структури такої важливої категорії, як «композиційна грамота». На наш погляд, у дослідженні Б. Оспанова поняття композиційної грамоти визначено максимально лаконічно. Це – сукупність знань, умінь і творчих якостей художника, необхідних для активної і самостійної творчої діяльності [106, с. 10]. Саме ця обставина дає підстави для виокремлення в когнітивно-особистісному компоненті художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва такі критерії як його здатність до креативності та вияв образотворчих здібностей.

У монографії С. Коновець «Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва» креативність загалом розглядається як певна протилежність стандартності, конформності та звичайності. За твердженням автора, креативність – це особливий різновид творчого мислення; спроможність створювати щось нове, оригінальне та незвичайне; відкритість до нового життєвого чи іншого досвіду, особистісна незалежність, оригінальність, самобутність; здатність продуктивно діяти у невизначених, проблемних ситуаціях, в яких відсутні підказки, інструкції та якісь гарантії успіху [64, с. 129-130].

Успішність творчої діяльності людини визначається розвиненістю відповідних здібностей як психічних властивостей і якостей особистості, що слугують необхідною умовою високоякісного виконання її завдань. Для майбутніх вчителів образотворчого мистецтва важливим є наявність образотворчих здібностей.

У «Великій сучасній енциклопедії з педагогіки» образотворчі здібності визначаються як «...синтез властивостей особистості, які є суб'єктивними умовами для заняття успішною образотворчою діяльністю, художньою творчістю» [111, с. 550]. За визначенням психологічного словника, до їх структури входять основні й додаткові якості. Провідні якості: художнє мислення і творча уява (відбір головної деталі, конкретизування й узагальнення художнього образу, створення композиції); зорова пам'ять (трансформування на папері яскравих образів із свідомості художника); розвинена емоційна стійкість що до образу, який сприймається та зображується; воля й цілеспрямованість. Допоміжні якості: висока природня чутливість зорового аналізатора, що вдосконалюється у процесі художньої діяльності й забезпечує відтворення пропорцій, особливостей об'ємної і площинної форми, співвідношення світлотіні, ритму, кольору, перспективних скорочень, руху; сенсомоторика художника [136].

У структурі образотворчих здібностей ключовим компонентом є уява. Вона полягає у самостійному створенні нових образів, що втілюються в оригінальних творах художньої діяльності. Поряд із творчою уявою необхідним складником образотворчих здібностей є фантазія. На відміну від уяви, образи якої є реалістичними, зрозумілими, фантазійні образи можуть бути нереальними незрозумілими для іншої людини або для самого фантазера. Джерелом фантазії є несвідомі психічні процеси. Адже вигадка і фантазія є основними засобами перетворення матеріалу у твір.

Художньо-творча уява і фантазія, як зазначено у монографії Т. Комарової, забезпечують ефективність створення оригінальної композиції. Для їх продуктивності важливими є емоційний настрій автора, його ставлення до сприйнятих і зображуваних явищ, а також високорозвинені відчуття лінії, пропорції, форми, світлотіні, колориту, ритму [61, с. 14]. Звідси, є підстави для виокремлення композиційних здібностей.

Як зазначає В. Єсіпов, композиційні здібності у сфері мистецької освіти – це художньо-образотворчі здібності, завдяки яким створюється цілісна структура художнього твору й забезпечується єдність шляхом установлення просторово-сміслових зв'язків між його елементами [39, с. 18].

На думку С. Данілушкіної, під композиційними здібностями слід розуміти комплекс індивідуально-психологічних властивостей особистості, що відповідають вимогам композиційної діяльності і

впливають на якість перебігу процесу практичного виконання творчої композиції [33, с. 41].

Як вважає А. Зубко, основою композиційних здібностей є здатність до уяви художнього образу у процесі його зображення на аркуші або в матеріалі [44, с. 47].

Таким чином, композиційні здібності можна розглядати як різновид образотворчих здібностей художника-педагога, сформованість яких є когнітивно-особистісною ознакою його художньо-творчої компетентності. Вони являють собою сукупність індивідуальних уроджених і набутих властивостей особистості, завдяки яким досягається цілісність твору мистецтва, всі елементи якого перебувають у гармонійній єдності.

У таблиці 2.2 показано, що когнітивно-особистісний компонент художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва характеризують критерії: знання творчих основ композиції, що за параметрами їх якості розмежовуються на ґрунтовні, оперативні та поверхневі; здатність до креативності, що за мірою її вияву розрізняється на продуктивну, потенційну та інертну; спектр образотворчих здібностей, що за його кількісними показниками поділяється на широкий, обмежений та вузький.

Таблиця 2.2

**Критерії і показники за рівнями
когнітивно-особистісного компонента художньо-творчої
компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва**

Критерії	Показники за рівнями		
	Високий	Достатній	Низький
Знання творчих основ композиції	ґрунтовні	оперативні	поверхневі
Здатність до креативності	продуктивна	потенційна	інертна
Спектр образотворчих здібностей	широкий	обмежений	вузький

Обґрунтування діяльнісно-рефлексивного компонента художньо-творчої компетентності.

У монографії О. Отич художньо-творчу діяльність лаконічно визначено як духовно-практичну діяльність щодо створення засобами

мистецтва нових суспільно значущих матеріальних і духовних цінностей [107, с. 51]. Якщо конкретніше, то художньо-творча діяльність охоплює складний комплекс завдань, що стосуються як самого процесу зображення, так і самовираження, створення оригінальної художньої форми й яскравого образу. Її результативність зумовлюється продуктивністю художньо-композиційних умінь майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та володінням ним художніми техніками.

У публікації В. Щербини та Д. Щербини визначено аксіоматичне положення: «художньо-педагогічна діяльність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, рівень його кваліфікації визначається тим, наскільки він оволодів спеціальними художніми вміннями» [164, с. 118]. Серед них науковці виокремлюють і композиційні вміння. Вони наголошують, що ці вміння є одними із визначальних критеріїв у підготовці художника-педагога.

У сучасній педагогіці трактування категорії «композиційні вміння», трапляється вкрай рідко. Наприклад, М. Ніколайчук розглядає це поняття як «універсальні ідеї, що поєднують композиційні знання, живописні, графічні, скульптурні, декоративні навички в єдине ціле, спрямовані на успішне вирішення творчих завдань» [101]. У цьому визначенні вміння розглядається як останній етап оволодіння новим способом дії, наступний після досягнення рівня навички.

У творчій діяльності, як зазначає В. Єфанов, важливо, щоб художник-педагог володів вміннями грамотно виконувати художній твір, зокрема, вирішити його у кольорі, знайти рівновагу світлих і темних плям, головне і другорядне, тобто створити гармонію в цілому, а також образно відтворити думку, зміст, розповідь у композиції, із максимальною чіткістю, простотою і виразністю донести до глядача свою ідею [40, с. 110]. По суті – це вміння створити оригінальну композицію художнього твору в єдності його змісту і форми, досягнути його виразності, що пов'язана з вмінням художника загострити, підкреслити характерне в зображуваному явищі, сконцентрувати матеріал із метою підсилення його впливу на глядача, досягнути найвищого ступеня довершеності художнього твору.

Художні техніки, згідно з образотворчими видами мистецтв, поділяються на скульптурні (пластичні), живописні і графічні [19, с. 309]. Вибір художньої техніки залежить від змісту творчих завдань, властивостей обраного матеріалу, індивідуальних особливостей митця, та його виконавської майстерності.

За П. Чистяковим, «техніка – це мова художника... без неї ви ніколи не зумієте розповісти людям про свої мрії, свої переживання, побачену вами красу» [156, с. 117-119]. Художник-педагог вважав, що техніка – це мова художнього твору, а хто не володіє нею, той не здатен донести його ідею до глядача.

Технічна майстерність володіння зображальним матеріалом для художника, як зазначає І. Туманов, – це спосіб вираження думок, що виявляється в характері форми, об'єму, фактури того, що зображується. З їхньою допомогою він домагається найбільшого ефекту і виразності художнього образу в рисунку, графіці, живописі, скульптурі [145, с. 43]. Відтак, набуття художніх умінь і навичок, оволодіння технічними графічними, живописними і пластичними прийомами мають велике значення для досягнення майбутнім художником-педагогом вершин художньої майстерності, зокрема в контексті розвитку творчої ініціативи, фантазії й уяви, адекватного відтворення художнього образу.

Дослідження М. Шакірової, Е. Пурик та Р. Сатієва переконливо доводить, що сутність професійного розвитку художника-педагога полягає у формуванні його ставлення до культури і мистецтва, потреби у творчості й сприйнятті творів мистецтв, а також здатності до самостійної художньо-творчої діяльності, заснованої на рефлексії й усвідомленій самооцінці [156].

На думку М. Пічура, рефлексія сприяє формуванню у фахівців художнього профілю таких важливих особистісних і професійних якостей, як самостійність, відповідальність за ухвалені рішення, комунікативність, здатність побачити свої досягнення й помилки у відтворенні різних думок, здатність переносити знання, уміння, навички, систему розумових дій, у нові, нестандартні умови, уміння комбінувати, синтезувати раніше засвоєні способи діяльності в нові, дає змогу будувати поведінку, адекватну соціальним нормам і вимогам професії [115, с. 52].

На наш погляд, для художника особливе значення має рівень розвитку рефлексії, що являє собою сукупність актів усвідомлення і регуляції своєї життєдіяльності і творчості. Це – міждисциплінарне поняття, сутність якого полягає у зверненні уваги суб'єкта на самого себе і на свою свідомість, особливо на продукти власної активності, а також будь-яке їх переосмислення [92, с. 48]. Як доведено у дослідженні О. Кліщевської, для художника рефлексія є способом саморозвитку, що знаходить своє відображення у творчих образах. Її

запуск відбувається від самого творчого образу, аналіз якого самим художником підштовхує його до самоаналізу, внутрішньої рефлексії, у процесі якої відбуваються особистісні зміни, що відбиваються на творчому процесі і продуктах творчості [57, с. 227].

Найважливішим актом рефлексії художника-педагога слід визнати самооцінку результатів його творчості. Це узгоджується із функціональним та діяльнісним підходами до дослідження цього психологічного явища. Згідно з першим підходом, розрізняється прогностична (вияв міри сформованості у суб'єкта почуття відповідальності за можливий результат власних дій), актуальна (оцінка і корекція виконавчих дій або самоконтроль), та ретроспективна (аналізу досягнутої якості результатів діяльності, визначення перспектив її вдосконалення та з'ясування причин невдач і успіхів у категорії «каузальної атрибуції») її функції.

Таблиця 2.3

**Критерії і показники за рівнями
діяльнісно-рефлексивного компонента художньо-творчої
компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва**

Критерії	Показники за рівнями		
	Високий	Достатній	Низький
Продуктивність художньо-композиційних умінь	евристичні	продуктивні	репродуктивні
Володіння художніми техніками	віртуозне	грамотне	аматорське
Адекватність самооцінки результатів творчості	абсолютна	вибіркова	неадекватна

Таблиця 2.3 ілюструє, що діяльнісно-рефлексивний компонент художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва позначається критеріями: продуктивності художньо-композиційних умінь, що диференціюється за їх евристичною, продуктивною й репродуктивними ознаками; володіння художніми техніками, що за ступенем вияву розрізняється на віртуозне, грамотне й аматорське; адекватність

самооцінки результатів творчості, що розмежовується за категоріями абсолютності, вибіркової й неадекватності.

Окреслені критерії та показники кожного зі структурних компонентів художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва стали основою для характеристики високого, середнього і низького рівнів її сформованості. Розуміючи категорію рівня як ступеня досягнення у чому-небудь [60, с. 128], у визначенні показників ми дотримувались таких вимог: чіткість їх змісту, можливість виміряти, системність, що повинна забезпечувати щонайповнішу характеристику досліджуваного процесу, бути гнучкою, адаптивною, здатною відобразити всі можливі зміни об'єкта.

Високий рівень позначається істинно-здійсненим бажанням виконувати об'єктивно-ціннісні художні твори, виявом конструктивно-творчого інтересу до художнього формотворення, яскраво-вираженою ціннісною настановою на художню творчість, ґрунтовними знаннями творчих основ композиції, продуктивною здатністю до креативності, широким спектром образотворчих здібностей, евристичною продуктивністю художньо-композиційних умінь, віртуозним володінням художніми техніками й абсолютно адекватною самооцінкою результатів творчості.

Середній рівень засвідчують реально-здійсненне бажання виконувати об'єктивно-ціннісні художні твори, вияв прагматично-споживчого інтересу до художнього формотворення, завуальовано-виражена ціннісна настанова на художню творчість, оперативні знання творчих основ композиції, потенційна здатність до креативності, обмежений спектр образотворчих здібностей, продуктивні художньо-композиційні вміння, грамотне володіння різними художніми техніками та вибірково адекватна самооцінка результатів творчості.

Низький рівень характеризується показниками ілюзорно-здійсненого бажання виконувати об'єктивно-ціннісні художні твори, вияву індіферентно-споглядального інтересу до художнього формотворення, зовсім не вираженої ціннісної настанови на художню творчість, поверхневих знань творчих основ композиції, інертної здатності до креативності, вузького спектру образотворчих здібностей, репродуктивних художньо-композиційних умінь, аматорським володінням художніми техніками та неадекватної самооцінки результатів творчості.

2.1.2. Засоби композиції просторових мистецтв та модель формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на їх основі

Будь-яка мистецька практика ґрунтується на композиції, її законах, засобах, методах і прийомах. Це основа професійної грамоти і художньо-творчої компетентності митця. Але набуття композиційної майстерності як у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, так і в процесі самостійної творчої діяльності зрілих професіоналів не завжди супроводжується вмільм оперуванням системою категорій композиції. Причиною цього є недостатня обґрунтованість цієї системи, зокрема в образотворчому мистецтві. Це зумовлено розбіжностями у трактуванні різними авторами сутності самого поняття «композиція», виокремленні певних законів художнього формотворення та класифікації композиційних засобів виразності.

Композиція є виразником структурно-гармонійної цілісності об'єктів художньої форми, предметів і явищ навколишнього світу й одночасно засобом організації, побудови цієї цілісності. Цілісність – категорія системи. Системна організація властива природним об'єктам. Наприклад, це спостерігається у біоформах.

Із позицій системності М. Пічкур розрізняє відкриті й закриті композиції. До закритих науковець зараховує композиції природних форм, штучних об'єктів, результати наукової, художньої, трудової діяльності (твори образотворчого мистецтва, музичні твори, наукові дослідження, предмети широкого вжитку тощо); до відкритих – композицію особистості (мікрокосмос), Всесвіту (макрокосмос), суспільних систем тощо [115, с. 40].

Отже, беззаперечно, що композиція властива природним формам, штучно створеним об'єктам та абсолютно всім видам мистецтва. Вона лежить в основі музичних, театральних, хореографічних, літературних, архітектурних, скульптурних, графічних живописних, кінематографічних, фотографічних творів, дизайн-проектів, виробів декоративно-прикладного мистецтва тощо. Це ілюструє рис. 2.1.

Із рис. 2.1 видно, що композиція властива природнім об'єктам та різним видам мистецтв, найновішу класифікацію яких запозичено із наукової праці Т. Шмельової [157].

Композиція будується за принципом гармонії (із грец. harmonia – зв'язок, стрункість, домірність) – це домірність частин, злиття

різних компонентів об'єкта в єдине органічне ціле. В історії естетики гармонія розглядалася як істотна характеристика прекрасного.



Рис. 2.1. Композиція у природі і в мистецтві.

Отже, із філософських позицій категорія гармонії є такою субстанцією естетичного об'єкта, що підлягає осмисленню. Гармонійність – найважливіша, незалежна від смаку творця чи реципієнта, ознака виразної композиції. І хоча її неможливо виміряти за допомогою якогось інструментарію, усе ж таки є змога з'ясувати її конструктивну основу побудови завдяки категоріям композиції.

Поняття «композиція» виникло ще за часів Римської імперії (I ст. до н. е.). У працях Юлія Цезаря воно означає припинення суперечки, усунення розбіжності, примирення або укладання угоди, а в Цицерона – складання, поєднання, пов'язування (елементів, частин), створення, робота над твором, наведення порядку, упорядкування, облаштування, зіставлення, протиставлення.

У книзі «Теорія композиції як поетика архітектури» стверджується: «Теоретичне осмислення композиції відомо в 1 ст. н. е. з Вітрувія, який, за його власним визнанням, користувався більш ранніми творами грецьких теоретиків» [36, с. 2]. Звісно, що люди тією чи іншою мірою міркували про сутність різних явищ в категоріях цілісності і гармонії, оцінювали їх, використовували корисні знання у

практичній діяльності. Але ці знання на той час не набули того рівня, який характеризується поняттям «наука».

Поняття композиції виникло в побутовій вербальній комунікації у формі слова, що природно притаманне мові і не потребувало визначення. У нових європейських мовах лексема «композиція» почала фігурувати наприкінці Середньовіччя. Так, у французькій мові з XIII століття нею було позначено дію або спосіб формування різних елементів у єдине ціле, а кількома століттями пізніше – побудову художнього твору.

Отже, з часу свого виникнення слово «композиція» позначало загальне уявлення про деяке пов'язування, поєднання елементів чогось такого, що належало до повсякденного буття. Згодом воно стало розумітися як дія створення певної цілісності, у тому числі й художнього твору. Але у тій епосі не вийшло на рівень осмислення як естетичної категорії.

У сучасних європейських мовах слово «композиція» запозичено із середньовічної латини. Воно має дуже широке значення, за яким можна констатувати, що в сучасних європейських мовах збереглися майже всі особливості слововживання, виявлені в латині. Однак лише в російській та українській мовах ця лексема, насамперед, стосується мистецтва. Але в жодній із зазначених мов вона не визначається як естетична категорія. Водночас, у «Короткому словнику з естетики» композиція визначається як «спосіб побудови художнього твору, принцип зв'язку однорідних і різнорідних компонентів і частин, узгоджених між собою» [68].

Термін «композиція» співвідноситься із поняттями «художня форма», «естетичне сприйняття», «канон» та протиставляється таким категоріям, як «архітектоніка» і «конструкція». Також розмежовуються композиція і структура художнього твору: на відміну від структури, композиція – це «єдність, зрощення і боротьба нормативно-типологічних та індивідуально-неповторних тенденцій у побудові художнього твору» [68, с. 75-76].

Отже, композиція – це поняття, що позначає систему засобів для перетворення естетичного матеріалу в художній твір.

У цілому у просторових мистецтвах композиція є сутнісною властивістю творів. Вона одвічно змістова. Звернення художника до неї є закономірним, оскільки пов'язано з його абстрактним, логічним та образним мисленням. У креативному аспекті вона є складним актом створення неповторних, унікальних одиниць-творів; у

формально-прагматичному – організованим процесом гармонійного упорядкування різнорідних матеріалів за допомогою відповідних засобів; у концептуальному – природним підґрунтям структурованості й системності, без чого не буває розвитку культурних явищ і процесів, у тому числі і педагогічних.

Отже, поняття «композиція» виникло у повсякденній мові і поступово перейшло до професійного мистецтва, а згодом стало структурно і змістовно розвиватися і в інших галузях знань і конструктивної діяльності, що підкреслює його міждисциплінарний, універсальний і динамічний характер. Трансформація уявлень про сутність композиції зумовлена формуванням як теорії, методології, навчання художньої практики, так і явищами мінливого наукового і теоретичного мислення кожної історичної формації. На сучасному етапі функціонування мистецької освіти феномен композиції має творчо-розвивальне значення, оскільки за допомогою її засобів майбутні фахівці опановують образотворчу грамоту, просуваються до вершин професійної майстерності.

Поняття композиції є міждисциплінарним. Тому воно набуло професійного сенсу в галузях культури, мистецтва й освіти. На думку В. Власова, композиція забезпечує комунікативну функцію, тобто є засобом спілкування фахівців між собою, створюючи необхідні умови для взаєморозуміння глядачів, художників, критиків, мистецтвознавців, педагогічних працівників та учнів [18].

Провідною якістю особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є його творча індивідуальність. Згідно з цим, доречний погляд С. Гессена щодо необхідності поєднання якостей його творчої особистості як художника в комбінований «композиційний» тип [23, с. 74-75]. Тому з позиції універсалізму композиційної діяльності організація освітнього процесу у ВНЗ має творчо-розвивальне спрямування. За своєю сутністю він багатоаспектний та цілісний, оскільки охоплює гуманітарний, художньо-педагогічний і художньо-творчий різновиди підготовки.

Особливості художньої підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва полягають у тому, що він має комплексно на теоретичному і практично-творчому рівнях оволодіти спеціальними фаховими дисциплінами. Серед них провідною є «Композиція» як першооснова будь-якого різновиду просторових мистецтв, системне засвоєння теорії і практики якої націлює студентів образно мислити,

аналізувати, генерувати оригінальні ідеї художніх творів і майстерно виконувати їх у матеріалі.

Для формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва значну роль відіграють засоби композиції просторових мистецтв.

У процесі з'ясування сутності поняття «композиція» у часових, просторово-часових і просторових мистецтвах виявилось, що кожне із них має засоби виразності, майстерне використання яких дає змогу автору досягнути змістової оригінальності твору та цілісності і гармонії художньої форми.

У теорії композиції просторових мистецтв розрізняють такі найважливіші категорії, як «закон», «принцип» і «засіб». Також широкоживаними є допоміжні поняття методології художньої діяльності – правила, прийоми і методи, що є частковими щодо специфіки конкретного виду мистецтва.

Композиція – це жива, динамічна система, елементи якої переплетені між собою і припускають взаємний перехід. Тому засобам композиції властива багатоплановість. Вони можуть стати властивостями художньої форми; розглядатися як принципи, методи, прийоми побудови твору; одночасно виступати засобами гармонізації, емоційної та художньої виразності форми і змісту композиції. Властивості матеріалу також є засобами композиції.

Загалом, нескладно помітити, що засоби композиції самі собою не об'єднані в систему, неузгоджені між собою або узгоджені неналежним чином і не мають мети процесу художнього формотворення. Мета визначається законом, принципом, методом, прийомом композиції, що передбачають дію. Розглядаючи взаємодію і динаміку засобів композиції слід зазначити, що між ними існують ієрархічні зв'язки, завдяки яким художня форма і зміст набуває нових якостей. Таким чином, формуються стійкі набори засобів композиції того чи іншого різновиду просторового мистецтва.

У книзі «Композиція в живопису» М. Волков пише: «Єдність та цілісність (цілісність) – важлива ознака композиції. У завершеній композиції все підлягає єдиній меті, ідеї, художньому задуму. Ця єдність визначається і в сюжетно-образному рішенні твору, і в супідрядності форм. У єдності змісту та форми полягає гармонійність цілого – необхідна умова композиційної побудови, її важлива ознака. Будь-який художній твір являє собою боротьбу протилежностей, яка розкривається у сюжеті протиставленням характерів і ситуацій, а у

формальному рішенні – співвідношеннями предметів і простору, балансом кольорів і тонів, руху та рівноваги тощо. Всі суперечливі моменти в композиції повинні врівноважуватися, зводитися до гармонійної підпорядкованості» [20, с. 122].

Єдність і цілісність, як стверджує М. Волков, – важлива ознака композиції. У завершеній композиції все підлягає єдиній меті, ідеї, художньому задуму. Ця єдність визначається і в сюжетно-образному рішенні твору, і в гармонійній взаємозалежності форм. У єдності змісту та форми полягає гармонійність цілого – необхідна умова композиційної побудови, її важлива ознака. Тому, як слушно зазначав мистецтвознавець, цілісність є основою, «родовою ознакою» композиції в образотворчому мистецтві. Проаналізувавши так споріднені поняття композиції, як «структура» і «конструкція», він наголосив, що «структура» це поняття більш загальне, «конструкція» ж виступає в якості одного із типів структури [20, с. 122].

На переконання вітчизняного художника-педагога сучасності Є. Антоновича, у теорії композиції існує система загально-художніх композиційних законів, що відбивають об'єктивні закономірності реальної дійсності. Поміж них усталено фігурує закон цілісності. Учений вважає, що цей закон допомагає розкрити співвідлеглість компонентів структури твору, єдність образу через складну систему зв'язків. При цьому головну роль відіграє ступінь упорядкованості структури, що сприймається візуально [4, с. 245].

Отже, єдність і цілісність – це атрибути високоорганізованої системи, що має складну, співрозмірну, урівноважену й довершену структуру. Виконуючи методологічну функцію наукового пізнання універсуму, ці категорії постають як закономірність будови складного об'єкта чи явища, у тому числі й композиції художнього твору. Принципи структурності й системності дії закону цілісності композиції художнього твору на всіх етапах його існування – від задуму до оцінки і сприйняття – є втіленням органічної єдності компонентів естетичного формозмісту, зумовленого самим феноменом творчості, який у випадку мистецько-просторового її різновиду має статус зображувальної форми.

Як наголошує І. Туманов, художник відображає бачений і уявний світ за допомогою засобів, які називають зображально-виражальними. Це комплекс органічно взаємопов'язаних ланок єдиного творчого процесу [146, с. 129]. Із цього випливає, що композицію слід розглядати на формотворчому (побудова), образно-

смісловому (зміст) рівнях, кожен із яких ґрунтується на певних закономірних засобах.

У багатьох довідниках подано чимало різних визначень поняття «засіб». Наприклад, у «Короткому тлумачному словнику української мови» лексема «засіб» трактується: 1) як прийом, спосіб дії; 2) пристосування для здійснення якої-небудь діяльності [65, с. 91]. Тобто під засобом слід розуміти те, що своїм застосуванням сприяє досягненню певної мети діяльності. Звідси, апіорно, що засіб є провідною категорією методології діяльності як науки про її організацію.

Діяльнісний аспект композиції неодмінно передбачає наявність мети у формі задуму чи ідеї твору, визначення певних просторово-часових меж, структурування внутрішньої будови, досягнення цілісності і єдності складників. Організація такої діяльності полягає в її логічному структуруванні, упорядкуванні та використанні відповідних засобів у такому порядку: уява – мислення – формотворення. Завдяки такому алгоритму досягається цілісність і гармонія складників композиції, що воєдино пов'язує художні образи для наповнення змістом мистецького твору.

Як одна із категорій композиції, художній образ має виключно важливе значення. Будь-яка створена за законами краси форма містить у собі деякий смисл, що в спосіб візуального сприйняття асоціативно впливає на людину. На переконання Є. Чернецової, художній образ – це наочне вираження ідеї за допомогою засобів композиції. Для його створення художник виявляє і добирає найістотніше [154, с. 330].

Художній образ – це вираження творцем свого «Я», свого відчуття, особистісного бачення предмета, явища, навколишнього світу. Він являє собою нерозривну єдність об'єктивного і суб'єктивного, логічного і чуттєвого, раціонального й емоційного, абстрактного і конкретного, загального й індивідуального, необхідного і випадкового, частини і цілого, сутності і явища, змісту і форми. Саме з художнім образом пов'язана здатність мистецтва надавати людині (глядачеві, читачеві, слухачеві) глибоку естетичну насолоду, збуджувати у неї почуття прекрасного [26, с. 7].

Образність композиції впливає на емоційно-сміслову сферу глядача. Вона досягається завдяки семантики, асоціативності та принципам художньо-образного мислення художника. Семантика – це знакова система художньої форми, що функціонує для

розкодування глядачем візуальної інформації. Асоціативність – зіставлення сприйманого візуального матеріалу із раніше побаченими та відомими явищами за параметрами форми, кольору, фактури, текстури тощо.

На переконання О. Кайдановської, закони художньої композиції виконують роль принципів і прийомів композиційного мислення. Приміром, симетрія – це не лише візуальна закономірність створення і сприйняття композиції, але одночасно і процес, і засіб упорядкування в образотворчій діяльності [51, с. 49]. Як бачимо, закономірні категорії композиції дослідниця схильна ототожнювати із засобами. Досліджуючи типологію композиційних понять, вона запропонувала три рівні змістових одиниць в архітектурному мистецтві: 1) базовий, що охоплює лінію, об'єм, колір, форму, простір; 2) узагальнювальний, що містить пропорції, масштаб, ритм, динаміку, домінанту; 3) системний, у якому наявні стиль, гармонія, рівновага [51, с. 213-214].

Являючись своєрідними інструментами художньо-творчої діяльності, засоби композиції забезпечують її необхідні властивості і якості, що оцінюються глядачем у процесі візуального сприйняття високоорганізованої форми. Властивість – це ознака, що складає відмітну рису. Якість виражає істотну визначеність об'єкта, «наявність суттєвих ознак, властивостей, особливостей, що відрізняють один предмет чи явище від інших...» [103, с. 223].

Властивості композиції, визначають характерні особливості, ознаки художньої форми. Серед їх значної кількості доцільно розрізняти постійні та мінливі. Постійні властивості обов'язкові для будь-якої художньої форми та є результатом поєднання мінливих властивостей. Вони сприймаються зором і створюють достатньо точну візуальну характеристику композиції твору за її образністю, супідрядністю складників, стильовою єдністю, масштабністю, пропорційністю. Отже, на основі викладеного матеріалу є підстави для виокремлення закономірних, вибіркових та специфічних, засобів композиції, що ілюструє рисунок 2.2.

Як видно з рисунку 2.2, процес створення художньої композиції відбувається за законами єдності і цілісності, що досягається завдяки використанню формально-естетичного та образно-семантичного інструментарію.

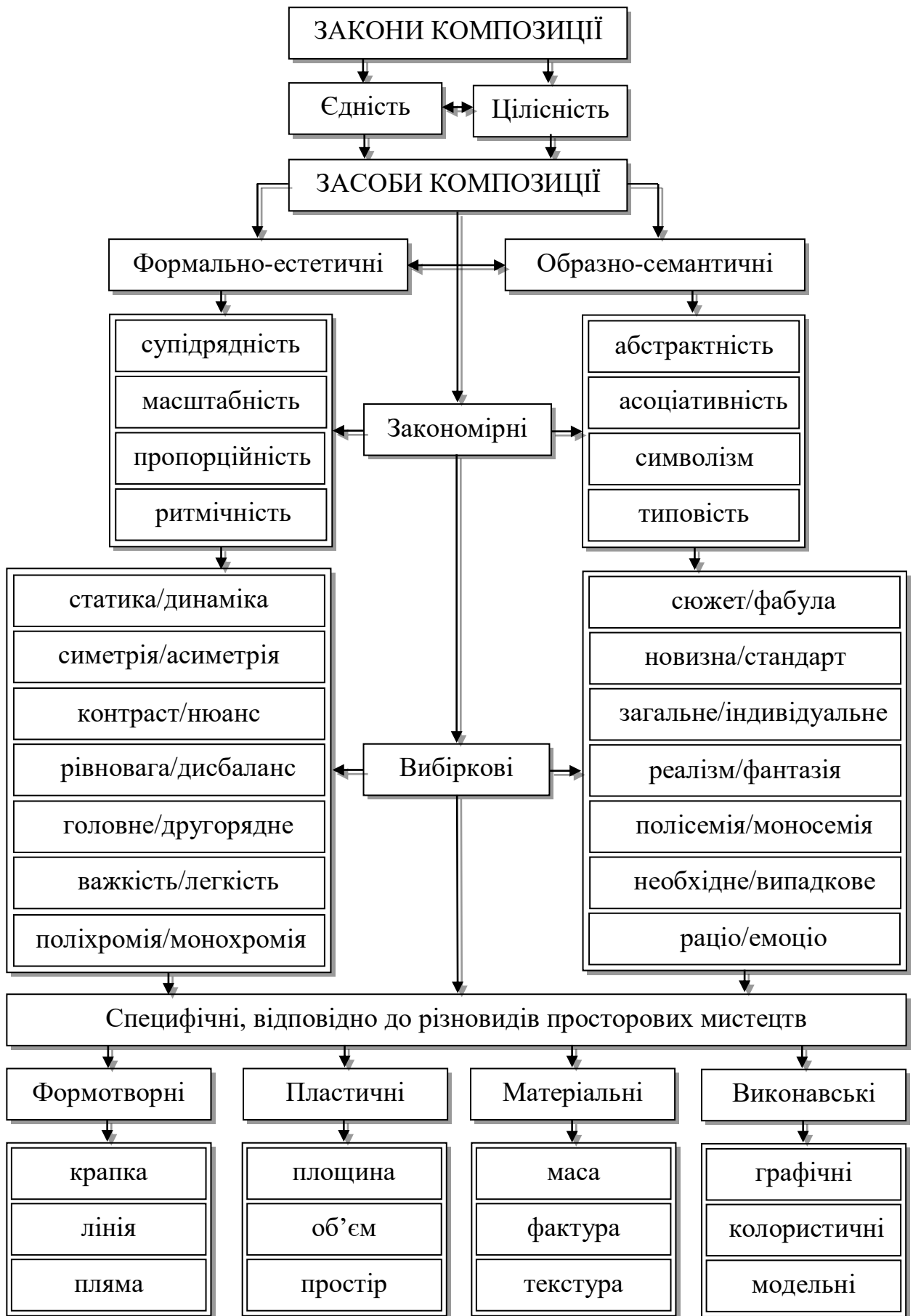


Рис. 2.2. Класифікація засобів композиції у просторових мистецтвах.

Кожен із них охоплює конкретні закономірні, вибіркові та специфічні (відповідно до різновидів просторових мистецтв) засоби. Так, для виявлення гармонійних ознак форми необхідно забезпечити супідрядність, масштабність, пропорційність і ритмічність її елементів. Щоб досягнути високої художньої образності твору, йому потрібно надати абстрактного, асоціативного й символічного змісту з одночасним виявленням семантики типового у відтворюваному явищі.

У процесі естетичної організації форми художник на свій вибір може скористатися такими засобами, як статика-динаміка, симетрія-асиметрія, контраст-нюанс, рівновага-дисбаланс, головне-другорядне, тяжкість-легкість, поліхромія-монохромія.

Вибіркове оперування ним полярними концептами сюжету-фабули, новизни-стандарту, загального-індивідуального, реалізму-фантазії, полісемії-моносемії, необхідного-випадкового, раціонального-емоційного призведе до бажаної образно-семантичної результативності створеної композиції.

Художньо-технологічний процес композиційної діяльності неодмінно має супроводжуватися використанням специфічних для кожного різновиду просторових мистецтв формотворних (крапка, лінія, пляма), пластичних (площина, об'єм, простір), матеріальних (маса, фактура, текстура) та виконавських (графічних, колористичних, модельних) засобів.

У процесі створення композиції художник використовує не все розмаїття виражальних засобів, а лише найнеобхідніші, тобто ті, що визначають характер форми. Використовуючи певний набір засобів композиції, автор твору автоматично дотримується притаманних їм законів, синтез яких являє собою композиційний прийом. Водночас, найважливіші на різних етапах композиційного пошуку закономірності впливають на добір конкретних засобів, надання переваги якомусь із них, установлення порядку послідовності їх використання.

Таким чином, надання єдності змісту і форми художнього твору, досягнення його довершеності, образної новизни забезпечується процесом цілеспрямованого використання засобів композиції.

Обґрунтованість окресленої класифікації засобів композиції у просторових мистецтвах пояснюється тим, що в процесуальному аспекті композиція має діяльнісну основу та відповідно позначається терміном «композиційна діяльність».

Композиційна діяльність охоплює систему принципів її організації, що визначається терміном «творчий метод художника», сутність якого, як зазначає В. Бранський, полягає в способі кодування переживань особистості за «змістовим джерелом» її естетичного ідеалу [14, с. 269]. Філософ наголошує, що творча діяльність художника здійснюється на основі використання формальних і змістових засобів. Аналогічна позиція властива Ю. Легенькому, який відстоює позицію, що композиція є сутністю творчого процесу [75].

Називаючи композицію синонімом творчості, В. Щербина вказує, що її засоби в будь-якому виді й жанрі образотворчого мистецтва є головним інструментарієм творчої діяльності, яка складається з певних дій: від зародження ідеї до матеріальної реалізації художнього образу. На думку художника-педагога, композиція є «граматикою зображувальної форми». Саме тому в системі спеціальної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва провідна роль відводиться дисциплінам мистецького циклу, до яких належать як рисунок і живопис, так і композиція [162].

Таким чином, місце і роль засобів композиції в системі професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва обґрунтовується низкою таких положень: провідне значення композиції – її творчий аспект: творчість є ідеальною моделлю композиційної діяльності. Для якої необхідним є опанування закономірними, вибірковими і специфічними засобами композиції які є провідним фактором, для розвитку творчих здібностей, уяви, фантазії, асоціативно-образного і художнього мислення особистості; майстерне володіння майбутнім фахівцем засобами композиції визначає наявність у нього знань, умінь і навичок, що є універсальними для всіх видів просторового мистецтва; навчання композиції – це шлях до розв'язання проблеми композиційної грамоти і творчості на всіх етапах фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. З'ясувавши місце і роль засобів композиції в системі професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва обґрунтуємо педагогічну модель формування художньо-творчої компетентності.

Під терміном «модель» В. Штофф розуміє подумки представлену або матеріально реалізовану систему, що відтворює об'єкт дослідження, має здатність підміняти його для одержання нової інформації при її вивченні» [161, с. 19]. Модель також трактується як суб'єктивне відтворення у свідомості людини або групи людей і

зовнішнє відображення різними способами та формами найістотніших ознак, рис і якостей, властивих конкретному об'єкту, процесу, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні й дають загальну уяву про феномен, що нас цікавить чи його окремі складники [144]. Отже, модель є штучно створеною системою для цілісного чи часткового відтворення оригіналу.

Поняття «педагогічна модель» О. Дахін розуміє як послідовну систему елементів, до складу яких входять цілі, зміст, процес проектування педагогічних технологій, засоби управління навчальним процесом, навчальні плани та програми. Дослідник стверджує, що модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схем, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, що, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає і відтворює у простішому варіанті структуру, властивості, взаємозв'язки [35, с. 67].

Моделювання слід зараховувати до первинного методу наукового пізнання, зміст якого полягає в заміні досліджуваного об'єкта спеціальною його моделлю. Завдяки цьому проводиться дослідження зі збереження провідних особливостей оригіналу. Є два основних способи моделювання:

1) предметний (дослідження проводиться на реальній моделі, що відображає динамічні та функціональні характеристики предмета вивчення);

2) інформаційний або знаковий (під час дослідження моделями є схеми, креслення, графіки) [113, с. 24].

Отже, поняття «моделювання» позначає метод наукового пізнання, завдяки якому відтворюється об'єктивна дійсність. При моделюванні важливим є одночасне дослідження самого об'єкту й системи, що дає змогу пізнати цей об'єкт. Наслідком моделювання є остаточна модель, що у відповідній формі й створеними умовами її апробації виконує різні функції, підпорядковуючись меті й завданням педагогічного процесу.

Педагогічне моделювання – це науково обґрунтоване конструювання, що відповідає заданим вимогам і наміченій до побудови в близькому або віддаленому майбутньому моделі досліджуваного педагогічного процесу, з погляду властивостей, які вивчаються в ході педагогічного експерименту. Його метою є виявлення можливостей удосконалення навчально-виховного процесу, пошуку резервів підвищення його ефективності і якості на основі аналізу моделі [28].

За результатами досліджень О. Дахіна, з'ясовано, що в педагогічному моделюванні завжди визначають проблемний зміст. Залежно від характеру дослідження, виокремлюють два його типи: фрагментно-предметне й знакове. Особливістю педагогічних предметів є те, що вони є реальними фрагментами педагогічної діяльності, які відтворюють функції модельованого предмета. Фрагментарно-предметне моделювання відрізняється від знакового тим, що останнє пов'язане зі знаками. Сюди відносяться схеми організації навчальної діяльності, формули розрахунку та ефективності методів навчання, шкала оцінювання освітньої компетенції тощо [34].

Як свідчать численні наукові дослідження, найбільш широкого застосування у педагогіці набуло не лише наочно-образне, але й описове моделювання. У ньому найчастіше використовують структурно-функціональні моделі, при складанні яких об'єкт розглядається як цілісна система, що має складові частини, конструктивні блоки, компоненти, елементи, підсистеми. Вони пов'язані між собою структурними відношеннями, що підлягають логічній і часовій послідовності для вирішення окремих педагогічних завдань.

Процес розроблення моделі вимагає дотримання таких вимог: об'єкти дослідження слід подавати однозначно; модель має бути допоміжним об'єктом, який у процесі дослідження замінить оригінал; модель повинна мати ті властивості оригіналу, які будуть суттєвими для даного дослідження [121, с. 59].

Важливо, що модель не може функціонувати самотійно, а є лише засобом при дослідженні об'єкта. Модель формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ми розглядаємо як процес, що поєднує прогнози та управлінську діяльність. Його слід розуміти як набуття сукупності стійких якостей особистості або результат її розвитку, який пов'язаний із цілеспрямованими змінами у вихованні, освіті і навчанні.

Категорія формування є процесом, у ході якого відбувається духовне збагачення, вироблення стилю роботи, розвиток індивідуальності, а також внутрішньої та зовнішньої загальної і професійної культури особистості [37, с. 463]. Її також доцільно розглядати як навмисно організований процес, що має цілеспрямований характер і характеризується зміною педагогічних умов для досягнення поставленої освітньої мети.

Розглянемо аналоги, що репрезентовані в дотичних до нашого дослідження наукових працях.

Так, у дослідженні Н. Комашко модель формування творчої компетентності майбутніх дизайнерів у процесі вивчення комп'ютерної графіки складається із цільового, методологічного, організаційно-методичного, змістового й результативного блоків. У цільовому блоці сформульовано мету й складники творчої компетентності. Методологічним блоком передбачено використання наукових підходів до навчання, а також етапи проведення дослідження. Змістовий блок охоплює використання навчальних дисциплін, при вивченні яких відбувається формування творчої компетентності. До організаційно-методичного блоку входять форми, методи й засоби навчання. Результативний блок – це висновок щодо ефективності формувального експерименту з підвищення рівнів творчої компетентності студентів-дизайнерів [62, с. 11].

Стислу й спрощену модель становлення і розвитку творчої компетентності педагога представлено у праці О. Тутолміна. Нею охоплено такі системи: педагогічної освіти, до якої входять структурні підрозділи розвитку творчої компетентності; управлінська з відповідними принципами навчання і виховання; технологічна, що містить форми, методи й засоби; педагогічні умови; результативна, до якої належать складники творчої компетентності [148, с. 10].

У дисертації С. Яланської обґрунтовано структурну модель розвитку творчої компетентності майбутніх учителів, що складається з особистісно- й діяльнісно-розвивального, комунікативного і фахового компонентів, інтеграція яких на найвищому рівні забезпечує ефект педагогічної творчості [165, с. 20].

У дослідженні К. Горчинської розроблено модель розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх учителів технологій, що складається з цільового (мета й завдання), методологічного (принципи навчання та добір методів), організаційного (педагогічні умови), результативного (критерії оцінювання та прогнозування) компонентів [29, с. 14].

Отже, у репрезентованих моделях освітній процес традиційно представлений цільовим, методологічним, змістовим, організаційно-діяльнісним, розвивальним та аналітико-результативними блоками. Скориставшись цим, розроблено авторську експериментальну модель формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції, що схематично ілюструється на рисунку 2.3.



Рис. 2.3. Модель формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції.

Як показано на рисунку 2.3, модель формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції складається з нормативно-цільового, методологічного, процесуального, дидактико-змістового та результативного конструктивних блоків.

Нормативно-цільовий блок моделі містить соціальний запит, вимоги вищої освіти щодо компетентного педагога та його потреби в художньо-творчому розвитку й самореалізації, що зумовлюють мету підвищення рівня художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Професійна освіта нашої держави спрямована на задоволення потреб особистості та запитів суспільства, серед яких є підготовка висококваліфікованого фахівця. Тому у «Національній доктрині розвитку освіти» надається пріоритетне місце підготовці педагогічних та науково-педагогічних працівників, акцентується увага щодо професійного вдосконалення майбутніх фахівців [100]. У Законі України «Про вищу освіту», до основних завдань вищого навчального закладу відносяться: упровадження на високому рівні освітньої діяльності; формування особистості, утвердження моральних цінностей, громадянської позиції та відповідальності; створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів; «вивчення попиту на окремі спеціальності на ринку праці [42].

Окрім законодавчих документів, у яких відображені вимоги до особистості-фахівця, ще є потреби самої особистості до професійного зростання. Вони формуються при розвиненій свідомості до самовдосконалення й саморозвитку. Професійний розвиток (зростання) – це процес соціалізації особистості, який відбувається в онтогенезі людини та спрямований на засвоєння професійних ролей, знань, умінь, навичок, професійної мотивації.

Визначення мети формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції є цілком очевидним, оскільки нею позначено досягнення бажаного результату освітнього процесу. Отже, згідно з адекватним розумінням категорії цілі, мету функціонування репрезентованої моделі вбачаємо у підвищенні рівня сформованості художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції [104, с. 117].

Поняття «ціль» і «завдання» є тотожними та пов'язаними між собою. Кожна ціль є завданням порівняно із попередньою ціллю. А

кожне завдання є ціллю щодо наступного завдання. Для досягнення мети формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у нашій моделі окреслено такі завдання: сформувати стійку мотивацію до художньо-творчого розвитку; розкрити художньо-творчий потенціал; активізувати художньо-творчу композиційну діяльність.

Методологічний блок моделі охоплює організацію процесу професійної підготовки майбутнього художника-педагога на засадах аксіологічного, компетентнісного, евристичного й акмеологічного підходів, дотриманні принципів єдності теорії і практики, навчання і художньої творчості, індивідуалізації і диференціації освітнього процесу та функціональному забезпеченні його вмотивованості, послідовності, контролю якості й ефективності.

На наше переконання, творчі процеси у мистецтві – це складні явища, що різняться своїми особливостями. Джерелами вивчення психології художньої творчості можна визнати: дані про середовище, у якому виникла органічно нова художня цінність; дані про індивідуальність творця; внутрішню й зовнішню історію композиції окремого твору або сукупності творів художника від перших зароджень образів і настроїв до остаточного зведення їх у «перли творіння»; сам твір, його завершеність, що потребує подальшого вивчення; дані про подальше життя твору в найближчому глядацькому середовищі.

Художньо-творча компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – це надзвичайно важлива в становленні його професіоналізму якість, формування якої доцільно здійснювати на основі компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід, як наголошує Г. Сотська, є необхідним у формуванні естетично-професійної компетентності майбутнього педагога, що є вагомим підґрунтям формування його естетичної культури [140].

Важливо навчити майбутніх учителів образотворчого мистецтва образно бачити й відчувати, аналізувати й синтезувати, винаходити й створювати нову та оригінальну художню форму. Для цього у мистецькій освіті доцільно керуватися положеннями евристичного підходу. Адже сучасна педагогіка, що займається вихованням і навчанням художній творчості, використовує чимало евристичних методів, які багато в чому іманентні освітньому процесу підготовки майбутніх художників педагогів.

Евристичність того чи того прийому, методу або принципу спрямована на створення нового – реального, уявного, чуттєвого або іншого продукту, тому терміни «евристика» й «евристичний» можна застосовувати до будь-якого методологічного концепту діяльності, тим більше до художньо-творчої діяльності.

Оскільки мистецький твір, на думку Г. Падалки, за своєю іманентною сутністю можна вважати результатом устремління автора до найвищої досконалості у відтворенні образу світу, остільки предметом художньої діяльності – є створення прекрасного, усвідомлення краси як найвищої цінності, акмеологічна інтерпретація педагогічних шляхів навчання мистецтва може і має набути самостійного статусу, стати предметом концептуальних пошуків [108, с. 9]. Виходячи із міркувань щодо визначальної ролі акмеологічного підходу в мистецькій освіті, вчена обґрунтувала відповідні принципи.

Принцип акмеологічного цілепокладання художньої діяльності ґрунтується на педагогічній позиції, згідно якої професійне зростання в галузі мистецтва не може бути не тільки плідним, а і взагалі відбутися без особливої настроєності учня на досягнення найвищого рівня досконалості у художній діяльності. Принцип акмеологічної регуляції художньо-творчої діяльності виражає необхідність спрямованості педагогічної підтримки на досягнення вихованцями вершин мистецької продуктивності, на оволодіння ними ефективними засобами художньо-творчої діяльності [108, с. 10-11].

У розробленій моделі формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва її методологічним блоком охоплено принципи єдності теорії і практики, навчання і художньої творчості, індивідуалізації і диференціації освітнього процесу та функціональне забезпечення його вмотивованості, послідовності, контролю якості й ефективності.

Розуміючи принцип як провідне поняття, основоположну ідею, що пронизує систему будь-яких знань, ми вважаємо, що єдність теорії і практики у професійній підготовці майбутнього художника-педагога полягає в тому, що напрацювання теоретичних положень повинно гарантуватися на практичних результатах, а практичні дії – на теоретичних розробках. Теорія – це еволюційна матриця морфологізації науково-концептуального художнього знання, яке продукує закономірності у розвитку того чи іншого мистецько-освітнього явища. Практика – критерій істинності конкретного теоретичного положення; практика, що не скеровується теорією,

страждає стихійністю, відсутністю необхідної цілеспрямованості. Саме у цьому виявляється єдність теорії і практики, тому художня практика у підготовці митця – це цілеспрямована предметна діяльність людини щодо перетворення світу, що забезпечує її активну життєву позицію. Теорія і практика художньої освіти у своїй єдності дає цілісне, системне відображення закономірних та сутнісних зв'язків її складників.

Міркуючи про принцип єдності навчання і творчості в художньо-освітньому процесі, варто зазначити, що процес образотворення відбувається на навчально-аналітичних та художньо-образних засадах. Лише за деяким переважанням навчально-пізнавальних або емоційно-виразних властивостей умовно рисунок чи живопис поділяються на навчальний (академічний) і творчий, оскільки в них так чи інакше «виявляються творчі сторони діяльності» [43, с. 52].

Отже, принцип єдності навчальної і творчої роботи в усьому перебігу процесу професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва має бути спрямований на формування художньо-творчої компетентності.

У процесі вивчення фахових дисциплін важливо дотримуватися принципу єдності індивідуалізації й диференціації художньо-творчої діяльності. На цьому наголошує В. Кузін, стверджуючи, що індивідуальний підхід та диференціація завдань, які педагог пропонує в кожному окремому випадку, слугує підґрунтям успішного розвитку в особистості творчого ставлення до зображувального процесу, необхідним засобом формування її художніх здібностей [70, с. 25].

Індивідуалізація дає змогу педагогу максимально вивчити потреби та інтереси кожного студента, визначити рівень його творчої активності, урахувати умови особистісного розвитку і на підставі цього скласти індивідуальний план роботи з ним, поставивши для нього конкретні навчально-творчі завдання. Як слушно зазначає О. Музика, важливо так спланувати систему завдань, щоб досягти високого рівня вмотивованості навчальної діяльності, забезпечити активність та самостійність студентів у навчанні й творчості [96]. Адже, справді, важливим резервом підвищення якості мистецької освіти визначається вмотивованість та відповідальність самих студентів за результат навчання.

У процесі здобуття майбутнім учителем образотворчого мистецтва вищої освіти важливим є принцип послідовності, що

ґрунтується на положеннях про те, що успішність навчально-творчої діяльності залежить від логічної послідовності її реалізації, наступності змістового й процесуального складників. Умовою дотримання такого принципу є логічне вибудовування процесу надання мистецької освіти з урахуванням навантаження студента у контексті викладу навчального матеріалу, засвоєння знань, умінь і навичок, оволодіння засобами художньої виразності, відтворення художньо-образного змісту художнього твору тощо. Усе це стосується і категорії контролю якості освіти.

Поняття «контроль» позначає вид діяльності, що полягає в перевірці чогось і когось. Якість та ефективність освітнього процесу, як зазначає М. Кісіль, повною мірою залежить від поставлених цілей і розроблених стандартів, належного програмного забезпечення, матеріально-технічної бази, потенціалу викладацького складу та результативності навчально-виховної діяльності [55, с. 84]. При цьому, за твердженням В. Ульянової, важливим стає перехід від освітньої концепції набуття набору знань, умінь, навичок, що необхідні для діяльності у певних типових стандартних умовах відповідно до заданої кваліфікаційної характеристики, до концепції, що вимагає якості освіти та передбачає досягнення рівня професійної компетентності; синтезу принципів фундаментальності, індивідуалізації, створенню умов для професійної й життєвої самореалізації особистості [150].

Цілком зрозуміло, що формування художньо-творчої компетентності – це складний та багатоаспектний процес. Для його успішної реалізації необхідне поетапне втілення всіх його елементів. Отже, *процесуальним блоком* пропонованої моделі передбачено спонукальний, розвивальний та рефлексивний етапи формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції.

Виокремлення спонукального етапу обґрунтовується тим, що могутнім збудником творчої активності студентів виступає інтерес, під впливом якого перебіг усіх психічних процесів відбувається особливо інтенсивно і напружено, а діяльність стає захоплюючою і продуктивною. Постійний інтерес до навчання і творчості створює умови, за яких внутрішні зусилля студента збігаються з комплексом зовнішніх впливів викладача, що, у свою чергу, і забезпечує оптимальний рівень творчої активності.

Аргументованість розмежування розвивального етапу підтверджується концептуальною ідеєю Л. Виготського про те, що навчання є необхідною умовою розвитку, і тільки тоді є розвивальним, якщо воно випереджає розвиток, створюючи зону «найближчого розвитку», а також теоретично обґрунтованим концептуальним положенням С. Семенця щодо розвивального навчання, завдяки якому актуалізується суб'єктна поведінка учасників навчально-виховного процесу, забезпечується розвиток універсальних здібностей, створюються необхідні умови для саморозвитку особистості студентів у навчально-педагогічній і майбутній професійно-педагогічній діяльності [154, с. 5].

Доцільність вирішення рефлексивного етапу пояснюється тим, що через рефлексію формується професійна ідентифікація – необхідна умова професійної самосвідомості особистості. Вона передбачає прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, котрі спонукають особистість до ефективної практичної діяльності [110, с. 244].

На кожному із зазначених етапів заплановано створити необхідні і достатні педагогічні умови для ефективного формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції. Серед них – орієнтування студентів до цінностей художньої творчості, стимулювання їхньої художньо-творчої активності, збагачення у них художньо-творчого досвіду. Їх реалізацію передбачено в ході апробації дидактико-змістового блоку моделі формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що охоплює засвоєння ним закономірних, вибіркових та специфічних засобів композиції просторових мистецтв, зосереджених в змісті програм дисциплін «Рисунок», «Живопис», «Композиція», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Практика на пленері» із використанням в освітньому дидактичних відповідних форм, методів, технології майстер-класу і навчально-методичних засобів.

Результативний блок моделі репрезентовано рівнями художньо-творчої компетентності студентів за розробленою структурою й обґрунтованою критеріально-рівневою системою.

2.2. Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки

Сучасний етап соціально-економічних перетворень у суспільстві, викликаний процесами міжкультурної інтеграції, вимагає певних змін в освітньому процесі та модернізації національної системи освіти. У зв'язку з цим особливо актуальними є завдання професійної підготовки педагогів, на яких покладена важлива місія навчання і виховання молодого покоління. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошено на необхідності якісної підготовки висококваліфікованих, творчо розвинених, конкурентоспроможних фахівців, здатних навчатися впродовж життя, створювати й розвивати матеріальні та духовні цінності громадянського суспільства.

Окреслені завдання безпосередньо стосуються системи фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, оскільки від них залежить творчий розвиток їхніх учнів, формування духовної культури, світогляду, активної життєвої позиції.

Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах – складний процес, який вимагає постійного вдосконалення навчально-теоретичної бази, пошуку й упровадження ефективних методик і новітніх технологій навчання з дисциплін художньо-творчого циклу. На необхідності й важливості змін у підходах до розв'язання поставлених завдань наголошують Є. Антонович, Е. Белкіна, В. Бутенко, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Шевнюк, О. Щолокова та інші вчені.

Проблема творчості, розвитку творчих здібностей особистості багатогранна й неоднозначна, про що свідчить значна кількість наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених – філософів (М. Бердяєв, М. Каган та ін.), психологів (І. Бех, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, Є. Ільїн, В. Кузін, А. Маслоу, Я. Пономарьов, В. Роменець, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.), педагогів (В. Бутенко, І. Зязюн, О. Коберник, В. Кузь, Б. Неменський, В. Орлов, О. Рудницька та ін.), мистецтвознавців (М. Волков, С. Даніель та ін.).

У працях сучасних учених-дослідників знайшли відображення різні аспекти окресленої проблеми, а саме: взаємозв'язок творчих здібностей і мислення особистості (Д. Богоявленська, О. Матюшкін, В. Моляко та ін.), розвиток творчих здібностей студентів вищих

навчальних закладів (Л. Бичкова, А. Мелік-Пашаєв, М. Пічкур, Г. Сотська, М. Стась, В. Щербина та ін.); художня обдарованість та здібності в галузі образотворчого мистецтва (О. Ковальов, Н. Левітов та ін.), розвиток творчих здібностей майбутніх педагогів-художників в умовах застосування комп'ютерних технологій (Л. Покровщук та ін.), формування творчого і просторового мислення як важливого складника творчих здібностей майбутніх учителів (О. Кайдановська, Л. Штикало та ін.), формування педагогічної компетентності у процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва (О. Смірнова та ін.).

Значний внесок у розвиток художньої педагогіки і методики викладання фахових дисциплін у процесі підготовки вчителів образотворчого мистецтва зробили відомі вчені-методисти: Є. Антонович, Г. Беда, В. Зінченко, С. Коновець, М. Ростовцев, Г. Смірнов, Н. Сокольнікова, О. Терентьєв, О. Унковський, Г. Шегаль, Є. Шорохов, Н. Штанічева та ін.

Водночас, слід зазначити, що залишається ще недостатнім методологічне, організаційне і методичне забезпечення цього процесу, що позначається на динаміці творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Аналіз теорії та практики з порушеної проблеми дав змогу визначити наявні суперечності між:

- загальним завданням вищої мистецько-педагогічної освіти, яке полягає у підготовці висококваліфікованих творчих учителів образотворчого мистецтва, і недостатністю відповідних науково обґрунтованих рекомендацій щодо його практичної реалізації;

- традиційними формами і методами викладання дисциплін образотворчого циклу у вищих навчальних закладах та сучасними вимогами до професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті гуманістичної парадигми мистецької освіти;

- необхідністю комплексного гармонійного розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі навчання та недостатнім організаційно-методичним забезпеченням фахових дисциплін.

Зважаючи на актуальність, недостатній рівень наукової розробленості та необхідність вирішення вказаних суперечностей у педагогічному процесі, є підстави для теоретичного дослідження проблеми розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі вивчення фахових дисциплін.

2.2.1. Сутнісно-структурна характеристика та критерії розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

Творчі здібності особистості були предметом досліджень учених різних галузей: філософів, психологів, педагогів, соціологів, мистецтвознавців. У кожній із них творчі здібності зводяться до інтегративної властивості особистості, яка детермінується мисленням, пам'яттю, волею, переконаннями, знаннями тощо.

У дослідженні «Діалектика виховання і самовиховання творчої особистості» В. Андрєєв визначає творчі здібності як «синтез властивостей і особливостей особистості, що характеризують ступінь їхньої відповідності вимогам визначеного виду навчально-творчої діяльності й зумовлюють рівень її результативності» [3, с. 67] та виокремлює такі їх структурні блоки: мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості; інтелектуально-логічні здібності, інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності, світоглядні якості особистості; комунікативно-творчі здібності; здібності до самокерування у навчально-творчій діяльності та ін.

Зарубіжні психологи проблему творчих здібностей тривалий час розглядали з погляду досягнень інтелекту, що зумовило віднесення до інтелекту всієї системи пізнавальних процесів.

Після публікацій праць Дж. Гілфорда, який виявив два типи мисленнєвих операцій: конвергентність і дивергентність, поширилося поняття креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності. Здатність до конвергентного мислення ототожнюється з інтелектом і виявляється за умов знаходження єдиного рішення у вирішенні проблеми. Дивергентне мислення визначається як загальна творча здібність («креативність»). Отже, Дж. Гілфордом і Л. Тестоуном творчі здібності розглядалися як здібність особистості до нестандартного мислення, відмова від стереотипів [24]. У подальшому концепцію Дж. Гілфорда розвивав Е. Торренс, який вважав креативністю здатність до загостреного сприйняття прогалин у знаннях тощо.

За Р. Стернбергом, творчі прояви визначаються такими чинниками: інтелектом як здібністю; знаннями; стилем мислення; індивідуальними рисами; мотивацією; зовнішнім оточенням [169-170].

Отже, можна виокремити три основних підходи у дослідженні структури творчих здібностей: біологічний, когнітивний, особистісний.

Представники біологічного підходу (Торндайк та ін.) розглядають творчість людини у контексті ментальних навичок головного мозку. Тобто, творчість зумовлена цілісністю роботи обох півкуль головного мозку з переважаючим значенням правої півкулі, яка відповідає за образне мислення, тоді як ліва – за логічне. До біологічного підходу також можна віднести розробки, спрямовані на виявлення залежності творчого потенціалу від показників темпераменту.

У межах когнітивного підходу творчість характеризується з точки зору конвергентного (логічного) і дивергентного мислення; синтезу несвідомих процесів і логічного мислення (Е. Торренс, Дж. Гілфорд, С. Медник та ін.).

Прихильники особистісного підходу досліджують емоційні, характерологічні, мотиваційні, комунікаційні якості особистості й визначають творчість як процес, діяльність (О. Клепиков, І. Кучерявий, О. Леонт'єв, К. Тейлор та ін.).

У сучасній психології інтелектуальні та креативні здібності особистості розглядаються у взаємозв'язку з системою обдарованості, яка визначається як «...індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності» [67, с. 236]; «...високий рівень розвитку загальних здібностей, який визначає порівняно широкий діапазон діяльностей, у яких людина може досягнути великих успіхів. Обдарованість є основою розвитку спеціальних здібностей, але сама являє собою незалежний від них фактор» [111, с. 396].

Одним із основних критеріїв класифікації видів обдарованості О. Грабовський, Н. Лейтес, О. Матюшкін та інші дослідники визначають діяльність і сфери психіки, які її забезпечують. На думку О. Грабовського, «діяльність, її психологічна структура... слугує матрицею, яка формує склад здібностей, що необхідні для її успішної реалізації» [30, с. 15].

Творчі здібності в системі обдарованості Д. Богоявленська пов'язує із здатністю до пізнавальної самодіяльності [11, с. 67]. Це підкреслює значення самомотивації у розвитку творчих здібностей особистості.

У дослідженнях О. Матюшкіна обдарованість розглядається як загальна передумова розвитку та становлення творчої особистості; запропонована диференціація структури обдарованості (творчі, інтелектуальні, мотиваційні чинники), яка містить такі компоненти:

головна роль пізнавальної мотивації; творча активність; інтуїція; можливість знаходження оригінальних рішень; здібність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі моральні, естетичні, інтелектуальні оцінки [89].

Особистісна обдарованість, на думку І. Беха, характеризується високими позитивними емоційними задатками, багатою емоційною організацією і визначається як «загальний запас нервово-психічної енергії людини», «рівень психічної активності» [9, с. 78-79].

Визначаючи окремі типи творчої діяльності за професійним спрямуванням, В. Моляко пов'язує обдарованість із творчим потенціалом людини, а головними ознаками творчого пошуку вважає реконструктивну і комбінаторну творчість, творчість із використанням аналогій [95, с. 51].

Отже, у результаті аналізу наукових досліджень з проблеми творчих здібностей можна зробити такі висновки: творчі здібності є поєднанням властивостей і особистісних якостей особистості; творчі здібності характеризуються відповідністю до вимог певного виду творчої діяльності й зумовлюють її результативність; для розвитку творчих здібностей особистість повинна володіти внутрішньою мотивацією; розвиток творчих здібностей відбувається у процесі активної творчої діяльності на основі задатків і обдарованості.

У процесі дослідження психологічних закономірностей розвитку здібностей з'ясовано, що конкретні здібності успішніше розвиваються в ході виконання людиною тієї діяльності, для якої вони потрібні. Відтак, творчі здібності розвиваються ефективніше у процесі творчої діяльності, причому, як справедливо зазначав К. Платонов, «краще не в одному, а в різних її видах... але обов'язково аналогічних за структурою» [116, с. 286].

Зазвичай, творча діяльність розглядається як процес створення чогось нового, раніше невідомого, у взаємозв'язку із самореалізацією та розвитком особистості.

На думку В. Ананьєва, Ю. Кулюткіна, розвиток як основний спосіб існування вирізняється гетерохронністю, нерівномірністю, наявністю сенситивних періодів розвитку людини [2, с. 38].

У працях О. Петровського [112] йдеться про наступність і послідовність розвитку, його стадії; у дослідженнях К. Абульханової-Славської, І. Кона та ін. розвиток розглядається як неперервний процес [1, с. 30], що є особливо важливим для нашого дослідження.

Важливо звернути увагу на соціальний аспект цього процесу, у зв'язку з чим Н. Тализіна зазначає, що він відбувається не шляхом розгортання зсередини готових, закладених спадковістю здібностей, а шляхом засвоєння позитивного досвіду, нагромадженого попередніми поколіннями [143].

Як бачимо, погляд учених на розвиток людини представлений двома гіпотезами: за першою, він відбувається постійно, неперервно, протягом усього життя. За іншою – основні характеристики людини розвиваються до певного рівня, потім спостерігається спад.

Із цих формулювань можна зробити висновок, що розвиток – це рух, діяльність, у процесі якої відбувається становлення особистості, яка є центром, суттю всього буття. Результатом діяльності творчої особистості є створення нових матеріальних і духовних цінностей, що мають об'єктивну і суб'єктивну цінність.

Отже, творчі здібності виявляються і розвиваються лише в діяльності та є умовою її успішного виконання, а також запорукою подальшого перетворення і розвитку.

Розвиток здібностей передбачає засвоєння індивідом способів діяльності, вироблених людством у процесі суспільно-історичного розвитку. Тобто, здібності розвиваються тоді, коли вироблені у процесі діяльності зв'язки узагальнюються, закріплюються у природі людини, переходять у вищі психічні функції, стають доступними для перенесення з одного виду діяльності на інший.

Таким чином, аналізуючи погляди вчених щодо визначення поняття «розвиток творчих здібностей особистості», спробуємо надати власну інтерпретацію цієї категорії: розвиток творчих здібностей – це динамічний неперервний процес видозміни індивідуальних властивостей і якостей, який відбувається під час конструктивної (творчої) діяльності у відкритій, цілісній системі особистості конкретного вікового періоду.

Здібності вчителя В. Крутецький визначає як складну психологічну категорію, виокремлюючи загальнопедагогічні здібності, необхідні всім учителям, незалежно від предмета викладання, і спеціальні педагогічні здібності, пов'язані з викладанням певного предмета. Систематизуючи типологію педагогічних здібностей, він диференціює їх на три основних групи: дидактичні, комунікативно-організаційні, особистісні. Отже, заслугою В. Крутецького є те, що він увів поняття загальних і спеціальних педагогічних здібностей [69].

Спеціальні здібності до предмета, як стверджує Н. Кузьміна, проявляються лише за наявності високого рівня розвитку педагогічних здібностей: «Спеціальні здібності належатимуть сфері педагогічної діяльності лише за наявності педагогічного спрямування і педагогічних здібностей. У випадку відсутності педагогічного спрямування і педагогічних здібностей спеціальні здібності ніби загальмовуються, не розвиваються, і людина гнітиться педагогічною діяльністю» [72, с. 160].

Отже, можемо зробити висновок, що високого рівня розвитку спеціальних здібностей можуть досягнути ті майбутні вчителі, у тому числі й образотворчого мистецтва, що мають високий рівень розвитку загально-педагогічних здібностей.

Загально-педагогічні здібності не є предметом нашого дослідження, тому звернемося до визначення сутності спеціальних здібностей, у нашому випадку – це здібності до образотворчої діяльності.

У «Великій сучасній енциклопедії з педагогіки» образотворчі здібності визначаються як «...синтез властивостей особистості, які є суб'єктивними умовами для заняття успішною образотворчою діяльністю, художньою творчістю» [111, с. 550].

Творчі здібності художника – предмет спеціалізованої галузі психології – психології художньої творчості, яка вивчає «загальні закономірності художньої діяльності, особливості художнього мислення, психологічні механізми створення та сприйняття художнього образу, психічні стани у процесі творчості, особистість художника та його здібності» [122, с. 15]. Розвинені творчі здібності необхідні для успішної творчої діяльності.

Система творчих художніх здібностей відтворює загальну структуру здібностей, яка досить повно розроблена у дослідженнях багатьох учених (В. Крутецький, О. Леонт'єв, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.).

Визначення творчих здібностей художника О. Мелік-Пашаєв подає у вигляді трьох рівнів художньої обдарованості людини: естетична позиція як необхідна психологічна першооснова творчої діяльності людини у будь-якому виді мистецтва; творча уява як здібність до створення художнього образу, який розкриває внутрішній зміст твору; комплекс якостей особистості, які сприяють оволодінню формами того чи іншого виду мистецтва, сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь. На його думку, художні здібності є особливим

станом психіки особистості [91, с. 21-34]. Як бачимо, вчений не розглядає роль таких важливих компонентів, як образне мислення, свідомість, пізнавальні здібності, творчу майстерність та ін., без яких творча діяльність, на нашу думку, не може відбуватися як динамічний цілеспрямований процес.

У своїх наукових працях Н. Киященко складовими творчих здібностей називає такі психічні властивості, як «творча уява, фантазія, розвинена довільна пам'ять і довільна увага, багатство асоціативного ряду, сильна воля і працелюбність, інтуїція, імпровізація, нестримне прагнення до пошуку нового», а також «підвищена вразливість, почуттєво-емоційна чуттєвість, образне бачення, активне творче мислення» [56, с. 33].

Вважаємо, що така структура охоплює комплекс психічних властивостей, необхідних для образотворчої діяльності, тож у нашому дослідженні будемо опиратися саме на це твердження.

У сучасних дослідженнях серед найбільш суттєвих ознак творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва називають: ініціативність, самостійність, здатність до подолання інерції мислення, почуття нового і прагнення його пізнати, цілеспрямованість, широту асоціацій, спостережливість, розвиток професійної пам'яті, моторики руки, творче мислення, внутрішню мотивацію до творчої діяльності, нетрадиційний особистий світогляд, багату фантазію та інтуїцію (Л. Покровщук [117]); творчий склад мислення, сміливість уяви і фантазії, емпатію, натхнення, оригінальність, відхід від шаблону (М. Стась [141, с. 6]).

Окрім загальних творчих здібностей, учителі образотворчого мистецтва повинні володіти спеціальними образотворчими здібностями, які слід розглянути більш детально.

Дослідженням здібностей до образотворчої діяльності займався В. Киреєнко, який визначив специфічні особливості, що відрізняють образотворче сприйняття від звичайного, буденного. Образотворчі здібності він розглядає як складне комплексне утворення, до якого належать цілісність сприйняття, правильна оцінка пропорцій, окомір, оцінка перспективних скорочень, оцінка відхилень від вертикалі і горизонталі, світлових відношень, чутливість до кольору, зорова пам'ять. Дослідник доводить, що індивідуальні розходження в образотворчій діяльності необхідно шукати у процесі зорового сприйняття і зорових уявлень, які виникають на його основі. Здатність до цілісного або синтетичного бачення

учений вважає одним із найважливіших компонентів художніх (образотворчих) здібностей. Не менш значними є також низка рухових реакцій і пов'язане з ними м'язове відчуття, а також здібності до зорово-кінестетичних асоціацій [53].

Творчі здібності до образотворчого мистецтва В. Зінченко трактує як «новий, вищий рівень функціонування всіх здібностей художника у їхній взаємодії» [43, с. 8]. Він вважає, що від ступеня їх розвитку залежать темпи оволодіння основами образотворчої грамоти та успішність творчої роботи у певному жанрі мистецтва. Вирішальними у контексті творчого розвитку особистості, на його думку, є здібності, що належать до емоційно-інтелектуальної структури – вони мають максимальне наближення до поняття «продуктивно-творче мислення» [43, с. 9]. На основі диференціації творчо-продуктивного процесу щодо поетапності отримання інформації, мисленнєвого перероблення отриманої інформації та формалізації результатів, В. Зінченко виокремлює три функціональні групи творчих здібностей: художнє сприйняття; образне мислення; образотворчі (зображальні) здібності.

Серед образотворчих здібностей дослідники також називають: уміння передавати схожість, помічати у naturі характерне, передавати матеріальну основу форми і закономірності її створення – пропорції, анатомічну структуру, фактуру поверхні і т. ін. (М. Ростовцев, О. Терентьев [124]); гнучкість мислення; старанність у розробці матеріалу; рівень розвитку моторики руки; здатність до відтворення naturи; здатність до адекватного відображення дійсності; відчуття композиції (Т. Хрустальова [153]).

У своїй праці В. Кузін образотворчі здібності поділяє на основні (провідні) й допоміжні.

До основних характеристик образотворчих здібностей належать: якості художньої творчої уяви та мислення, що забезпечують відбір головного, найсуттєвішого і характерного в явищах дійсності, конкретизацію та узагальнення художнього образу, створення оригінальної композиції; якості зорової пам'яті, які сприяють створенню яскравих образів у свідомості художника й допомагають успішній трансформації їх у художній образ; емоційне ставлення до явища, що сприймається і зображується; вольові якості особистості художника, що забезпечують практичну реалізацію творчих задумів.

До допоміжних якостей цих здібностей належать: властивість зорового аналізатора відображати («відчувати») фактуру поверхні предметів, нюанси кольору й освітлення; сенсомоторні якості,

пов'язані з діями руки художника, що забезпечують швидке і точне засвоєння нових технічних образотворчих прийомів [71, с. 262-263].

За В. Кузіним, важливими показниками високого рівня розвитку образотворчих здібностей є: швидкість успішного засвоєння образотворчих знань, умінь і навичок; здатність до образного бачення, легкість уяви; уміння вбачати у предметах і явищах визначне, типове та характерне; внутрішня потреба в художній творчості, працелюбність; яскраве вираження емоцій у процесі роботи; уміння створювати виразну композицію [71, с. 260-275].

У структурі здібностей до образотворчої діяльності О. Ковальов також виокремлює художню уяву як провідний компонент. Допоміжними складниками, на думку вченого, є різні якості сприйняття (відчуття цілого, пропорцій, форми, кольору, ритму), здатність до емоційного настрою (велика вразливість). До опорних здібностей учений також відносить гостру зорову чутливість, яка забезпечує легкість і повноту сприйняття простору й колоритних відношень. На його думку, найважливішу роль у становленні художніх здібностей відіграє формування світогляду особистості. Разом із цим складається і закріплюється своєрідна художня техніка [58]. Творча уява, як вважають О. Ковальов та В. М'ясищев, виявляється у створенні асоціацій між зоровими і слуховими уявленнями, тому важливою особливістю художника є вміння перетворювати бачене, асоціювати спостереження.

Погоджуємося з такими поглядами вчених щодо значущості здатності до асоціацій між зоровими й слуховими уявленнями у процесі художньої творчості. Адже психологами доведено, що висхідним її моментом є легкість створення асоціацій у несвідомій, правій півкулі головного мозку. Саме так виявляється творча фантазія.

Слід зазначити, що особливо плідним творчий процес стає тоді, коли особистість перебуває у стані натхнення – специфічного творчо-психологічного стану ясності думки, яке породжує незвичайну творчу енергію і майже є синонімом творчості. У стані натхнення досягається оптимальне сполучення інтуїтивного і свідомого початку у творчому процесі.

Розглядаючи здібності до образотворчого мистецтва, слід звернутися і до досліджень М. Боголюбова, де він говорить про те, що будь-яка спеціальна здібність передбачає оволодіння визначеними навичками, пристосованістю до готових форм перебігу діяльності, адаптації до її канонізованих вимог, умов,

норм. Спеціальні здібності є умовою прояву творчого потенціалу людини, але не тотожні з ним [10].

Отже, внаслідок проведеного аналізу наукових досліджень з питань сутності творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва можемо зробити такі висновки:

- творчі здібності вчителя образотворчого мистецтва – це комплексне психологічне утворення, у якому поєднуються загальнопедагогічні та спеціальні (образотворчі) здібності;

- у структурі здібностей до образотворчої діяльності виокремлюють основні (художнє сприйняття, творча уява, творче мислення, зорова пам'ять, емоційність, вольові якості) і допоміжні (сенсомоторні якості, якості зорового аналізатора) властивості, а також зображальні здібності (здатність до відтворення натури; здатність до адекватного відображення дійсності; відчуття композиції);

- розвиток зазначених здібностей можливий лише у процесі засвоєння і практичного застосування спеціальних знань, умінь і навичок, тобто, у процесі навчання і художньо-творчої діяльності.

Проблема розвитку здібностей вимагає аналізу всіх психологічних складових процесу творчої діяльності, адже тільки через психологічну структуру діяльності, як відомо, можливе більш чітко визначення структури творчих здібностей особистості.

За теорією діяльності О. Леонтьєва, у структурі художньо-творчої діяльності слід виокремити такі складники: потреба як духовний стан людини, яка спонукає її до постійного творчого пошуку, у результаті чого народжується витвір мистецтва, який є мотивом творчості; мотив спонукає до постановки визначеної мети – результату діяльності; дія – складова діяльності, спрямована на досягнення усвідомленої мети, яка складається із сукупності операцій; операція – спосіб здійснення дії [77].

Художня діяльність, як і будь-яка інша, охоплює низку дій: пізнавальних, розумових, практичних. Окремі дії, повторюючись, стають операціями. На відмінності між здібностями особистості і фактичним рівнем знань, умінь і навичок акцентує увагу Г. Костюк, адже творчі здібності виявляються не лише в засвоєнні та використанні набутих знань, а й у тому, як на основі цих знань людина розв'язує нові завдання, тобто, створює щось нове. На єдності здібностей, знань та умінь наголошує Н. Лейтес, стверджуючи, що відмінності за здібностями виявляються в неоднаковості зусиль, витрачених для набуття відповідних знань та умінь, у різному рівні їх

засвоєння, в особливостях застосування [76]. Відтак, знання є одним із важливих елементів структури творчих здібностей.

Пусковим механізмом творчої діяльності є мотиваційна сфера. Мотивація розглядається як сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, спрямувань, мети, захоплень, мотиваційних настанов або диспозицій, ідеалів і т. ін., що в найбільш широкому розумінні має на увазі детермінацію поведінки взагалі [111, с. 328].

Погоджуємося з думкою О. Лука про те, що «творчі здібності самі собою не перетворюються у творчі досягнення. Щоб отримати результат, домогтися творчих досягнень, необхідні бажання і воля» [82, с. 69].

Наголошуючи на ролі мотивації в організації спрямованості особистості, В. М'ясищев підкреслював, що результати, яких досягає людина у своєму житті, лише на 20-30 % залежать від її інтелекту, а на 70-80 % – від мотивів, які у цієї людини є і які спонукають її відповідно себе поводити [98].

Тому, на нашу думку, саме мотивація є основним джерелом творчої активності особистості й умовою її творчого зростання.

Слід також зазначити, що важливим складником творчої діяльності, як і структури творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, є емоційно-вольовий компонент. Емоції у творчій діяльності відіграють велику роль, адже у процесі творчості не тільки включаються мисленнєві процеси, а й почуття, відчуття, завдяки яким розкривається суб'єктивне ставлення як до соціокультурної реальності, так і до себе. Сучасні науковці розглядають поняття «емоції» як збудження, хвилювання, як цілісний психічний процес з акцентом на виявленні особистісного ставлення до дійсності. Важливість «емоційного чинника» для розвитку творчих здібностей підкреслював у своїх дослідженнях Л. Виготський [22].

Найсуттєвішими ознаками творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва слід визнати: інтерес до навчально-творчої діяльності, потреба у творчості, прагнення до самореалізації, почуття нового; емоційна чуттєвість і відкритість, вразливість, відчуття прекрасного; активність, цілеспрямованість, наполегливість; знання теорії образотворчого мистецтва, творче мислення, багата уява, фантазія, розвинена зорова пам'ять, художнє сприйняття; здатність до відтворення натури.

З огляду на це, структура творчих здібностей, охоплює мотиваційний, емоційний, когнітивний та діяльнісний компоненти (рис. 2.4).

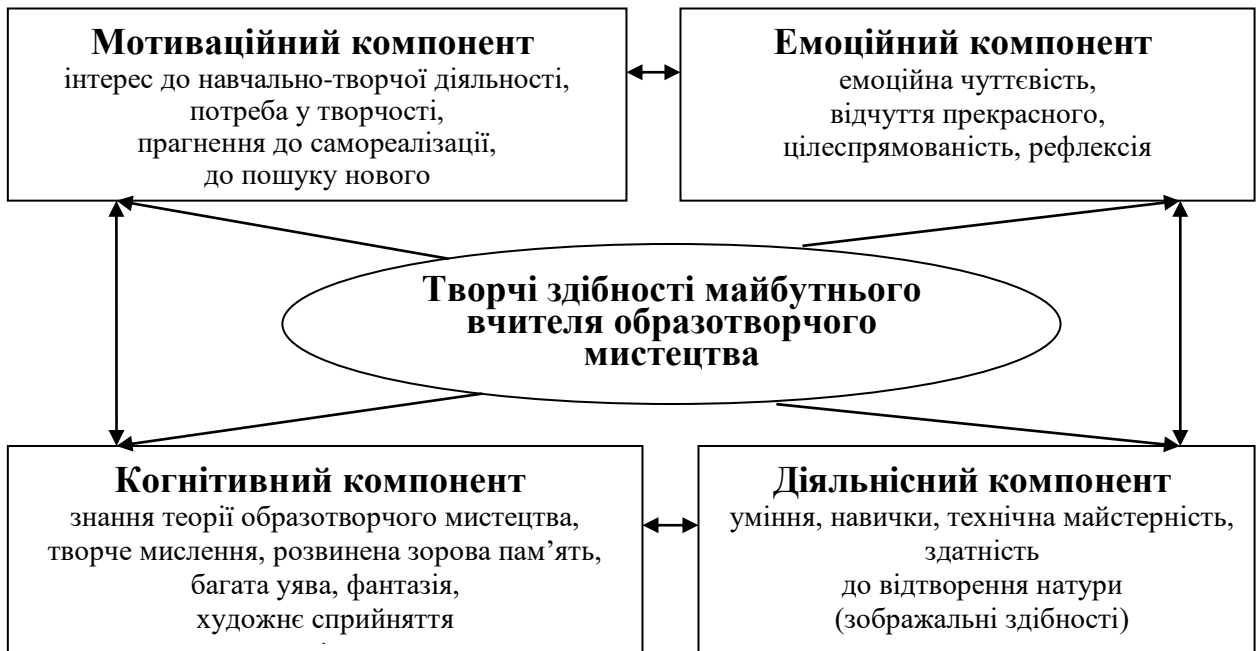


Рис. 2.4. Компоненти творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Зазначмо, що всі структурні компоненти творчих здібностей взаємодіють між собою, активізуючи у процесі діяльності психічні функції особистості, у результаті чого відбувається їх системний розвиток.

Узагальнюючи думки вчених, які працювали над означеною проблемою, можемо зробити висновки, що творчі здібності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – це комплексне психологічне утворення, у якому поєднуються загальнопедагогічні та спеціальні (образотворчі) здібності. У своїй сукупності вони є необхідною умовою успішного здійснення художньо-педагогічної діяльності.

Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – це динамічний неперервний процес видозміни індивідуальних властивостей і якостей разом зі спеціальними образотворчими здібностями, що відбувається у відкритій, цілісній системі його особистості під час активної навчально-творчої діяльності за певних умов її стимулювання та за відповідними

критеріями – мотиваційно-цільовим, емоційно-вольовим, когнітивно-пізнавальним і практично-творчим.

Мотиваційно-цільовий критерій.

Мотивація у творчій діяльності відіграє провідну роль, бо є її рушійною силою, «пусковим механізмом», стрижнем розвитку особистості, що зумовлює характер поведінки, спрямовує в потрібне русло її діяльність [111, с. 327].

Завдяки мотивації у студентів формуються стійкі інтереси, зацікавленість у поглибленні знань, підвищенні свого освітнього рівня, духовного збагачення. Все це забезпечує результативність творчості у найважливіших сферах життєдіяльності.

Досягнення бажаної мети стає особистісним мотивом, тобто мотив є сутнісною характеристикою особистості. Отже, творча діяльність стає для особистості засобом досягнення відповідної мети. На думку А. Маслоу, глибинна потреба особистості в самореалізації, досягненні вершин досконалості є стимулом до розвитку її творчих здібностей [85].

До складу мотиваційної сфери особистості, за С. Рубінштейном, належать потреби, спрямованість, інтереси – усе те, що є особливо важливим для людини і складає стрижень, ядро особистості [127, с. 3-11].

Мотиви поділяються на внутрішні, пов'язані зі змістом діяльності та її виконанням, і зовнішні (соціальні), що виражають прагнення зайняти певну позицію в системі суспільних відносин [129, с. 95]. До зовнішніх мотивів творчості належить прагнення до суспільного визнання, матеріальних благ, високого соціального статусу. Внутрішніми мотивами творчої діяльності слід визнати: зацікавлення, подив, відчуття нового, упевненість у правильному виборі, почуття гумору та іронії, естетичні почуття, що виникають у процесі діяльності.

У контексті нашого дослідження внутрішня мотивація є особливо значущою, бо концептуально-методологічна новизна ідеї самоорганізації ґрунтується на визнанні здатності різних систем до саморозвитку не лише за рахунок енергії, інформації, речовини ззовні, а й завдяки використанню їх внутрішніх можливостей. Діяльність, зумовлена внутрішньою мотивацією, може бути безперервною, адже вона не залежить від зовнішніх чинників. Внутрішня мотивація має більш глибокий вплив на особистість, сприяє успішності та ефективності навчання, підвищує повагу та самоповагу особистості студента [59]. Таким чином, внутрішня мотивація є більш

ефективною для розвитку творчих здібностей у процесі навчання. Тому наявність стійкої (внутрішньої й зовнішньої) мотивації до творчої діяльності вважаємо показником мотиваційно-цільового критерію розвитку творчих здібностей.

Спрямованість особистості вважають важливим мотивом діяльності. Так, В. Муляр зазначає, що спрямованість є не лише результатом впливу соціуму, а й результатом внутрішньої активності самої особистості. Тому її вважають своєрідним дзеркалом, у якому відбивається сутність саморозвитку особистості, її характер і потенціал [97].

Характеризуючи мотиви, мету, способи й результати процесу саморозвитку, В. Маралов зазначає, що найважливішими аспектами у сфері самореалізації особистості є:

1) самоствердження як можливість заявити про себе як про особистість;

2) самовдосконалення як можливість особистісного росту людини та її самостійне прагнення бути кращою, оволодіти тими видами діяльності, якими вона поки що не володіє;

3) самоактуалізація як вища форма саморозвитку, що містить у собі дві попередні складові й спонукається мотивами до реалізації вищих смислів свого існування, тобто здатність виявити в собі певний потенціал і використовувати його у житті [84].

Як вважає Є. Ільїн, співвідношення мотивації досягнення з мотивацією професійної діяльності є основою самоактуалізації людини [47].

Особливості творчих людей, здатних до самоактуалізації, зазначає А. Маслоу, а саме: більш ефективно сприйняття реальності; прийняття себе, інших і природи; безпосередність, простота і природність; сконцентрованість на проблемі; незалежність і потреба побути на самоті; автономія, незалежність від культури й оточення; свіжість сприйняття; пікові та містичні переживання; суспільний інтерес; глибокі міжособистісні стосунки; демократичний характер; розмежування засобів і цілей; філософське почуття гумору [86].

Отже, спрямованість особистості на самореалізацію, самовдосконалення у творчій діяльності можемо визначити як показник мотиваційно-цільового критерію розвитку творчих здібностей.

Для активізації процесу саморозвитку особистості особливе значення має прагнення до самостійного надбання нових знань, умінь

і навичок, цілеспрямованість дій, прагнення до нешаблонного виконання творчого завдання, тобто наявність пізнавальної мотивації. Пізнавальна спрямованість вчителя образотворчого мистецтва активізує процес творчої діяльності, що ефективно впливає на розвиток творчих здібностей. Це виявляється у прагненні творчої особистості до самостійної роботи, що характеризується внутрішнім спонуканням до нових форм діяльності, пошуків нестандартних рішень, нових художніх технік, тобто, прагненням до індивідуальності.

Тому прагнення особистості до самостійності й індивідуальності у творчій діяльності визначаємо як показник мотиваційно-цільового критерію розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Загальна характеристика показників зазначеного критерію подана у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Показники мотиваційно-цільового критерію розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Критерій	Характеристика показників
Мотиваційно-цільовий	Наявність стійкої (внутрішньої і зовнішньої) мотивації до навчально-творчої діяльності
	Спрямованість особистості на самореалізацію, самовдосконалення
	Прагнення особистості до самостійності й творчої індивідуальності

Емоційно-вольовий критерій.

На значущість емоційного переживання художника у процесі творчого акту вказує В. Кузін, визначаючи три найбільш суттєві компоненти його емоційного стану під час створення художнього твору: а) емоційне переживання від об'єкта зображення; б) емоційне переживання від самого процесу зображення; в) загальний емоційний стан художника, який виявляється в легкості емоційного збудження, у силі й глибині його вияву [71, с. 218].

На думку Л. Єрмолаєвої-Томіної, в основі творчості лежить потреба в переживанні позитивних емоцій [38, с. 106], адже емоції – невід'ємний компонент життєдіяльності творчої особистості.

Художня емоційність характеризує особистісний зміст, якість, динаміку емоцій і почуттів особистості. До них належать: вразливість, чутливість, імпульсивність. Ці якості позначають ставлення людини

до явищ і подій довкілля. Вони міцно пов'язані зі світоглядом, переконаннями, ціннісними орієнтаціями, спрямованістю. В індивідуальному плані емоції характеризуються силою, тривалістю і лабільністю у різних формах їх перебігу: настрою, ставленні, реакціях на ситуацію [38, с. 106].

Емоційне ставлення й естетичні почуття художника до зображуваного сприяють створенню яскравих, незвичних образів та оригінальних композицій. Естетичні почуття виникають і в процесі сприйняття, і в процесі створення художнього твору. Результат творчості художника завжди є відображенням естетичного почуття та його емоційного ставлення до світу й до того, що у ньому відбувається.

Динамічне, експресивне сприймання навколишнього світу відіграє важливу роль у процесі педагогічної й художньої творчості. Експресивність – це сила вияву почуттів і переживань, потреба в активній діяльності, бажання і вміння виразити власні емоції.

У психологічних дослідженнях (Л. Виготський, О. Леонт'єв та ін.) доведено, що позитивні емоції скорочують час, необхідний для розвитку художньо-творчих здібностей особистості, умінь, навичок. Емоції виникають під час безпосереднього впливу подразників на головний мозок. Тому якщо впливати кольором, музикою, словом на праву півкулю, яка відповідає за образно-асоціативне мислення й інтуїцію, то можна побачити, що емоційне керування особистості є основною формою психічного реагування [21; 78].

Емоційні переживання тісно пов'язані з формуванням естетичних почуттів – сфери найвищих людських почуттів, які активно впливають на духовне життя особистості, спонукають її до творчої діяльності за законами краси. Кожна фаза творчого процесу вимагає розвитку певного почуття і ставлення до світу, людей і до самого себе.

Для досягнення успіхів у творчості, на думку Л. Єрмолаєвої-Томіної, необхідно розвивати оптимізм, який базується на вірі в силу і можливості людського розуму. Також вона наголошує на значущості розвитку емпатичного почуття, яке полягає в особливому сприйнятті, умінні перейнятися станом іншої людини чи об'єкта [38, с. 118-119].

Найскладнішим, найзагадковішим утворенням людської психіки вважає емпатію й О. Рудницька, пов'язуючи її з такими властивостями, як чутливість, готовність вслуховуватися, вживатися, толерантно ставитися до іншого «Я», відчувати іншого суб'єкта таким, яким він є, ставити себе на його місце. У свою чергу, входження в особистісний світ іншого передбачає потребу відкритості власного внутрішнього

світу, особистісного, довірливого спілкування, відмови від готових упереджених оцінок [129, с. 66].

Завдяки інтуїції, почуттям і емоціям студенти повинні вміти визначати особливості задуму художнього твору, його головну ідею. Тому такі видатні художники-педагоги, як І. Крамської, І. Рєпін, В. Стасов, П. Чистяков та ін., надавали особливого значення розвитку естетичних почуттів своїх учнів, учили бачити прекрасне в усьому і доносити його до глядача у своїх творах.

До емоційних почуттів належать подив, упевненість, сумніви.

Більшість дослідників творчого процесу (Є. Ільїн, Я. Пономарьов та ін.) наголошують на значенні стану натхнення для творчих особистостей. Натхнення – це творчий підйом, приплив творчих сил, стан напруги, творчого хвилювання, яке характеризується підвищеною загальною активністю людини, усвідомленням легкості творчості, переживанням «одержимості», емоційного підйому. Натхнення сприяє творчій уяві, фантазії, тому що у свідомості легко виникають численні яскраві образи, думки, асоціації [47, с. 126-127]. Воно може переходити в екстаз у мить кульмінації творчого процесу – осяяння, відкриття. Успішне закінчення творчого процесу супроводжується виникненням позитивних емоцій: задоволенням, радіщами, захопленням.

Отже, наявність емоційної активності у творчому процесі, відчуття прекрасного (чутливість до переживань, здатність до емпатії, натхнення) визначаємо показником емоційно-вольового критерію розвитку творчих здібностей.

Творча художня діяльність, як і будь-яка інша, вимагає ухвалення вольових рішень, необхідних для досягнення поставленої мети, тому розвиток вольової сфери пов'язаний із мотиваційною, стійкістю світогляду і переконань, здатністю до наполегливості, прикладання вольових зусиль в особливих ситуаціях діяльності.

Вольові зусилля і якості художнику необхідні для створення будь-якого художнього твору, адже вони містять у собі велику енергію творчості. У психології під волею розуміють свідоме регулювання своїх дій і вчинків, які виявляються в умінні долати різні труднощі задля досягнення поставленої мети. Отже, ефективність творчої діяльності залежить від наявності таких вольових якостей, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, витримка і т. ін. Так, Є. Шорохов писав: «Прояв вольових зусиль пов'язаний із світоглядом художника, з його моральним обличчям, зі спрямуванням особистості. Таким чином, воля постає великою

силою в активізації творчості, у досягненні високих результатів, у формуванні художника як особистості» [160, с. 88].

Погодимось з думкою М. Ростовцева, що воля необхідна на всіх етапах роботи: усвідомлення мети, ухвалення рішення, вибору способів і матеріалів для малювання. Вона регулює свідому активність, цілеспрямованість, планомірність у вдосконаленні творчих здібностей [124, с. 65]. Без вияву складних вольових дій неможливе здійснення творчої діяльності, а отже, і розвиток творчих здібностей. Адже тільки кінцевий результат дій особистості свідчить про її вольові якості, силу волі. Виховання і розвиток вольових якостей студентів на заняттях із фахових дисциплін невіддільне від виховання і розвитку естетичних почуттів і свідомості особистості.

Структура вольової саморегуляції, за Л. Єрмолаєвою-Томіною, складається з таких компонентів: наявність усвідомленої мети; регуляція руху, дій і діяльності для досягнення її результату; знаходження способів подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод, які заважають здійсненню поставленої мети [38, с. 128]. Також дослідниця вважає, що вольові зусилля бувають необхідні до тих пір, поки не сформуються здібності, потреби й навички творчого підходу до будь-якого виду діяльності, тобто творчі здібності не утворять самоорганізовану систему [38, с. 128].

Розробка і виконання навчально-творчих завдань пов'язані з такими якостями творчої особистості, як наполегливість, працездатність, працелюбність, які виявляються у позитивному ставленні до творчого процесу. Таке ставлення до творчого процесу виникає тоді, коли особистість задоволена його результатом. А це можливо за умови володіння певними теоретичними знаннями та відповідними вміннями і навичками. Тобто, розвиток знань, умінь і навичок має такий рівень, коли особистість може оперувати ними підсвідомо, не замислюючись, або свідомо трансформувати отриману інформацію згідно зі своїми задумами, що є дуже важливим у процесі художньої творчості.

Отже, вияв розвинених вольових якостей (цілеспрямованості, наполегливості) визначаємо як показник емоційно-вольового критерію розвитку творчих здібностей.

У наукових дослідженнях творча діяльність розглядається як система з рефлексією (В. Давидов, Я. Пономарьов та ін.) [31-32; 118].

Якщо метою навчання є самореалізація особистості, то включення її у творчу діяльність за наявності знань, умінь, навичок

без рефлексії (самоусвідомлення власної діяльності) не дасть очікуваного результату.

Важливим психологічним процесом юнацького віку психологи вважають становлення самосвідомості, стійкого образу «Я», коли питання «Хто я?», «Ким я стану?», «Яким я хочу і повинен бути?» стають особливо актуальними. Ще К. Ушинський наголошував на важливості розвитку самосвідомості студентів [152].

У процесі самопізнання здійснюється розвиток самосвідомості, яка, на відміну від свідомості, виявляється не лише у пізнанні самого себе, власної особистості, а й у певному ставленні до себе, самооцінці.

Погоджуємося з думкою Ю. Кулюткіна про те, що рефлексія – це загальне коло феноменів самовираження, самовиявлення, самореалізації, а, отже, – здатність кожної особистості усвідомлювати свою поведінку і діяльність [73, с. 141-154].

Тому здатність до самоаналізу (рефлексії) у творчій діяльності, адекватної самооцінки власних можливостей визначаємо як критерій емоційно-вольового компонента розвитку творчих здібностей.

Зазначимо, що аналіз психолого-педагогічних досліджень із питань емоційно-вольового компонента особистості дав можливість переконатись у його значущості для процесу розвитку творчих здібностей. Адже без докладання вольових зусиль неможливо досягнути успіхів у будь-якій діяльності, особливо у творчій.

Визначені нами показники емоційно-вольового критерію розвитку творчих здібностей показано у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Показники емоційно-вольового критерію розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Критерій	Характеристика показників
Емоційно-вольовий	Наявність емоційної активності у навчально-творчому процесі, відчуття прекрасного
	Розвинені вольові якості: цілеспрямованість, наполегливість
	Здатність до самоаналізу у процесі творчої діяльності (рефлексії)

Когнітивно-пізнавальний критерій.

Як зазначалося раніше, художньо-творча діяльність полягає не в простому копіюванні дійсності, а в її переосмисленні. Тому розвиток

творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва залежить від засвоєння відповідних знань і вмінь для успішної професійної і художньо-творчої діяльності. Адже для втілення задуму, окрім мотивів і вольових зусиль, необхідні знання теорії образотворчого мистецтва, а саме: композиції, рисунку, живопису й кольорознавства, які ми вважаємо показником когнітивно-пізнавального критерію розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Без ґрунтовних теоретичних знань, на нашу думку, не можлива активізація мислення й інших психічних процесів, які необхідні на всіх етапах творчої діяльності.

Мислення як психічний процес виконує функцію відображення ознак і зв'язків предметів та явищ довкілля. Завдяки йому суб'єкт творчості осягає закономірності розвитку навколишнього світу, передбачає майбутнє й діє цілеспрямовано і планомірно [111, с. 336].

Основними ознаками розвиненого мислення, на переконання Л. Єрмолаєвої-Томіної, є: здатність до самостійного вибору об'єкта мислення; володіння мовою мислення (поняттями, образною мовою) та його основними операціями – аналізом, синтезом, абстракцією, узагальненням; наявність якостей мислення: широти, гнучкості, швидкості [38, с. 180-181].

Важливим елементом художньо-образного мислення є оригінальність, яка полягає у створенні суб'єктивно нового продукту, не схожого на вже існуючі. Оригінальністю можна вважати: формулювання незвичайних відповідей, уміння інтуїтивно передбачати і пропонувати нетрадиційні підходи та методи розв'язання поставлених завдань, надавати новизни ухваленим рішенням; виявляти основні властивості об'єктів і явищ та пропонувати нові можливості їх використання, уміння розробляти незвичні образи; застосовувати авторські техніки виконання творчих завдань.

Мислення здійснюється у формі оперування художніми образами. Значущість аналізу і синтезу у творчому процесі, які активізують роботу думки, активне пізнання зображуваного об'єкта, підкреслював К. Юон. Мислення, у процесі якого відбувається творча переробка, інтерпретація дійсності, називають образно-асоціативним. Чим багатші та різноманітніші асоціації, тим більші можливості для виконання творчої роботи.

Тому здатність до оригінального мислення у творчій діяльності нами визначено як показник когнітивно-пізнавального критерію розвитку творчих здібностей.

Творчий процес не можливий, якщо особистість не володіє розвиненою творчою уявою. Як зазначав С. Рубінштейн, уява грає істотну роль у будь-якому творчому процесі, але особливе місце вона посідає в художній творчості [126, с. 301].

У «Великій сучасній енциклопедії з педагогіки», уява (фантазія) визначається як психічний процес створення нових образів предмета, ситуації, обставин шляхом перебудови наявних у людини уявлень [111, с. 67].

Потужність творчої уяви та її рівень, як вважав С. Рубінштейн, визначаються співвідношенням двох показників: тим, наскільки уява дотримується обмежених умов, від яких залежить усвідомленість і об'єктивна значущість її творінь; новизною й оригінальністю, відмінними від безпосередньо даного її утворення [111, с. 68].

Уява, на думку Л. Єрмолаєвої-Томіної, інтегрує в собі емоційну й раціональну основи, всі пізнавальні процеси, поєднує зорово-образне сприйняття реальності з відтворенням і трансформацією її в пам'яті, побудовою моделі потрібного майбутнього. Уява необхідна в усіх видах і фазах творчості та є основою натхнення, що інтегрує у собі різні здібності [38, с. 175].

Сміливість уяви і фантазії забезпечує розвиток творчих здібностей. У творчих людей уявні образи можуть бути дуже яскравими. За допомогою уяви, вважає В. Ільїн, будується образ засобів і кінцевого результату діяльності, завдяки чому є змога уявити результат праці до її початку, створити програму поведінки у невизначеній проблемній ситуації [47, с. 97]. Учений розрізняє активну і пасивну уяву. На його думку, активна уява – цілеспрямований і свідомий процес, у ході якого образи свідомо формуються і перетворюються відповідно до мети, що поставила перед собою людина. Вона поділяється на репродуктивну і творчу. Завдяки пасивній уяві (маренню) створюються образи, не пов'язані з волею, із намаганням втілити їх у життя [47, с. 99].

Творча уява – це різновид уяви, який полягає в самостійному створенні нових та оригінальних образів, що вимагають відбору матеріалів, необхідних для побудови образу відповідно до власного задуму [111, с. 69].

Перетворення дійсності у творчій уяві відбувається шляхом аглютинації (з'єднання частин декількох предметів для створення нового); аналогії (побудови образу, подібного до реально існуючої речі, живого організму, дії); акцентування чи перебільшення

(зменшення); типізації (процесу розкладання і з'єднання, унаслідок чого формується зримий образ) [111, с. 70].

Існує ще кілька художніх прийомів: схематизація (згладжування різниці між предметами і виявлення схожості між ними); одухотворення («оживлення» образів і явищ природи); інверсія (перевтілення у протилежність); скупчення (концентрація образів) [47, с. 99]. Усі ці прийоми широко застосовуються у процесі створення художніх образів, що є метою художньо-творчої діяльності.

На думку Є. Шорохова, художній образ – це згусток емоційного й раціонального в пізнанні, який покликаний впливати на почуття й розум людей [160, с. 112]. Художній образ – це єдність об'єктивного й суб'єктивного, логічного й чуттєвого, раціонального й емоційного, абстрактного і конкретного, загального й індивідуального, необхідного і випадкового, частини і цілого, сутності і явища, змісту і форми. Саме з художнім образом пов'язана здатність мистецтва дарувати людині глибоку естетичну насолоду, що пробуджує у неї почуття прекрасного.

Механізмом створення художнього образу є узагальнення (типізація), художнє абстрагування, досягнення цілісності та лаконізму, реалістичності, почуттєвої детермінованості та інформативності форми. Художній образ завжди пов'язаний із творчим образним мисленням і має спільні з ним ознаки та способи вияву – метафора і порівняння, емоційність, фантазійність тощо.

Художній образ є вираженням індивідуальності автора, його особистісного ставлення до дійсності. Можливість усвідомити і побачити цілісний задум зображення допомагає інтуїтивне сприйняття образу. Художня інтуїція породжує особливе сприйняття, гостроту бачення, спостережливість, збуджує фантазію [120].

Для створення художнього образу велике значення має здатність до асоціацій, асоціативного бачення, яке Є. Ільїн вважає «ключовим феноменом створення художнього твору» [47, с. 191].

Три типи художніх асоціацій виокремлює Л. Медведєв: пластичні асоціації, які пов'язані із зоровими чи слуховими асоціаціями; емоційні асоціації, що зумовлюють певне естетичне ставлення до об'єкта чи предмета; логічні асоціації, що мають глибоке смислове навантаження [90, с. 73].

Відтак, чим багатша емоційна пам'ять художника, чим гостріше він переживає події, що відбуваються навколо нього, тим багатші художні образи, породжені ним. Різним художникам притаманна

індивідуальна колористична палітра сприйняття, свої образи, тому одну й ту ж саму тему кожний із них трактує по-своєму. Будь-який предмет, стан природи, звук, слово, аромат викликають неповторні колірні асоціації. Тому мистецтво глибоко індивідуальне. Кожний твір – це суб'єктивний світ переживань художника. Через колір він доносить до нас певні образи. Колірні образи народжують слова, музичні твори, віршовані форми.

На нашу думку, процес створення художнього образу не можливий без достатньо розвинених художньо-творчих здібностей. Тому здатність до створення яскравого художнього образу, до асоціацій (творчої уяви, фантазії) нами виокремлено як показник когнітивно-пізнавального критерію розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Створення художнього образу не можливе без його цілісного сприйняття і бачення. Здатність до цілісного або синтетичного бачення натури В. Кириєнко вважає однією із найважливіших детермінант цього процесу [54, с. 50-65].

Цілісність сприйняття в образотворчій діяльності – це здатність бачити об'єкт сприйняття одночасно, у сукупності всіх його складників, деталей і виявів зовнішнього середовища, в якому вони перебувають і спостерігаються.

У фундаментальній праці «Мистецтво і візуальне сприйняття» Р. Архей розглядав сприйняття як активний, динамічний процес, який за своєю структурою і характером схожий на процес пізнання. Він зробив важливий висновок про продуктивний, творчий характер візуального мислення, у структурі якого сприйняття породжує безліч перцептивних понять [5].

Цікавими доробками є результати досліджень представників гештальтпсихології (М. Вертгеймер, В. Келлер та ін.), які вважають, що цілісне сприйняття – це першочергова властивість, що визначається іманентними законами свідомості. М. Вертгеймер сформулював основні принципи сприйняття: близькість, неперервність, схожість, замикання, простота, фігура, тло [15].

Сприйняття та установку поєднує у своїх дослідженнях Д. Узнадзе, визначаючи її як стан готовності суб'єкта до певної активності, що забезпечує цілеспрямований характер діяльності. Тому можна вважати формування цільової установки на сприйняття одним із значущих завдань художньої педагогіки [149].

Узагальненість сприйняття може розглядатися як початок формування цілісного образу. Вміння узагальнювати, знаходити головне в зображенні – одна із найважливіших складових частин у досягненні цілісності.

Серед особливостей сприйняття у творчих людей Є. Ільїн виокремлює: незвичайну чуттєвість до субсенсорних підказок; вміння бачити неточності, дефекти, незвичайність та унікальність, а також окремі властивості в об'єктах; здатність бачити частковий перетин ознак предметів, між якими немає очевидного зв'язку; інстинктивне бачення головного, суттєвого, здатність до бачення майбутнього перетворення, нового використання об'єкта; спонтанність сприйняття, свобода від фіксованої установки і константності; привабливість невизначених, асиметричних, складних об'єктів, яким креативи завдяки своїй уяві надають більш гармонійного порядку [47, с. 187-188]. Творчі люди, вважає Є. Ільїн, володіють особливою спостережливістю, або здатністю до диференційованого й точного сприйняття [47, с. 185].

Для створення художнього образу велике значення має пам'ять, як один із важливих аспектів єдиної аналітико-синтетичної роботи мозку. Як зазначав І. Сеченов, не оволодівши пам'яттю, людина постійно перебувала б у стані новонародженого, адже пам'ять забезпечує цілісність і єдність особистості та вважається однією із найважливіших характеристик усіх психічних процесів.

До структури пам'яті включають три основних процеси – запам'ятовування, зберігання-забування й відтворення отриманої інформації. Провідним компонентом у структурі пам'яті є запам'ятовування, від якого залежать два інших процеси. Запам'ятовування є довільне, механічне й усвідомлене.

Пам'ять кожної людини має свої особливості. В однієї переважає образно-наочний її тип, у іншої – словесно-логічний, емоційний. Залежно від змісту запам'ятованого матеріалу, від міри участі тих чи тих аналізаторів у процесі запам'ятовування й відтворення розрізняють такі види пам'яті: зорову, слухову, рухову та змішану [71, с. 133].

На думку Л. Єрмолаєвої-Томіної, пам'ять лежить в основі інтелектуально-творчого розвитку і є першою сходинкою формування творчої свідомості, що містить у собі знання минулого досвіду, засвоєння інформації, думок та ідей теперішнього, інтеграцію їх у передбаченні необхідного майбутнього [38, с. 157]. Але, разом з тим, вона вважає пам'ять головним «ворогом» творчості [38, с. 158], адже

творчість починається із руйнування шаблонів, які підказує пам'ять, з чим важко не погодитись.

Отже, здатність до художнього сприйняття (розвинена зорова пам'ять, спостережливість, цілісність бачення) нами визначено як показник когнітивно-пізнавального критерію розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Результати аналізу показників когнітивно-пізнавального критерію розвитку творчих здібностей переконливо свідчать про неможливість залучення до творчого процесу особистості, яка не володіє відповідними теоретичними знаннями, які застосовує у практичній діяльності, творчим мисленням, уявою, пам'яттю, художньою інтуїцією, особливим художнім сприйняттям.

Визначені нами показники когнітивно-пізнавального критерію розвитку творчих здібностей показано у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Показники когнітивно-пізнавального критерію розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Критерій	Характеристика показників
Когнітивно-пізнавальний	Знання теорії образотворчого мистецтва
	Здатність до оригінального творчого мислення
	Здатність до створення художнього образу, до асоціацій: розвинена творча уява, фантазія
	Здатність до художнього сприйняття: розвинена зорова пам'ять, спостережливість, цілісність бачення

Практично-творчий критерій.

Як справедливо стверджує М. Ростовцев, художник, який не володіє професійною майстерністю, не може створити досконалих художніх образів, успішно розв'язати поставлене завдання [125].

Практична діяльність у сукупності з навичками і знаннями забезпечує умови для відображення дійсності, образів, явищ, для створення художнього образу. Набуте людиною професійне вміння не тільки визначає якість її трудової діяльності, але й сприяє виявленню творчих здібностей.

Під уміннями будемо розуміти здатність людини виконувати якісь дії на основі раніше отриманого досвіду з використанням певних прийомів і способів. Майстерність у художньо-творчій діяльності виникає на основі вироблених умінь, навичок і знань [123, с. 53].

Отже, показниками практично-творчого критерію визначено вміння грамотного і виразного зображення: здатність до створення виразної композиції; здатність до створення гармонійного колірною зображення (колористичне рішення), володіння художніми техніками (творча майстерність) і матеріалами (таблиця 2.7).

Таблиця 2.7

Показники практично-творчого критерію розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Критерій	Характеристика показників
Практично-творчий	Здатність до створення виразної композиції
	Здатність до створення гармонійного колористичного зображення
	Володіння художніми техніками і матеріалами

Таким чином, внаслідок проведеного дослідження визначено основні показники критеріїв розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: мотиваційно-цільового, емоційно-вольового, когнітивно-пізнавального та практично-творчого. Ця структура придатна для діагностики рівнів і розроблення технології розвитку творчих здібностей майбутнього художника-педагога в процесі вивчення фахових дисциплін.

2.2.2. Потенціал фахових дисциплін у розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва й застосування ефективних технологій у процесі їх вивчення

На сучасному етапі активних змін в освітньому процесі перед вищою школою постає завдання підготовки такого вчителя образотворчого мистецтва, який повинен не тільки володіти вміннями і навичками реалістичного зображення дійсності, але й глибоко розуміти, відчувати сутність мистецтва, бути творчим у всіх життєвих ситуаціях, а головне – передати свої знання й уміння дітям, збудити потяг до прекрасного, зробити все необхідне для того, щоб творчість стала для них життєво важливою і необхідною.

Для успішного розв’язання проблеми розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва необхідне його

залучення до продуктивної навчально-творчої діяльності на заняттях із таких провідних фахових дисциплін, як рисунок, живопис, композиція.

Для дослідження взаємозв'язку між навчально-творчою діяльністю у процесі вивчення фахових дисциплін і розвитком творчих здібностей слід розглянути характеристики цих дисциплін у системі професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Досвід художньої освіти свідчить про те, що на початковому етапі навчання необхідно, насамперед, надати студентам ґрунтовну підготовку з рисунку.

Рисунок як вид графіки займає особливе місце в царині образотворчого мистецтва, адже він є структурною основою будь-якого зображення: графічного, живописного, скульптурного, декоративного, засобом пізнання і вивчення дійсності [139, с. 13].

За словами видатного художника Мікеланджело, «рисунок, який ще називають мистецтвом начерку, є вищою точкою і живопису, і скульптури, й архітектури; рисунок є джерелом і душею всіх видів живопису і корінням усякої науки» [88, с. 197].

Рисунок особливо необхідний художнику-педагогу як ефективний засіб наочного навчання. Адже з допомогою рисунка педагог може показати учням закономірності побудови форми предмета, методичну послідовність зображення, виражальні можливості різних художніх матеріалів при передачі фактури і матеріальності предметів. Навчальний рисунок, до якого відносять рисунок з натури, з пам'яті і за уявою, складає основу як художньої, так і художньо-педагогічної освіти, готує студентів до самостійної роботи.

Навчальні заняття з рисунку забезпечують засвоєння образотворчої грамоти, закономірності реалістичного зображення дійсності, набуття відповідного обсягу і рівня знань, умінь і навичок, необхідних для успішної педагогічної і творчої діяльності. Важливе значення мають професійна «постановка ока», формування цілісного бачення натури і рисунка, розуміння цілей і методів роботи, уміння правильно і впевнено розв'язувати різні образотворчі завдання, навички виконання рисунків з пам'яті, за уявою, оволодіння різними графічними матеріалами. Також обов'язковими є завдання на формування вірного просторового сприйняття об'ємної форми, розвиток відчуття пропорцій, уміння вибірково бачити (відбирати найбільш суттєве), практичне розуміння законів перспективи та ін. [124, с. 66].

Курс рисунку у навчальних художніх і художньо-педагогічних закладах побудований у відповідності до одного із важливих принципів дидактики: здійснювати навчання, починаючи з розв'язання менш складних завдань, поступово переходячи до складніших. При цьому студенти повинні чітко знати завдання і методи їх виконання, розуміти, у чому полягають творчі аспекти роботи [124, с. 69].

Оволодіння ефективними методами виконання рисунка, засвоєння різних графічних матеріалів, розвиток зорового сприйняття і професійно-художнього мислення, поглиблення знань, удосконалення виконавчих навичок малювання вимагають великої працездатності, зацікавленості, захоплення справою. Ці якості вважають суттєвим чинником розвитку творчих здібностей студентів, передумовою їхньої успішної діяльності [124, с. 67].

Художньо-виразними засобами рисунку є: лінія, пляма, ритм, контраст, симетрія або асиметрія, пропорції, тон, світлотінь. Пляма – узагальнює площину і форми, лінія – окреслює контур, виокремлює головне, крапка і штрих не тільки уточнюють і виокремлюють частини, а й створюють світлотіньові нюанси. За допомогою цих засобів художники передають своє ставлення до світу, до того, що зображено. Характер лінії, її плавність або жорсткість, вуглуватість або округлість, різна товщина використовується для передачі не лише контурів і форм предметів, а й фактури матеріалу, з якого вони зроблені (скло, дерево, метал тощо). Художні матеріали, які використовуються у рисунку для створення роботи, – олівець, туш, вугілля, сангіна, соус, пастель. Вибір матеріалу і техніки залежить від завдань, які ставить перед собою художник.

Говорячи про мову рисунка, його виразність, особливу увагу слід звернути також на поняття тону і тональних відношень. Тонотом одночасно рисують форму і передають світло. Сила світла і його спрямованість завжди грають велику роль у світлотіньовому рисунку. Тому слід передавати не абсолютну силу світла й тіні, а лише правильні відношення між ними. Це особливо необхідно для досягнення цілісності композиції [81, с. 54-59].

На думку художників-педагогів, щоб навчити початківця створювати реальні художні образи предметів і явищ дійсності, насамперед, необхідно озброїти його методами сприйняття і пізнання реальної дійсності, методами побудови реалістичного зображення. Тобто, якщо студент не буде володіти правильними методами роботи, він не зможе успішно розвивати творчі здібності, як свої, так і своїх

майбутніх учнів. Тому методика організації творчої діяльності на заняттях рисунком повинна передбачати підготовку до цільової установки, усвідомлення шляхів розв'язання задачі, натхнення, перевірку знайденого рішення, пошуки більш виразних засобів зображення, узагальнення усієї виконаної роботи [124, с. 10-11].

Під час малювання з натури студенти не лише спостерігають предмет, а й вивчають його характерні особливості, форму. Адже процес побудови реалістичного рисунка дуже складний, пов'язаний з перекладом мисленнєвого образу об'єкта в матеріальний, тобто, з перенесенням реального тривимірного вигляду предмета у проекційний на двовимірну площину аркуша паперу. Процес перекладу зорових образів у проекційні (за законами перспективи, теорії тіней і т. ін.) неможливий без творчого мислення; тут потрібно порівнювати, зіставляти, узагальнювати, аналізувати, роздумувати [124, с. 26]. Як говорили художники Відродження, малюють не руками, а головою.

Для досягнення успіху в роботі художнику-початківцю також необхідно досягнути узгодженої координації дій руки, ока і думки, щоб думка керувала діями руки, а око перевіряло правильність цих дій [124, с. 56]. Тобто, необхідні розвинуті психомоторні здібності.

Відтак, для активізації творчого мислення слід вимагати від студентів малювати свідомо, не допускати механічного копіювання натури. Педагогу слід також допомогти побачити в naturі головне, зорієнтувати на чуттєве, образне сприйняття. Для створення образного, виразного рисунка необхідне уміння кожного разу бачити свою роботу по-новому і, головне, цілісно. Адже, досліджуючи здібності до образотворчої діяльності, В. Киреєнко ставить цілісне сприйняття на перше місце [54]. На необхідності цілісного сприйняття і грамотної побудови наголошують відомі художники-практики, художники-педагоги (Г. Беда, М. Волков, В. Кузін та ін.).

Активне, пізнавальне сприйняття дійсності та свідоме його зображення шляхом відбору найбільш суттєвого М. Бернштейн вважав одним із способів розвитку творчих художніх здібностей [87, с. 3]. Тому розвиток у студентів цілісного сприйняття натури, здатності до її відтворення у навчально-творчих роботах є важливою проблемою фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Цілісність сприйняття починається з уміння зором «вихоплювати» об'єкт зображення із навколишньої дійсності й побачити окреслену «картинку» одночасно, що притаманне швидкому погляду на об'єкт уваги, адже людське око

спочатку сприймає предмет загалом, а потім перемикається на його деталі, характерні риси. Цілісність сприйняття є необхідною умовою досягнення довершеності зображення, яке художники вважають однією із найважливіших якостей художнього твору.

Варто враховувати, що в образотворчому мистецтві важливим є не тільки правильне сприйняття реальної дійсності, а й її естетична оцінка. Тобто, слід розвивати у студентів не лише здатність точно зображувати дійсність, а й виражати своє ставлення до неї. Адже, як уже зазначалося раніше, творчий процес зображення передбачає обов'язкове емоційне включення і вимагає значних вольових зусиль.

У процесі розвитку творчих здібностей важливої ролі набуває пізнавальний фактор, знання. Отримані знання і навички не тільки активізують творчу діяльність художників-початківців, а й допомагають набутти досвіду об'єктивної оцінки як своєї діяльності, так і діяльності товаришів, сприяють формуванню власних критеріїв художньо-естетичної оцінки [124, с. 31].

Педагоги-художники наголошують, що для досягнення високих результатів з академічного рисунка, окрім вищезазначених якостей, також важливими є спостережливість, уміння концентрувати увагу, активність, творчий підхід до роботи [124, с. 68].

За умови правильної методики проведення занять із рисунку розвиток творчих здібностей студентів, на думку М. Ростовцева, відбувається на всіх етапах навчання. Заняття сприяють розвитку відчуття пропорцій, умінню цілісно бачити натуру, оцінювати її особливості, виховують художній смак, формують образне бачення і розуміння дійсності, дають навички виразного трактування пластичної краси форми [124, с. 69].

У підручнику з живопису Г. Беда визначає необхідний обсяг знань і навичок з рисунку, якими слід оволодіти кожному художнику-початківцю, перш ніж перейти до живопису: 1) елементи спостережної перспективи (лінія горизонту, перспектива горизонтальних ліній і плоских предметів); конструктивна і перспективна побудова предметів, обмежених площинами (куб, призма, інтер'єр і екстер'єр); 2) принцип перспективної побудови предметів циліндричної форми; 3) світлотінь геометричних тіл (градації світлотіні на кулі, циліндрі і кубі, елементи повітряної перспективи); 4) способи передачі об'єму, матеріалу і простору в рисунку (характер світлотіні різних матеріалів, тонові відношення, роль лінії і штриха у передачі об'єму, матеріалу і простору) [6, с. 21].

Тобто тоновий рисунок є тією основою, що дає змогу перейти до живопису. У теоретичному курсі навчання живопису повинні міститися такі питання, як важливість рисунку в живопису, повітряна перспектива, закони світлотіні, правила передачі на зображальній площині об'ємних, матеріальних і просторових якостей зображуваних предметів, уміння приводити зображення до тонально-колірної цілісності і єдності тощо. Справжній живопис – це гармонійне злиття тону, кольору і рисунку в єдине ціле, і з цим важко не погодитися. При визначенні, що таке живопис, художники інколи говорять: «Це 100 % рисунку і 100 % живопису, які перебувають у тісному взаємозв'язку» [6, с. 17-18].

Як бачимо, рисунок тісно пов'язаний із живописом, адже, починаючи з підготовчого рисунку і закінчуючи останнім ударом пензля, художник увесь час має справу з рисунком, тобто з вивченням і розумінням форми [6, с. 20].

Термін «живопис» означає «писати життя», «писати живо», тобто переконливо відтворювати навколишню дійсність за допомогою фарб і визначається як один із «найважливіших видів образотворчого мистецтва, у якому завдання образного відображення, розуміння й пізнання явищ і предметів об'єктивної дійсності розв'язуються кольором, нероздільно пов'язаного з малюнком. Твори живопису створюються фарбами (олійними, водяними, восковими, клейовими та ін.), які наносяться на поверхню полотна, штукатурки, паперу, на керамічну поверхню тощо» [68, с. 42].

Художники створюють полотна живописними і пластичними засобами, використовуючи можливості малюнку й композиції. Художньо-виразними засобами живопису є: колір, пляма, форма, фактура і напрям мазка, ритм колірних плям, контраст, симетрія або асиметрія, пропорції, колірні і світлотіньові відношення. Художні матеріали, які використовуються у живопису: акварель, гуаш, темпера, олія, акрил, пастель.

Колір, як головний засіб виразності в живопису, наукове кольорознавство визначає як відчуття, що виникає в органі зору людини під час потрапляння на нього світла [139, с. 136-137]. Знання основних характеристик кольору (колірний тон, насиченість, світлота) значно впливає на розвиток творчих здібностей, пов'язаних із образно-емоційною сферою художньої творчості – здатність створювати виразні колірні композиції, вміння порівнювати й аналізувати художні твори за

колірними характеристиками, оперувати кольором як виразним образотворчим засобом, відтворювати певний настрій у роботах тощо.

У теорії живопису й живописній практиці вивчаються, головним чином, художні, естетичні властивості кольору, закономірності створення колірної ладу, колориту твору, різні прийоми використання контрастів, співвідношення кольору з іншими компонентами художньої форми (лінія, пластика, світлотінь), роль кольору у композиції живописного твору [41, с.16].

У контексті порушеної проблеми особливо цінними є методи роботи таких видатних художників-педагогів минулого, як К. Брюллов, Д. Кардовський, О. Мурашко, В. Перов, М. Самокиш, П. Чистяков, К. Юон та ін. Теорію і практику вітчизняної мистецької освіти також збагатили своїми методичними працями такі відомі художники, як М. Бойчук, О. Кульчицька, О. Лопухов, І. Труш, О. Шовкуненко та ін.

Дисципліна «Живопис» розкриває перед студентами принципи побудови реалістичного зображення кольором на площині, формує «проективне мислення». Тому метою усіх постановок в академічному живопису (натюрморт, інтер'єр, голова людини, фігура) є не вивчення засобів зображення, а оволодіння системою побудови художньої форми. Класичними принципами навчання живопису є принцип «від загального до часткового і від часткового до загального» в кожному завданні, а також принцип збереження послідовності стадій навчання в академічному курсі (вияв кольору – вияв форми кольором – вияв кольором об'єму – вияв кольором простору) [41, с. 5-6].

Слід зазначити, що процес навчання живопису проходить згідно з основними завданнями курсу, а саме: розвинути у студентів культуру зорового сприйняття предметів і явищ навколишньої дійсності та творів живопису; навчити зображувати предмети у взаємозв'язку із простором, навколишнім середовищем, освітленням і з урахуванням його колірних особливостей; розвинути зорову пам'ять, навчити студентів працювати з пам'яті, за уявленням і уявою; ознайомити майбутніх учителів образотворчого мистецтва з теоретичними основами живопису, з основами кольорознавства, перспективи, теорії тіней, композиції, з технологією і технікою живопису; розкрити естетичну сутність реалістичного живопису, а також засоби і можливості живопису в національному, трудовому і моральному вихованні школярів; надати необхідний мінімум знань і практичних навичок методичного характеру, на основі яких надалі буде утворюватися курс методики викладання образотворчого мистецтва в школі [166, с. 3-4].

Заняття живописом – це, як уже зазначалося, робота з кольором. Як зазначає О. Унковський, уміння визначити гармонійні відношення кольорів, загальне освітлення, характер колориту, пластичний малюнок предметів є однією із головних особливостей художнього сприйняття [151, с. 9].

Важливою особливістю зорового сприйняття, яку необхідно розвивати з перших занять живописом, є константність сприйняття: «відносна постійність деяких сприйнятих властивостей предметів при порівняно широкому діапазоні умов сприйняття» [111, с. 242]. Тобто, зорові ефекти колірної постійності вражають нетренованого спостерігача тим, що, незалежно від того, яке світло падає на предмет, колір цього предмета не змінюється. Але для художника колір – поняття мінливе і рухливе.

Константність сприйняття у багатьох випадках є причиною помилок живописців-початківців, адже вони не бачать, як змінюється колір у конкретних умовах освітлення й віддалення від спостерігача. Кольори, змінені під впливом освітлення і середовища, отримали назву зумовлених або невласних, а сприйняття зумовленого кольору в психології називається аконстантним баченням. Як уважає Г. Беда, з перебудови зорового сприйняття, вироблення аконстантного бачення колірних відмінностей починається професійне навчання живопису [7, с. 25].

Велику роль у процесі створення єдності відіграє відображене світло – рефлексний зв'язок, що у поєднанні з основним світлом створює колірне середовище, або стан. Гармонійність колірних поєднань, безліч колірних відтінків, рух і пульсація кольору роблять живопис живим.

Одним із основних законів живопису є закон тонових і колірних відношень та метод їх визначення. На думку Г. Беди, «це повинно складати основний зміст теоретичного курсу живописної грамоти» [6, с. 12], тобто, потрібно весь час привчатися думати і працювати відношеннями.

Відтак, зображальний процес – це не сліпе копіювання природи, а акт мислення, аналіз і визначення колірних і тональних відношень.

Упорядковані кольорові елементи живописного твору утворюють колірну гармонію. Колірна гармонія в живопису – це узгодженість кольорів між собою, віднайдена шляхом пропорціювання площі кольорів, їх рівноваги і співзвуччя, заснованого на знаходженні неповторного відтінку кожного кольору [41, 28-29]. Колірна гармонія

у структурі живописного твору виявляє творчий задум автора, має змістовне обґрунтування.

Важливим елементом художньої форми, який розкриває образний зміст твору мистецтва, є поняття колориту в живопису. Колорит – принцип організації колірних співвідношень, «...система сполучення кольорів, їх гармонійне поєднання у художньому творі, кольорова побудова твору як один із засобів виразного та правдивого зображення дійсності» [102, с. 89]. Теорія живопису розглядає загальні функції і якості кольору через їх вплив на характерні особливості форми. Питанням колориту в живопису відведено значне місце у працях мистецтвознавців і художників (М. Волков, С. Даніель, О. Дейнека, О. Зайцев, Г. Шегаль та ін.).

Колорит у живопису включає закони гармонійних поєднань колірних тонів, світлотного і колірною контрастів, закони оптичного змішування кольорів, виконує композиційну функцію, концентруючи увагу глядача на найбільш важливих для розуміння образного змісту місцях, сприяє організації простору й визначає послідовність зорового сприйняття [41, 38-39].

Колорит навчального етюдів або картини визначається: багатством і різноманітністю колірних рефлексів під час ліплення об'ємної форми і передачі простору; стриманістю пропорційних натурі основних колірних відношень з урахуванням загального тонового і колірною стану освітлення; передачею впливу кольору освітлення, який об'єднує кольори природи, робить їх спорідненими і співпідпорядкованими [6, с. 44]. Завдяки колориту можна надати живописному зображенню відповідного емоційного настрою.

Отже, можемо визначити, що живопис ґрунтується на законах колірною побудови реалістичної форми. Навчання живописної грамоти – це шлях вивчення способів, прийомів і засобів побудови на площині живописної форми, її пропорцій, конструктивних, об'ємних, матеріальних і просторових якостей. Тому кожен живописець повинен добре володіти малюнком, уміти конструктивно і перспективно будувати предмети, передавати їх пропорції, об'ємні, просторові якості, що, крім теоретичних знань, передбачає практичне оволодіння різними живописними матеріалами, правилами реалістичного та декоративного зображення дійсності, які вимагають знань теорії рисунку і композиції [6, 17-18].

На заняттях з усіх фахових дисциплін, у тому числі й живопису та рисунку, студенти постійно звертаються до основ композиції, які є

умовою гармонійного зображення навколишньої дійсності на зображальній площині. Знання основних законів композиції, а також здібності, опановані та закріплені у процесі набуття практичних навичок, необхідні у роботі вчителя, процесі естетичного виховання дітей і розвитку їхніх творчих здібностей.

Композиція (з лат. *compositio*) сполучення, складення, з'єднання частин, приведення їх до порядку; найважливіший, організуючий компонент художньої форми, який надає твору єдності й цілісності, підпорядковуючи його елементи один одному і загальному [41, с. 40].

Однією із найбільш ранніх методичних праць, у яких розглядалося питання композиції, є книга американського художника-педагога А. Доу «Композиція», яка вийшла у 1898 році, де описуються методичні прийоми компоновки навчально-творчих робіт.

У трактатах, листах, записках, спогадах, щоденниках багатьох відомих художників містяться цінні думки про композицію, її роль у творчості. Великий вклад у розвиток теорії й практики композиції внесли видатні художники і педагоги П. Чистяков, І. Рєпін, Д. Кардовський, В. Суриков, В. Фаворський, К. Юон, Є. Кібрик, Д. Шмарінов та ін.

Курс композиції включений до навчальних планів підготовки фахівців усіх художніх та художньо-педагогічних спеціальностей. Як навчальний предмет, композиція з'явилася значно пізніше за рисунок і живопис. Художники-педагоги вважали, що головне їхнє завдання – навчити малювати і писати фарбами. Адже процес створення картини дуже складний, це свого роду творчий феномен, який складно аналізувати і вивчати, тому що тут важливу роль відіграє інтуїція.

Композиція як навчальна дисципліна має таку мету: навчання, виховання студентів у сфері композиції в образотворчому мистецтві, розвиток їхніх творчих здібностей, підвищення пізнавальної активності [160, с. 14].

Основними завданнями цієї дисципліни є: формування у студентів світогляду і суспільних ідейних устремлінь; естетичне виховання студентів, виховання художньо-естетичної культури і художнього смаку; розвиток таких художніх здібностей: образне мислення, творча уява, зорова пам'ять; вивчення процесів створення творів образотворчого мистецтва; набуття вмінь і навичок аналізу творів мистецтва в аспекті композиційних рішень і їх розвиток у практиці аналізу самостійної творчості; вивчення історії розвитку композиції як навчальної дисципліни і методів його викладання;

вивчення теоретичних основ композиції; розвиток художньої спостережливості; навчити студентів створювати композиції, що несуть у своєму змісті образне начало; оволодіння основами творчої, у тому числі, композиційної, майстерності; підготовка студентів, майбутніх художників-педагогів, до самостійної творчої і педагогічної роботи у сфері композиції [160, с. 14-15].

Як вважає Є. Шорохов, курс композиції має першочергове значення у розвитку творчих здібностей, образного мислення, творчої уяви, при підготовці студентів до самостійної творчої та педагогічної роботи. Він органічно взаємопов'язаний з такими навчальними предметами, як рисунок, живопис, скульптура, графіка, декоративно-прикладне мистецтво, адже, створюючи композицію, художник оперує лінією, плямою, кольором, світлотінню, об'ємом та іншими художніми засобами, які виступають композиційними засобами і формами [160, с. 19].

Провідну роль композиції в системі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва В. Щербина пояснює тим, що вона є основою та універсальним інструментом творчої діяльності у будь-якому виді та жанрі мистецтва [163]. Тому композиційні здібності, як поняття, що комплексно характеризує високорозвинені художні здібності та якості творчого мислення, є важливою складовою структури творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Основою цих здібностей, як вважає О. Кайдановська, є «почуття ритму» [52, с. 81]. Слід також відзначити, що важливою творчою художньою здібністю є оптимальне виділення домінанти і композиційного центру в зображенні, виявлення, аналіз художніх творів із виділенням головних та другорядних елементів композиційної структури.

Вивчення загальних композиційних закономірностей є умовою успішного формування основних творчих композиційних здібностей, показниками яких є: створення врівноваженої та гармонійної композиційної структури, оригінальність образного рішення, виразність зображення, інформативність і грамотність рисунку, взаємовідповідність форми і графічної техніки, оптимальність світлотінньового і кольорового вирішення.

У процесі пошуку найбільш вдалого композиційного вирішення майбутнього твору студенти виконують велику кількість ескізів, продумуючи створення різних варіантів зображення, стилістичного рішення композиції, аналізують зображально-виразні можливості

різних систем зображення, загальну колористичну гаму картин, побудованих на використанні активних колірних відношень чи у стриманій колірній гамі, у гармонійних чи дисонансних поєднаннях.

Творче композиційне мислення виявляється у здатності до пошуку ритмічної організації ліній, тональних і кольорових плям, фактури; вибору потрібного ступеня контрастності згідно із задумом твору, до пошуку варіантів матеріально-технічного втілення задуму.

Відтак, композиційні здібності необхідні для створення будь-якого художнього твору: академічної довготривалої постановки, короткочасових етюдів, начерків, різних творчих робіт.

На нашу думку, розвиток творчих здібностей у процесі вивчення фахових дисциплін може відбуватися на основі: організованого систематичного навчання, аналізу та обговорення художніх творів, збільшення кількості варіативних навчально-творчих завдань та вибору методів їх виконання, застосування індивідуалізованих та додаткових завдань за темами, творчих завдань на розвиток уяви та фантазії; організації творчих студентських виставок і спілкування з творчими особистостями.

Традиційно процес навчання з фахових образотворчих дисциплін у вищій школі побудований на основі двох видів підготовки: теоретичної і практичної, які, у свою чергу, поділяються на аудиторну і позааудиторну роботу. Теоретична частина підготовки реалізується у вигляді лекцій, семінарів. Сюди можна віднести відвідування музеїв, картинних галерей, спілкування із творчими людьми, роботу з навчально-методичною літературою, науково-дослідницьку роботу. Практична частина навчання реалізується у вигляді аудиторних лабораторних занять (короткочасові етюди, замальовки і довготривалі завдання), самостійних домашніх і творчих робіт, копіювання зразків художніх творів, перегляду відеоуроків, майстер-класів, пленерної та педагогічної практики.

У контексті нашого дослідження слід розглянути поняття навчання, яке визначається як «цілеспрямований педагогічний процес організації та стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів з оволодіння науковими знаннями, уміннями і навичками, розвитку творчих здібностей, світогляду, морально-естетичних поглядів і переконань» [111, с. 382].

Слід зазначити, що сучасна педагогіка трактує навчання як «розширення можливостей розвитку особистості» (А. Асмолов), тобто, управління процесом розвитку особистості, а не як вплив на

неї. Як вважає Б. Коссов, навчання – це процес розвитку особистості, що регулюється, коригується, збагачується педагогічно організаційними діяльностями і спілкуванням [66, с. 36].

Таким чином, процес навчання студента у вищому навчальному закладі безпосередньо пов'язаний з особистісним професійно-творчим розвитком. Тому його можна розглядати як механізм цілеспрямованого педагогічного управління процесом суб'єктного перетворення студентів.

Проблему співвідношення розвитку і навчання досліджували у своїх роботах учені, які займалися питаннями педагогічної психології: Л. Венгер, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Загвязинський, С. Рубінштейн та ін. Також над цією темою працювали дослідники, які розробляли теорію проблемного навчання: І. Лернер, О. Матюшкін та ін. Багато вчених у галузі педагогіки і психології мистецтва присвятили зазначеній проблемі свої роботи: В. Зінченко, А. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський, М. Ростовцев, Б. Юсов та ін.

Основними завданнями навчання є: стимулювання навчально-пізнавальної активності; організація пізнавальної діяльності з оволодіння науковими знаннями, вміннями і навичками; розвиток пізнавальних творчих здібностей і обдарувань; вироблення наукового світогляду і морально-естетичної культури; формування навчальних умінь і навичок, включаючи вміння вчитися і застосовувати знання на практиці [111, с. 382-383].

Процес навчання є формою пізнання об'єктивної дійсності, оволодіння досвідом людства, активною взаємодією викладача і студента, яка складається з двох взаємопов'язаних процесів – викладання й учіння [142, с. 321], що є необхідною умовою і основним механізмом психічного розвитку людини [111, с. 636-637].

Структурно процес навчання, основними функціями якого є освітня, розвивальна і виховна, утворюють такі компоненти: цільовий; стимулювально-мотиваційний; змістовий; операційно-дієвий; контрольнорегульовальний; оцінно-результативний. Реалізація кожного із них передбачає свідому, цілеспрямовану взаємодію викладача і студента.

Головною у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є практична робота, тобто, виконання навчально-творчих завдань, яке відбувається на основі етапів творчопродуктивного процесу – отримання інформації, мисленнєвого її перероблення та формалізації результатів творчості.

Виконання завдань навчального і творчого характеру обов'язково передбачає глибоко особистісний рівень включення у діяльність, що суттєво збагачує емоційну сферу особистості студентів (активність). Тобто, без емоцій включення у навчально-творчу діяльність неможливе. Виникнення на заняттях позитивних естетичних емоцій сприяє формуванню стійкого інтересу до творчості (задоволення діяльністю).

На всіх етапах творчої роботи необхідні значні вольові зусилля, адже «...зростання художника, розвиток його творчих здібностей залежить не тільки від його природної обдарованості, а більшою мірою від його цілеспрямованої і систематичної роботи над собою» [124, с. 58]. Воля регулює свідому активність, цілеспрямованість, сприяє високій працездатності.

У процесі навчання також розвиваються психомоторні здібності: моторна координація рухів руки; здатність до нанесення на зображальну поверхню мазків різної форми; знаходження власного індивідуального стилю роботи живописними та графічними матеріалами на рівні підсвідомості.

Вивчення теорії і практики фахових дисциплін дає змогу знаходити різноманітні підходи до розв'язання творчих завдань різної складності у навчальній діяльності, орієнтувати мислення студентів на різні підходи до проблеми (альтернативність вибору), сприяє стимулюванню художньо-пізнавальних інтересів і потреб, розвитку інтелектуальних і образотворчих здібностей, духовно-ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування (обміну енергією), самореалізації особистості студентів (самоорганізації).

З усього вищесказаного можна зробити висновок, що творча робота вимагає активізації таких психічних процесів, як: сприйняття, відчуття, мислення, пам'ять, уява, увага. Тобто, продукт такої діяльності є результатом складної праці і взаємодії всіх компонентів творчих здібностей особистості, які необхідні на всіх етапах творчої діяльності.

Етапи творчої діяльності досліджувалися багатьма науковцями: (П. Енгельмеєр, Я. Пономарьов, Т. Рібо, Г. Уоллес та ін.). Аналізуючи стадії творчого процесу, Я. Пономарьов зазначає, що вони мають такий зміст:

- I етап (свідома робота) – підготовка – особливий стан діяльності, який є передумовою для проблиску нової ідеї;
- II етап (підсвідома робота) – дозрівання – підсвідома робота над проблемою, спрямування ідеї;

– III етап (перехід підсвідомого у свідомість) – натхнення – у результаті підсвідомої роботи у сфері свідомості проступає ідея винаходу, відкриття (інсайт);

– IV етап (свідома робота) – розвиток ідеї, її остаточне оформлення і перевірка [118, с. 109].

Кожен етап творчої діяльності вимагає активізації психологічних процесів, що стимулює розвиток здібностей, необхідних для цієї діяльності. З огляду на це, взаємозв'язок навчально-творчої діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін і розвитку творчих здібностей є очевидним і безперечним.

Таким чином, у ході дослідження нами з'ясовано, що у процесі виконання навчально-творчих завдань із фахових дисциплін відбувається розвиток усіх компонентів творчих здібностей: мотиваційного, емоційного, когнітивного, діяльнісного, засвоєння теоретичних знань і практичних умінь з образотворчого мистецтва, а також цілеспрямовано розвиваються спеціальні образотворчі (зображальні) здібності, які нами визначено як колористичні, композиційні, графічно-технічні.

На наш погляд, важливим і необхідним є систематичне навчання студентів методичним та психологічним основам творчої діяльності. Адже непоодинокими є випадки, коли залучення студентів до художньої творчості полягає у репродуктивній діяльності – виконанні навчальних постановок, замість того, щоб формувати у них знання про прийоми й методи творчої роботи й активний спосіб життя. Відтак, якщо навчальний процес полягає лише у репродуктивних формах, то художньо-творчі здібності, творчий потенціал студентів або не розвиватиметься зовсім (створюючи установку на пасивний спосіб життя), або розвиватиметься у стані конфлікту, несприйняття рутинного, нецікавого навчального процесу.

У контексті розв'язання проблеми нашого дослідження особливо важливими вважаємо діалогічну взаємодію і співтворчість педагога і студента, коли виникають такі стосунки, при яких суб'єкти навчального процесу діють спільно, є партнерами на засадах рівноправності, діалогу, взаєморозуміння. Це дає змогу проявити різносторонні творчі здібності, а заняття з фахових дисциплін є особливими моментами спілкування, співтворчості художника, учителя й учня.

Засвоєння теоретичних основ, набуття практичних умінь і навичок готує студентів до успішної роботи в школі, керівництва

художньою діяльністю дітей. Тому ґрунтовна фахова підготовка є необхідною умовою подальшої творчої художньої діяльності та сприяє виробленню індивідуального професійного стилю роботи.

Відтак, метою вивчення фахових дисциплін є не тільки набуття теоретичних знань, художньо-практичних умінь та навичок, а формування таких якостей майбутнього вчителя, які зумовлять його творчу професійну діяльність. Важливо так спланувати систему навчальних і творчих завдань, щоб досягти високого рівня вмотивованості навчальної діяльності, забезпечити активність та самостійність у навчанні та творчості.

Тільки за таких умов у процесі вивчення фахових дисциплін майбутніми учителями образотворчого мистецтва відбуватиметься послідовне (за певною схемою або системою) оволодіння знаннями, вміннями і навичками в галузі образотворчого мистецтва, вивчення закономірностей відтворення навколишнього світу на зображальній площині різними образотворчими засобами, розвиток естетичних почуттів, мотиваційно-вольової сфери, творчих здібностей. Без логічно продуманої і побудованої системи навчання буде непродуктивним, спонтанним і не дасть бажаних результатів, не розв'яже проблему розвитку творчих здібностей.

Вивчення творчого досвіду відомих педагогів-художників та методик викладання фахових дисциплін образотворчого циклу дало змогу виокремити провідні дидактичні принципи навчання, дотримання яких сприяє розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва: урахування можливостей та обдарованості кожного студента; ґрунтовні знання; усвідомленість навчання; постановка зору (уміння правильно бачити); засвоєння основних методів і принципів зображення тривимірної об'ємної форми на площині; чергування практичних занять із бесідами, метою яких є підвищення загальнокультурного рівня студентів; система завдань, які послідовно ускладнюються; відвідування музеїв, виставок, картинних галерей; активна участь у творчих починаннях студентів, зацікавленість їхніми успіхами.

Отже, потенціал фахових дисциплін у розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва полягає в тому, що продуктивна навчально-творча діяльність вимагає активізації відповідних психологічних процесів, що, у свою чергу, стимулює розвиток здібностей, необхідних для цієї діяльності. Результатом такого

розвитку є гармонійна, самоактуалізована особистість, яка вважає сенсом свого життя безперервну самореалізацію, самовдосконалення.

Для реалізації окресленого потенціалу фахових дисциплін у розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва необхідне впровадження відповідних педагогічних технологій – сукупність правил та відповідних їм педагогічних прийомів і способів розвитку, навчання і виховання студентів.

Основою педагогічної технології, на думку В. Беспалька, є дидактичний процес, структура якого складається із трьох взаємно пов'язаних і взаємодоповнювальних компонентів: мотиваційного, власне пізнавальної діяльності та управління цією діяльністю. Залежно від вихідних педагогічних уявлень, покладених в основу побудови кожного з компонентів, виходять різноманітні технології цього процесу, кількість яких необмежена. Але кожній діагностично сформульованій меті навчання відповідають визначений процес і оптимальна технологія [8, с. 96].

Як вважає К. Бондаревська, будь-яка педагогічна технологія може стати особистісно зорієнтованою, якщо відповідатиме таким вимогам, як співпраця, діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку кожного, надання йому необхідного простору, свободи для ухвалення самостійних рішень, творчості, вибору змісту і способів навчання та поведінки, співтворчість учителя й учня [76].

Традиційне навчання образотворчій діяльності завжди будувалося на діяльнісній основі. Такими є технології навчання рисунку, живопису та скульптури з натури, по пам'яті й за уявою (В. Кузін, М. Ростовцев, О. Терентьев). Адже, згідно із психологічними дослідженнями, глибоко і фундаментально засвоюється те, відносно чого у людини є досвід предметної діяльності.

Слід зазначити, що технології художньо-естетичного розвитку, передусім, вимагають звернення до особистісної сфери людини. Особистісно-сміслова організація навчального процесу передбачає використання низки прийомів і методів, зокрема, створення емоційно-психологічних установок, адже емоційно-чуттєва сфера домінує у мистецтві і творчості.

У науковій літературі аналізуються різні види педагогічних технологій: інтегровані, розвивальні, модульні, інтерактивні, проектні, ігрові, особистісно зорієнтовані тощо, які умовно поділяються на технології управління, навчання і виховання.

Незважаючи на різну класифікацію, вони повинні відповідати основним методологічним вимогам (принципам): концептуальності (наукове обґрунтування); системності (логіка процесу, взаємна залежність складових, цілісність); ефективності (гарантованість у досягненні мети); керованості (можливість цілепокладання, планування, проектування навчально-виховного процесу, поетапної діагностики, вибір методів, корекція результатів); відтворюваності (можливість використання у подібних освітніх закладах) [131, с. 21-24].

Для нашого дослідження цінними є праці Г. Падалки. Вона окреслює кілька провідних позицій на яких ґрунтується особистісно зорієнтований підхід у контексті мистецької освіти: спрямування навчального процесу з мистецьких дисциплін на розвиток особистості студента; визнання необхідності максимального сприяння художньому розвитку студента – розширенню можливостей сприймання, формуванню мистецько-виконавських умінь і навичок, активізації його творчого потенціалу й здатності до художньої творчості, а також розвитку спеціальних мистецьких здібностей; ствердження суб'єктної ролі студента у процесі мистецького навчання, тобто він має виступати як суб'єкт освітнього процесу, як активний його учасник [109, с. 72-73].

На думку дослідниці, особистісний підхід передбачає створення умов для самореалізації, саморозвитку особистості. Педагог повинен не тільки пояснювати і показувати, як треба діяти у мистецтві, залучаючи до відтворення художньо-виконавських і творчих дій, а головне – формувати прагнення бути неповторною особистістю в мистецтві, шукати оригінального, самобутнього вирішення мистецьких проблем [109, с. 74].

Аналізуючи основи організації педагогічного процесу, О. Рудницька доповнює їх новими принципами: довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливові; урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії; залежності розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; спонукання до творчого самовираження [129, с. 92].

Розгляд існуючих педагогічних технологій дає змогу переконатися в тому, що їх використання цілісно впливає не лише на розвиток студента, а й на особистість педагога, активізуючи всі компоненти творчих здібностей і особистісних якостей.

У розробленні технології розвитку творчих здібностей студентів ураховано основні вимоги до організації навчального процесу – дидактичні принципи навчання, які носять загальний, універсальний характер, їх дія поширюється на кожен навчальну дисципліну. Серед них виокремлено найбільш значущі: наочності; зв'язку з життям і практикою; систематичності і послідовності у підготовці фахівців; єдності свідомості й діяльності; проблемності у навчанні; свідомості, активності й самостійності у навчальній роботі. Розглянемо основні характеристики зазначених принципів стосовно вивчення фахових дисциплін.

Головні дидактичні принципи навчання, взяті за основу при побудові педагогічної технології, доповнені такими, що, на нашу думку, особливо стосуються мистецької освіти, а саме: принципом емоційної насиченості навчально-виховного процесу; принципом спонукання до творчого самовираження (за О. Рудницькою).

Принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу розкриває роль емоцій як регуляторів діяльності студента. Раніше зазначалося, що емоції, розвиток емоційно-вольової сфери відіграють велику роль у мистецькій освіті. Тому зміст навчального матеріалу, процес його вивчення, міжособистісні взаємини педагога та учня обов'язково мають бути емоційно насиченими [129, с. 94]. Для реалізації цього принципу педагог повинен розуміти внутрішній світ студента, використовувати методи емоційного стимулювання навчальної діяльності (заохочення і покарання, створення ситуацій успіху, позитивну атмосферу занять, постановку цікавих натюрмортів, вибір колоритної характерної натури, оригінальних костюмів).

Принцип спонукання до творчого самовираження відображає сучасні соціальні вимоги до підготовки нового типу людини, яка відчуває себе комфортно при будь-яких змінах. Як вважає О. Рудницька, творче самовираження доповнює опановані знання і вміння багатством внутрішніх переживань, активізує образи підсвідомості і сприяє цілісному розвитку особистості [129, с. 96]. З огляду на це, слід заохочувати студентів до виконання творчих робіт різного напрямку, використовувати різні матеріали і техніки, їхнє поєднання і комбінування з метою знаходження свого неповторного індивідуального стилю.

Результативність і успішність процесу розвитку творчих здібностей студентів залежить від низки дидактичних і педагогічних умов, які створюються у навчально-пізнавальному процесі свідомо

для ефективного досягнення поставленої мети і забезпечують найбільш результативний процес навчання. Серед них виокремлено:

- урахування вікових особливостей та індивідуальних творчих здібностей студентів;
- створення атмосфери співтворчості й діалогічної взаємодії у навчально-виховному процесі;
- активізація творчої діяльності студентів на заняттях із фахових дисциплін;
- спрямування студентів на рефлексію власної творчої діяльності.

Важливо підкреслити те, що створення цих умов вимагає спрямованості на самостійність студентів у навчально-творчій діяльності, а також свободи думки і незалежності суджень, сприйняття нового і незвичайного у реальному житті як від студентів, так і від викладачів.

Ефективність навчання багато у чому залежить від уміння педагога реалізувати комплекс методів навчання. Адже метод навчання – це впорядкований спосіб роботи викладача та студентів, за допомогою якого відбувається оволодіння знаннями, навичками, уміннями, формується світогляд, розвиваються здібності. Методи навчання відповідають загальній концепції освіти, забезпечують втілення тієї чи іншої навчальної технології [27]. У нашому дослідженні керуємося визначенням І. Лернера, який визначив методи навчання як систему послідовних, взаємопов'язаних дій педагога і, у нашому випадку, студентів, що забезпечують засвоєння змісту освіти, розвиток розумових сил і їхніх здібностей, оволодіння ними засобами самоосвіти і самонавчання, сукупність прийомів і операцій теоретичного і практичного засвоєння дійсності [79, с. 8]. При вдосконаленні методів викладання фахових дисциплін опираємося на класифікацію навчальних методів Ю. Бабанського, принципи викладання художніх дисциплін (Б. Неменський, М. Ростовцев) та загальні методи психології творчості (І. Кучерявий, О. Клепіков, В. Роменець).

Отже, розкриємо ті методи навчання, які вважаємо найбільш ефективними у процесі розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Наочні методи. Ця група методів включає такі основні види: спостереження, демонстрацію, ілюстрацію, виконання роботи за зразком. Роль наочних засобів навчання підкреслюється науковцями

(А. Алексюк, Я. Болюбаш, А. Глузман, Є. Кабанова-Меллер, М. Скаткін та ін.).

Слід зазначити, що демонстрація як метод навчання забезпечує ефективне сприйняття й усвідомлення студентами теоретичних і практичних основ певної дисципліни. Це сприяє активізації всіх психічних процесів і виникненню інтересу до предмета пізнання. Під час лекцій, бесід, практичних занять педагог використовує репродукції картин відомих художників, зразки робіт студентів із фонду кафедри, таблиці, стенди, відеофільми тощо. На прикладі зразків студенти вивчають різні технічні прийоми художнього зображення, колористичного рішення, стилю, композиційного вирішення твору. Видатний художник-педагог П. Чистяков застосовував також метод особистого показу, коли студенти мали можливість у процесі роботи викладача (одночасно із студентами) прослідкувати методичну послідовність і етапи створення живописного твору [94].

Наголосимо, що наочність сприяє розвитку цілеспрямованого спостереження, впливає не тільки на розум, а й на почуття, збуджує емоції, розвиває творчу уяву, фантазію, що дуже важливо для розвитку творчих здібностей.

Проблемний метод. Розвитку творчих здібностей студентів на заняттях із фахових дисциплін може сприяти проблемний характер поставлених завдань, натурних постановок. Створюючи проблемні ситуації на заняттях, можна активізувати мислення студентів і стимулювати розвиток їхніх здібностей. Проблемні завдання можуть ставитися не тільки у ході практичних занять, а й під час викладення лекційного матеріалу. Наприклад, можна продемонструвати кілька робіт, різних за технікою і рівнем виконання, та запропонувати студентам проаналізувати їхні художні якості. Потім можна дати конкретні рекомендації, які будуть спрямовані на розвиток властивостей зорового сприйняття.

Наявність проблемної ситуації є основною умовою розвитку мислення студентів. У результаті виконання проблемних завдань у них розвивається спостережливість, увага, творча уява, зорова пам'ять, формуються навички розумових операцій і дій.

Практичні методи. Для успішного засвоєння студентами знань і вмінь недостатньо теоретичного матеріалу і використання наочності. Тільки у тому випадку, коли теоретична підготовка поєднується із систематичною і цілеспрямованою практичною роботою, цей процес може бути ефективним. У процесі навчання образотворчому мистецтву

використовується і метод вправ. Б. Ліхачов визначає «вправи» як «спосіб систематичного... напрацювання вміння або навички шляхом ритмічно повторюваних розумових дій, маніпуляцій, практичних операцій у процесі навчальної взаємодії учнів з учителем або у спеціально організованій індивідуальній діяльності», розділяючи їх на відтворювальні й творчі [80, с. 466].

У розробленій нами системі завдань на ранньому етапі навчання надається перевага відтворювальним вправам. На старших курсах надається перевага творчим, оскільки робота студентів стає більш самостійною й усвідомленою.

У системі художньо-педагогічної освіти виокремлюють загальні вимоги до організації практичних занять у процесі викладання мистецьких дисциплін. Перелік таких вимог можемо знайти у М. Ростовцева: студенти повинні чітко усвідомлювати мету вправ, які вони виконують; після кожної виконаної вправи слід пояснити студенту, яких результатів він досягнув і які недоліки треба подолати; намагатися урізноманітнити навчальні завдання, чергувати короткочасні й довготривалі постановки; для успішного формування образотворчих умінь і навичок велику роль відіграє кількість вправ і їх розподіл у часі. На наш погляд, для ефективного розвитку творчих здібностей потрібно, щоб подібні вправи повторювалися на різних етапах навчання, але з більш високими вимогами; потрібно чітко визначати мету кожної вправи, не слід вирішувати одразу кілька завдань в одній вправі; до наступного завдання треба переходити у тому випадку, коли студенти успішно справились із попереднім [123, с. 205].

Метод стимулювання і позитивної мотивації навчально-творчої діяльності. Як відомо, діяльність буде найбільш результативною за наявності сильних і глибоких мотивів, які сприяють активності й цілеспрямованості особистості, допомагають долати труднощі на шляху до поставленої мети. Для цього у роботі слід використовувати методи, які спрямовані на розвиток позитивної мотивації навчання: емоційне стимулювання (створення ситуацій успіху), заохочення самостійних творчих пошуків, використання творчих оригінальних завдань.

Так, створення ситуацій, у яких студент отримує гарні результати, зміцнює його впевненість у своїх можливостях. Навчання слід розпочинати із найпростіших вправ, з освоєння основних методів і творчих прийомів. З кожним вдало виконаним завданням у студента

виникатиме емоційне підкріплення – задоволення від своєї діяльності. У позитивній мотивації до творчої діяльності велику роль відіграє професійна майстерність і творчі здібності самого викладача. Цей метод можна назвати одним із основних у вивченні художніх дисциплін.

Процес формування мотивації потребує грамотного врахування психофізіологічних, вікових та індивідуальних особливостей студентів, оскільки емоційний і моральний клімат середовища впливає на розвиток творчих здібностей особистості.

Методи діалогічної взаємодії активно використовуються у системі особистісно зорієнтованого навчання. Діалог постає формою занять, що забезпечує нові якості навчального процесу – демократичність, постійне отримання зворотного зв'язку, динамічний шлях отримання нової інформації. Основним дидактичним орієнтиром стає проблемність дискусії (проблемні лекції, обговорення реферату, наукового повідомлення). Правильно організована навчальна дискусія має вагомий потенціал у сфері розвитку творчого мислення студентів.

Ефективність процесу розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва забезпечує використання дидактичних та методичних прийомів.

На заняттях слід скористатися дидактичним прийомом порівняння, який розвиває якості художньо-аналітичного сприйняття, активізує мислення, увагу та спостережливість студентів. Викладач пропонує порівняти кілька художніх творів за композиційними і живописними характеристиками: способом ритмічної організації, колоритом, передачею плановості, стану, емоційною напругою, основними художніми засобами, способами виділення композиційного центру, техніка виконання. Порівняльний аналіз проводили при оцінюванні чи обговоренні навчальних робіт студентів, що сприяло розвитку особистісної самооцінки.

Також доцільно скористатися прийомом асоціативно-образного зв'язку музики і образотворчого мистецтва, який збагачує образне мислення і емоційне вираження студентів. Він полягає в різних вправах: створенні художнього образу на основі сприйняття музичних композицій різних стилів (джаз, танго, романс, рок, класична музика), виконанні композицій на окремі музичні теми (улюблена мелодія), зіставлення «акорду» кольорів однієї кольорової гами тощо.

Прийом генерування асоціацій (за методикою А. Столярова) застосовувався як засіб активізації творчого мислення. Загальним

принципом є швидке реагування на певний об'єкт (зображення, явище, слово). Поширеним є прийом генерування гірлянди, або групи асоціацій, який використовується для відходу від традиційних, стереотипних аналогій. На лабораторно-практичних заняттях (творчого та тренувального типу) слід відводити деякий час для занять із застосуванням цього прийому. Асоціації можуть походити від конкретного художнього твору (поезія, проза), художнього терміну, ознаки стилю.

У контексті нашого дослідження актуальним був методичний прийом паралельної діяльності викладача і студентів, що сприяло зростанню мотивації до творчої навчальної діяльності, практично реалізувало принцип співтворчості у навчанні. Одночасна робота викладача і студентів не може бути часто вживаним прийомом, але у деяких випадках він є досить ефективним.

Доцільною і важливою у викладанні мистецьких дисциплін вважаємо педагогічну імпровізацію (від лат. *improvisus* – несподіваний, раптовий), коли діяльність викладача здійснюється у ході педагогічного спілкування без попереднього осмислення, обмірковування. Метою такої імпровізації є знаходження нового рішення за конкретних умов навчання, а сутністю – швидке і гнучке реагування на педагогічні завдання. Цей метод досить широко використовували вітчизняні педагоги А. Макаренко, С. Шацький та ін. В. Кан-Калик, Б. Рунін у своїх працях зазначали, що імпровізація є першотворчістю, у ній у згорнутому вигляді присутні всі етапи творчого процесу [130, с. 25]. Отже, метод педагогічної імпровізації виражає такі аспекти педагогічної системи, як відкритість, самодетермінованість, її ймовірнісний характер, що відповідає синергетичним принципам.

Найбільш дієвою із створених за кордоном методик активізації творчості є синектика (запропонована В. Дж. Гордоном), яка є розвитком і вдосконаленням методу мозкового штурму. Слово «синектика» – грецького походження і означає «з'єднання в одне ціле різних, часто несумісних елементів».

Синектика передбачає, що розгляд відомого як невідомого – основа творчості, виокремлюючи чотири механізми перетворення відомого у невідоме: особиста аналогія, пряма аналогія; символічна аналогія; фантастична аналогія.

Під час синектичного штурму допустима критика, яка дозволяє розвивати і видозмінювати подані ідеї. Цей штурм веде постійна група.

Її члени поступово звикають до спільної роботи, перестають боятися критики, не ображаються, коли хтось відкидає їхні пропозиції.

При прямій аналогії об'єкт порівнюється з більш або менш схожим аналогічним об'єктом у природі чи техніці. Символічна аналогія вимагає у парадоксальній формі сформулювати фразу, яка буквально у двох словах відображає суть явища. У фантастичній аналогії необхідно подати фантастичні засоби або персонажі, які виконують те, що вимагається за умовами завдання. Особиста аналогія (емпатія) дозволяє уявити себе тим предметом чи частиною предмета, про який ідеться у завданні. Треба буквально входити «в образ» того предмета чи явища, щоб на собі відчути все, що відчуває він. Таке перевтілення значно зменшує інерцію мислення і дозволяє розглянути задачу у новому ракурсі, з нової точки зору.

Методи контролю і самоконтролю в навчанні. Контроль є обов'язковим компонентом функціональної структури навчальної діяльності, реалізує різноманітні функції: інформаційну, діагностичну, коригувальну, навчальну, виховну, організуючу, дисциплінуючу, реєстраційну [129]. За О. Рудницькою, при визначенні навчальних досягнень студентів аналізу підлягають: змістові характеристики відповіді студента; якість, системність і гнучкість знань; ступінь сформованості навчальних та живописних умінь та навичок; досвід творчої діяльності; рівень оволодіння розумовими операціями; самостійність оцінних суджень.

До основних методів контролю у процесі вивчення фахових дисциплін відносять: виконання контрольних завдань (постановок), розв'язання письмових тестових завдань, які демонструють, наскільки студентами засвоєний теоретичний навчальний матеріал, чи відбувається зростання технічних навичок і прийомів виконання завдань, творчих здібностей.

Під час поточних переглядів відбувається колективне обговорення виконаних завдань, аналізуються помилки, відзначаються найбільш успішні рішення. Це сприяє розвитку аналітичного мислення студентів, оцінних здібностей. Вони вчаться виявляти недоліки, відзначати позитивні зміни, бачити своє зростання і якість робіт у порівнянні з роботами одногрупників. Слід також відзначити, що така педагогічна ситуація сприяє формуванню педагогічних навичок.

Методи самоконтролю визначають способи організації навчальної роботи, самостійну діагностику своїх результатів у

навчально-творчій діяльності та їх порівняння із результатами інших. Основні види: самоперевірка, самоспостереження, самоаналіз, самозвіт, самооцінка, самовизначення помилок. У процесі навчання і розвитку творчих здібностей особистості самооцінка власних можливостей має суттєвий вплив на кінцевий результат.

Усі перераховані методи у сукупності складають технологію розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін, для впровадження якої доцільно використовувати відповідні форми й засоби навчання.

Висновки до другого розділу

1. Проаналізовано дефініції «компетенція» і «компетентність» й узагальнено, що ці поняття є спорідненими, але не тотожними. Перша засвідчує лише конкретний фах, спеціалізацію; друга – охоплює сукупність деяких компетенцій та певні модифікації компетентностей. Це зумовило розгляд сутності естетичної, художньо-естетичної, художньої, поліхудожньої, композиційної та образотворчої різновидів компетентностей. Доведено, що професіоналізм учителя образотворчого мистецтва позначається не лише художньо-педагогічною, але і художньо-творчою компетентністю.

2. Визначено сутність поняття «художня майстерність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва», що позначає його активне сприйняття й індивідуальну інтерпретацію природних, суспільних і мистецьких явищ, віртуозне володіння засобами композиції, уміння знаходити нові формально-змістові способи художньо-образного вираження, здатність до активного вивчення і використання специфічної мови різних видів образотворчого мистецтва для виходу на власну художню манеру виконання творів виставкового рівня.

3. Категорію художньо-творчої компетентності потрактовано як здатність особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до неперервного збагачення власного візуального досвіду, розвитку естетичного смаку й спеціальних здібностей, поповнення знань, удосконалення вмінь і навичок із художнього формотворення засобами композиції у практиці активного продукування оригінальних за змістом, технічно майстерних та об'єктивно-ціннісних творів, що стає міцним підґрунтям для досягнення вершин художньо-педагогічного професіоналізму.

4. Розроблено компоненти художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – мотиваційно-ціннісний, когнітивно-особистісний, діяльнісно-рефлексивний. Мотиваційно-ціннісний компонент позначено критеріями: бажання студента виконувати об'єктивно-ціннісні художні твори, його інтерес до художнього формотворення та ціннісна настанова на художню творчість; когнітивно-особистісний має критерії: знання творчих основ композиції, здатність до креативності, вияв образотворчих здібностей; діяльнісно-рефлексивний із критеріями: продуктивність художньо-композиційних умінь, володіння художніми техніками, здатність до самооцінки результатів творчості. Відповідно до окреслених критеріїв та показників схарактеризовано рівні художньо-творчої компетентності (високий, середній і низький).

5. З'ясовано, що категорія композиції є міждисциплінарною, оскільки набула професійного сенсу в галузях, науки, культури, мистецтва й освіти. Її загальний зміст доцільно трактувати як образно-конструктивну побудову художнього твору в єдності його змісту і форми, що виконується за допомогою сукупності виразних засобів для досягнення максимального естетичного ефекту. У просторових мистецтвах вона є сутнісною властивістю творів.

Уточнено, що художня композиція створюється за законами єдності і цілісності та з допомогою відповідних засобів, що є провідним методологічним інструментарієм художньої діяльності.

Оновлено класифікацію засобів композиції, що охоплює формально-естетичну й образно-семантичну групи. У першій із них закономірними засобами визначено супідрядність, масштабність, пропорційність і ритмічність, а вибірковими – статику/динаміку, симетрію/асиметрію, контраст/нюанс, рівновагу/дисбаланс, головне/другорядне, важкість/легкість, поліхромію/монохромію. У другій групі закономірними засобами визнано абстрактність, асоціативність, символізм і типовість, а вибірковими – сюжет/фабулу, новизну/стандарт, загальне/індивідуальне, реалізм/фантазію, полісемію/моносемію, необхідне/випадкове, рацію/емоцію. Окрему групу складають специфічні, відповідно до різновидів просторових мистецтв, засоби: формотворні – крапка, лінія, пляма; пластичні – площина, об'єм, простір; матеріальні – маса, фактура, текстура; виконавські – графічні, колористичні, модельні. З'ясовано, що використання тих чи інших засобів композиції зумовлюється

своєрідністю форми і змісту, образної мови художнього твору та особливостями його сприйняття.

6. Обґрунтовано модель формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції, що складається з нормативно-цільового (норми, мета й завдання), методологічного (підходи, принципи, функціональне забезпечення), процесуального (етапність, педагогічні умови), дидактико-змістового (засоби композиції в змісті програм фахових дисциплін, дидактичні форми, методи, технології і засоби) та результативного блоків (динаміка підвищення рівня). Її доцільно апробувати у навчально-виховному процесі фахової підготовки, у ході якої необхідно реалізувати педагогічні умови формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції: орієнтування студентів на цінності художньої творчості; стимулювання художньо-творчої активності майбутнього художника-педагога; збагачення художньо-творчого досвіду майбутніх учителів образотворчого мистецтва та емпірично перевірено їх ефективність.

7. З'ясовано, що творчі здібності ґрунтуються на продуктивному мисленні, розкриваються через визначення понять інтелекту, обдарованості, творчого потенціалу. В образотворчій діяльності вони мають специфічні особливості, пов'язані із психологічними законами художнього сприйняття та процесами створення художнього образу. Це складне психологічне комплексне утворення, що поєднує в собі загально-педагогічні і спеціальні (образотворчі) здібності та є необхідною умовою здійснення художньо-педагогічної діяльності.

Визначено, що до образотворчих здібностей належать: уміння відтворювати схожість, помічати в naturі характерне, передавати матеріальну основу форми і закономірності її створення – пропорції, анатомічну структуру, фактуру поверхні; гнучкість мислення; старанність у розробленні матеріалу; рівень розвитку моторики руки; здатність до відтворення naturи та адекватного відображення дійсності; відчуття композиції.

Суттєвими ознаками творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва визнано: ініціативність, самостійність, здатність до подолання інерції мислення, почуття нового і прагнення його пізнати, цілеспрямованість, широту асоціацій, спостережливість, професійну пам'ять, моторику руки, творче мислення, внутрішню вмотивованість на новизну результатів, нетрадиційний особистий

світогляд, багату фантазію, розвинену інтуїцію; творчий склад мислення, сміливість уяви і фантазії, емпатію, натхнення, оригінальність, відхід від шаблону.

8. Уточнено сутність поняття «розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» як динамічного неперервного процесу видозміни індивідуальних властивостей і якостей разом із спеціальними образотворчими здібностями, який відбувається у відкритій, цілісній системі особистості під час активної навчально-творчої діяльності.

Обґрунтовано структуру творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що охоплює мотиваційний (інтерес до навчально-творчої діяльності, потреба у творчості, прагнення до самореалізації, до пошуку нового), емоційний (емоційна чутливість, відчуття прекрасного, цілеспрямованість, рефлексія), когнітивний (знання теорії образотворчого мистецтва, творче мислення, розвинена зорова пам'ять, багата уява, фантазія, художнє сприйняття) та діяльнісний (уміння, навички, технічна майстерність, здатність до відтворення натури) компоненти.

9. Розкрито потенціал фахових дисциплін у розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, який полягає в тому, що продуктивна навчально-творча діяльність вимагає активізації відповідних психологічних процесів, що стимулює розвиток здібностей, необхідних для цієї діяльності. Результатом такого розвитку є гармонійна, самоактуалізована особистість, яка вважає сенсом свого життя неперервну самореалізацію і самовдосконалення.

Охарактеризовано провідні дидактичні принципи навчання, дотримання яких у процесі вивчення фахових дисциплін сприяє розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: урахування можливостей та обдарованості кожного студента; ґрунтовні знання; усвідомленість навчання; постановка зору (уміння правильно бачити); засвоєння основних методів і принципів зображення тривимірної об'ємної форми на площині; чергування практичних занять з бесідами, метою яких є підвищення загальнокультурного рівня студентів; система завдань, які послідовно ускладнюються; відвідування музеїв, виставок, картинних галерей; активна участь у творчих починаннях студентів, зацікавленість їхніми успіхами.

10. Розроблено критерії розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: мотиваційно-цільовий (наявність стійкої мотивації до навчально-творчої діяльності; спрямованість особистості до самореалізації, самовдосконалення; прагнення до самостійності й творчої індивідуальності); емоційно-вольовий (наявність емоційної активності у навчально-творчій діяльності, відчуття прекрасного; розвинені вольові якості; здатність до самоаналізу у творчій діяльності (рефлексії)), когнітивно-пізнавальний (знання теорії образотворчого мистецтва); здатність до оригінального творчого мислення; створення художнього образу (розвинена творча уява, фантазія); здатність до художнього сприйняття (розвинена зорова пам'ять, спостережливість, цілісність бачення); практично-творчий (здатність до застосування теоретичних знань та вмінь на практиці, створення виразної композиції, гармонійного колористичного зображення та володіння художніми техніками і матеріалами (творча майстерність)).

11. Доведено доцільність застосування технології розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що в процесі вивчення фахових дисциплін комплексно охоплює: принципи наочності, зв'язку з життям і практикою, систематичності і послідовності у підготовці фахівців, єдності свідомості й діяльності, проблемності, свідомості, активності й самостійності у навчальній роботі; такі педагогічні умови, як створення атмосфери співтворчості й діалогічної взаємодії у навчально-виховному процесі, активізація творчої діяльності студентів на заняттях із фахових дисциплін, спрямування студентів на рефлексію власної творчої діяльності; сукупність наочних, проблемних і практичних дидактичних методів, методів стимулювання і позитивної мотивації навчально-творчої діяльності студентів, діалогічної взаємодії учасників педагогічного процесу, прийомів порівняння, асоціативно-образного зв'язку музики і образотворчого мистецтва, генерування асоціацій, паралельної діяльності викладача і студентів, педагогічної імпровізації, синектики, мозкового штурму, прямої, фантастичної й особистої аналогії та методів контролю і самоконтролю у навчанні.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

2. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
3. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности ; основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань : Изд. Казанского ун-та, 1988. – 240 с.
4. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво : навч. посіб. / Є. А. Антонович, Р. В. Захарчук-Чугай, М. Є. Станкевич. – Львів : Світ, 1993. – 272 с.
5. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М. : Прогресс, 1974. – 392 с.
6. Беда Г. В. Живопись : учеб. для студентов пед. институтов по спец. № 2109 «Черчение, изобраз. искусство и труд» / Г. В. Беда. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
7. Беда Г. В. Цветовые отношения и колорит / Г. В. Беда. – М. : Просвещение, 1963. – 184 с.
8. Бернштейн М. Д. Проблемы учебного рисунка / М. Д. Бернштейн. – Л. ; М. : Искусство, 1940. – 162 с.
9. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності : наук. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
10. Боголюбов Н. С. Формирование творческих способностей учащихся средней школы средствами изобразительного искусства с учетом индивидуального подхода : дис. ... доктора пед. наук : 01.03.02 / Боголюбов Нитколай Сергеевич. – Москва, 1993. – 380 с.
11. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д. : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
12. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Вестник высшей школы. – 1995. – № 10. – С. 119-123.
13. Бондар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці : сутність та структура / Світлана Бондар // Освіта і управління. – 2007. – № 2. – Т. 10. – С. 93-100.
14. Бранский В. П. Искусство и философия / В. П. Бранский. – Калининград: Янтарный сказ, 1999. – 461 с.
15. Вертгеймер М. Продуктивное мышление : [пер. с англ.] / М. Вертгеймер. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
16. Визер В. В. Живописная грамота : основы пейзажа / В. В. Визер. – СПб. : Питер, 2006. – 192с. : ил.

17. Витюк Е. Ю. Синергетические законы в архитектуре и градостроительстве : спектр применения [Электронный ресурс] / Е. Ю. Витюк. – Режим доступа : http://archvuz.ru/2015_3/2.

18. Власов В. Г. Архитектурная композиция : Опыт типологического моделирования / Виктор Георгиевич Власов. – Режим доступа : <http://archvuz.ru>.

19. В мире искусства. Словарь основных терминов по искусствоведению, эстетике, педагогике и психологии искусства / Сост. Т. Каракаш, А. А. Мелик-Пашаев ; науч. ред. А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Искусство в школе, 2001. – 384 с.

20. Волков Н. Н. Композиция в живописи / Н. Н. Волков. – М. : Искусство, 1977. – 263 с.

21. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1960. – 500 с.

22. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; под ред. М. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.

23. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

24. Гилфорд Дж. Психология мышления / Дж. Гилфорд // Три стороны интеллекта : сб. статей [отв. ред. Б. Г. Ананьев]. – М. : Прогресс, 1965. – 311 с.

25. Головань М. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду / Микола Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30.

26. Голубева О. Л. Основы композиции : учеб. пособ. / О. Л. Голубева. – 2-е изд. – М. : Искусство, 2004. – 120 с.

27. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.

28. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Вид. 2, доп. і випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

29. Горчинська К. В. Розвиток художньо-творчих здібностей майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання технологій» / К. В. Горчинська. – Чернігів, 2012. – 20 с.

30. Грабовский А. И. К вопросу о классификации видов детской одаренности / А. И. Грабовский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 13-18.
31. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.
32. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
33. Данилушкина С. И. Развитие творческих способностей студентов художественных факультетов педагогических вузов на занятиях по композиции : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Светлана Николаевна Данилушкина. – Москва, 2003. – 216 с.
34. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике [Электронный ресурс] / А. Н. Дахин. – Режим доступа : <http://ideaidealy.ru/obrazovanie>].
35. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Теория и практика образовательной технологии. – М. : НИИ школьных технологий, 2004. – С. 65-93.
36. Добрицына И. А. Теория композиции как поэтика архитектуры / И. А. Азизян, И. А. Добрицына, Г. С. Лебедева. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – 568 с.
37. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2001. – 576 с.
38. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества : учеб. пособ. для вузов. – 2-е изд. / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М. : Академический Проект, 2003. – 304 с.
39. Есипов В. Н. Формирование творческих способностей студентов художественно-графических факультетов вузов на начальном этапе обучения композиции : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теория и методика обучения» / В. Н. Есипов. – Москва, 1986. – 283 с.
40. Ефанов В. П. Умение сочинять, образно передавать мысль / В. П. Ефанов // Проблемы композиции : сб. научн. Трудов ; под общ. ред. В. В. Ванслова. – М.: НИИ Российской академии художеств, 1999. – С. 110-113.
41. Живопись : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Н. Бесчастнов, В. Кулаков, И. Стор [и др.] – М. : ВЛАДОС, 2003. – 224 с.
42. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo>.

43. Зинченко В. П. Развитие творческих способностей на занятиях академическим рисунком / В. П. Зинченко. – Ростов н/Д : РГПИ, 1996. – 126 с.

44. Зубко А. Ю. Формирование композиционной культуры в системе профессиональной подготовки художника-педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Зубко Анна Юрьевна. – Курск, 2011. – 385 с.

45. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : ПИТЕР, 2000. – 462 с.

46. Іваненко О. Особливості художньо-творчої діяльності учнів шкіл мистецтв на інтеграційних засадах / О. Іваненко // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. – 2015. – Вип. 37. – С. 65-70.

47. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

48. Каверин С. Б. О психологической классификации потребностей / С. Б. Каверин // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 121-129.

49. Каган М. С. Человеческая деятельность : опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 398 с.

50. Казанцева В. В. Формирование творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук., спец. : 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. В. Казанцева. – Воронеж, 2013. – 24 с.

51. Кайдановська О. О. Образотворча підготовка архітекторів у вищому навчальному закладі : моногр. / Олена Кайдановська. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2013. – 368 с.

52. Кайдановська О. О. Формування творчого мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення основ композиції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олена Олександрівна Кайдановська. – Київ, 2004. – 248 с.

53. Киреенко В. И. Психология способностей к изобразительной деятельности / В. И. Киреенко. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1959. – 304 с.

54. Киреенко В. И. Целостность восприятия и художественные способности / В. И. Киреенко // Вопросы психологии. – 1956. – № 6. – С. 50-65.

55. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / М. В. Кісіль // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14). – С. 82-87.

56. Киященко Н. И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР / Н. И. Киященко. – М. : Искусство, 1971. – С. 33-36.

57. Клищевская О. Н. Рефлексия как источник развития личности художника и его творчества / О. Н. Клищевская // АНИ : педагогика и психология. – 2016. – № 2 (15). – Т. 5. – С. 226-229.

58. Ковалев А. Г. К вопросу о структуре способностей изобразительной деятельности / А. Г. Ковалев // Проблемы способностей / [под ред. В. Н. Мясищева]. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1962. – С. 68-75.

59. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання : підр. для студ. вищ. навч. закл. / О. Е. Коваленко. – Х. : Видавництво НХА, 2005. – 360 с.

60. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.

61. Комарова Т. С. Развитие художественных способностей дошкольников: моногр. / Т. С. Комарова. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013. – 144 с.

62. Комашко Н. В. Формування творчої компетентності майбутніх дизайнерів у процесі вивчення комп'ютерної графіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. – «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Комашко. – Черкаси, 2011. – 20 с.

63. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 225 с.

64. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва : моногр. / С. В. Коновець. – Рівне : Волинські обереги, 2009. – 384 с.

65. Короткий тлумачний словник української мови : близько 6750 слів / Під ред. Д. Г. Гринчишина. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К. : Рад. шк., 1988. – 320 с.

66. Коссов Б. Б. Личность : теория, диагностика и развитие : учеб.-метод. пособ. для высш. учеб. завед. / Б. Б. Коссов. – М. : Академический проект, 1991. – 268 с.

67. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Р.-н-Д. : Феникс, 1998. – 512 с.

68. Краткий словарь по эстетике / Под ред. М. Ф. Овсянникова. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.

69. Крутецкий В. А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. – М. : Прометей, 1991. – 112 с.

70. Кузин В. С. Об особенностях современного урока изобразительного искусства / В. С. Кузин // Повышение эффективности уроков изобразительного искусства / [под ред. В. С. Кузина]. – М. : Просвещение, 1975. – С. 23-32.

71. Кузин В. С. Психология / В. С. Кузин. – М. : Высш. шк., 1974. – 280 с.

72. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя : психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.

73. Кулюткин Ю. Н. Развитие творческого мышления школьников / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Л. : Знание, 1978. – 167 с.

74. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю. Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М. : МГУ, 1979. – С. 141-154.

75. Легенький Ю. Г. Культурология изображения (опыт композиционного синтеза) / Ю. Г. Легенький. – К. : ДАЛПУ, 1995. – 411 с.

76. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. – М. : МОДЭК, 1997. – 448 с.

77. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

78. Леонтьев А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 7-17.

79. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 213 с.

80. Лихачев Б. Т. Педагогика / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 2000. – 523 с.

81. Ломоносова М. Т. Графика и живопись : учеб. пособ. / М. Т. Ломоносова. – М. : Астрель : АСТ, 2003. – 202 с.

82. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.

83. Малинская Л. Л. Педагогические условия подготовки будущих учителей изобразительного искусства к руководству художественно-творческой деятельностью школьников : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Любовь Леонидовна Малинская. – Уфа, 2010. – 198 с.

84. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
85. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; [пер. с англ. А. М. Татлы-баева]. – СПб. : Евразия, 2001. – 479 с.
86. Маслоу А. Самоактуализация / Абрахам Маслоу // Психология личности : тексты. – М., 1982. – 110 с.
87. Масол Л. М. Художня культура. 10 клас : Тематичні розробки уроків. Рівень стандарту. Академічний рівень / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака. – Х. : Ранок, 2010. – 336 с.
88. Мастера искусства об искусстве : в 7 т. – М. : Искусство, 1967. – Т. 2. – 622 с.
89. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
90. Медведев Л. Г. Формирование графического образа на занятиях по рисунку : учеб. пособ. для студ. худ-граф. фак. пед. институтов] / Л. Г. Медведев – М. : Просвещение, 1986. – 159 с.
91. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
92. Мирошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя / О. Мирошник // Естетика і етика педагогічної дії. – 2011. – Вип. 2. – С. 47-57. с
93. Мовчан В. С. Естетика : навч. посіб. для вузів / Віра Серафимівна Мовчан. – К. : Знання, 2011. – 527 с.
94. Молева Н. П. П. Чистяков : теоретик и педагог / Н. Молева, Э. Белютин. – М. : Изд-во академии художеств СССР, 1953. – 235 с.
95. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1995. – 52 с.
96. Музика О. Я. Мотивація як фактор активізації художньо-творчої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва на заняттях з фахових дисциплін [Електронний ресурс] / О. Я. Музика. – Режим доступу : <http://dspace.udpu.org.ua>.
97. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема : (філософсько-культурологічний аналіз) / В. І. Муляр. – Житомир, 1997. – 214 с.
98. Мясищев В. Н. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи // Проблемы способностей / Под ред. В. Н. Мясищева. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1962. – С. 5-14.

99. Найдорф М. И. Введение в теорию культуры : учеб. / М. И. Найдорф. – О. : Оптимум, 2004. – 254 с.

100. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua>.

101. Николайчук Н. И. Мастер-класс по курсу «Композиция» [Электронный ресурс] / Н. И. Николайчук. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru>.

102. Ничкало С. А. Мистецтвознавство : короткий тлумачний словник / С. А. Ничкало. – К. : Либідь, 1999. – 208 с.

103. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

104. Оконь В. Введение в дидактику / В. Оконь ; пер. с пол. Л. Г. Кашкуревича, И. Г. Горина. – М. : Высш. шк., 1990. – 382 с.

105. Осадченко І. І. Стимулювання творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 – «Теорія навчання» / І. І. Осадченко. – Луцьк, 2005. – 19 с.

106. Оспанов Б. Е. Развитие композиционной грамоты на занятиях по академическому рисунку у студентов начальных курсов педагогических вузов : автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук, спец. : 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания» / Б. Е. Оспанов. – Омск, 2006. – 19 с.

107. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти : моногр. / О. М. Отич; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.

108. Падалка Г. М. Акмеологічна арт-педагогіка : предмет, принципи, методичні підходи / Г. М. Падалка // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2010. – С. 9-14.

109. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

110. Панок В. Основи практичної психології : підручн. / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.

111. Педагогика : большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.

112. Петровский А. В. Введение в психологию / А. В. Петровский. – М. : Академия, 1995. – 496 с.

113. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : метод. пособ. / В. С. Пикельная. – М. : Высш. шк., 1990. – 175 с.

114. Пічкур М. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (на матеріалі композиції) : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / М. О. Пічкур. – Київ, 2000. – 21 с.

115. Пічкур М. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (на матеріалі композиції) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пічкур Микола Олександрович. – К., 2000. – 204 с.

116. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.

117. Покровщук Л. М. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Михайлівна Покровщук. – Одеса, 2006. – 233 с.

118. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1980. – 303 с.

119. Психология общения : энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2011. – 600 с.

120. Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – 336 с.

121. Рассоха І. М. Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень» / І. М. Рассоха. – Х. : ХНАМГ, 2011. – 76 с.

122. Рождественская Н. В. Психология художественного творчества / Н. В. Рождественская. – СПб. : Языковой центр СПбГУ, 1995. – 270 с.

123. Ростовцев Н. Н. Академический рисунок : учеб. / Н. Н. Ростовцев, – М. : Просвещение, 1984. – 240 с.

124. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе / Н. Н. Ростовцев. – М. : Просвещение, 1974. – 246 с.

125. Ростовцев Н. Н. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием / Н. Н. Ростовцев, А. Е. Терентьев. – М. : Просвещение, 1987. – 176 с.

126. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Спб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.

127. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности : к философским основам советской педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 3-11.

128. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М. : АПН РСФСР, 1976. – С. 253-381.

129. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посібн. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2005. – 360 с.

130. Рунин Б. М. О психологии импровизации / Б. М. Рунин . – Л. : Наука, 1980. – 256 с.

131. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 589 с.

132. Семенець С. П. Теорія і практика розвивального навчання у системі методичної підготовки майбутніх учителів математики : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / С. П. Семенець. – Житомир, 2011. – 49 с.

133. Семенова А. В. Формування професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання / А. В. Семенова // Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / За ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – С. 432-446.

134. Семенова О. В. Професіоналізм учителя образотворчого мистецтва у вимірах художньо-творчої компетентності / О. В. Семенова // Педагогічний пошук. – 2014. – № 2 (82). – С. 22-24.

135. Семенова О. В. Сутність та специфіка художньо-творчої компетентності як запорука професіоналізму вчителя образотворчого мистецтва / О. В. Семенова // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / [ред. Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – Вип. 10. – Ч. 3. – С. 190-196.

136. Словник іншомовних слів / Уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.

137. Словник психологічних термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nuph.edu.ua/slovník-psihologichnih-terminiv/2/>.

138. Смірнова О. О. Методика формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання образотворчого мистецтва» / О. О. Смірнова. – Київ, 2010. – 24 с.

139. Сокольникова Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. М. Сокольникова. – 2 е изд., стереотип. – М. : Академия, 2003. – 368 с.

140. Сотська Г. І. Естетично-професійна компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва [Електронний ресурс] / Г. І. Сотська. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua>.

141. Стась М. І. Методика формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання (образотворче мистецтво)» / М. І. Стась. – Київ, 2007. – 20 с.

142. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : посібн. / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2003. – 504 с.

143. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 1999. – 288 с.

144. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : моногр. / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов [та ін.] ; за ред. Г. В. Єлькової. – К. ; Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. – 460 с.

145. Туманов І. М. Навчальна творчість в умовах сучасної художньої культури. Закони і закономірності художньої творчості / І. М. Туманов // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед. – 2007. – Вип. 22. – С. 18-28.

146. Туманов І. М. Рисунок, живопис, скульптура. Теоретико-методологічні основи комплексного навчання : навч. посібн. / І. М. Туманов. – Львів. : Аверс, 2010. – 496 с.

147. Туманов І. М. Складові художньої творчості та їхнє значення для розвитку творчих здібностей у процесі навчання мистецтву / І. М. Туманов // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед. – 2008. – Вип. 23. – С. 38-45.

148. Тутолмин А. В. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода) :

авторреф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / А. В. Тутолмин. – Чебоксары, 2009. – 20 с.

149. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во АН Груз. ССР, 1961. – 186 с.

150. Ульянова В. Контроль якості освіти за умов євроінтеграції [Електронний ресурс] / В. Ульянова. – Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua>.

151. Унковский А. А. Живопись : вопросы колорита : учеб. пособие для студентов худ-граф. фак. пед. ин-тов / А. А. Унковский. – М. : Просвещение, 1980. – 128 с.

152. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983. – Т.1 – 488 с. ; Т. 2 – 359 с.

153. Хрусталева Т. М. Художественная одаренность будущих учителей изобразительного искусства : постановка проблемы / Т. М. Хрусталева. – М., 1999. – 224 с.

154. Чернецова Е. М. Искусство: словарь-справочник / Е. М. Чернецова. – М. : Библиотека Ильи Резника, 2002. – 576 с.

155. Чернышева С. А. Роль проектных методов в формировании художественно-творческой компетенции у студентов педагогического колледжа / С. А. Чернышева // Молодой ученый. – 2014. – № 18. – С. 674-676.

156. Чистяков П. П. Письма, записные книжки, воспоминания. 1832-1919. / П. П. Чистяков. – М. : Искусство, 1982. – 594 с.

157. Шмельова Т. В. Специфіка класифікації мистецтв у сучасній науці / Т. В. Шмельова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – Вип. 3. – С. 167-170.

158. Шокорова Л. В. Общие закономерности композиции в дизайн-образовании : учеб. пособ. / Л. В. Шокорова. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2015. – 94 с.

159. Шокот О. В. Формирование эстетической компетенции в профессиональной подготовке студентов колледжа сферы услуг : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Викторовна Шокот. – Москва, 2008. – 152 с.

160. Шорохов Е. В. Композиция : учеб. для студентов худож.-граф. пед. ин-тов / Е. В. Шорохов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 207 с.

161. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 302 с.

162. Щербина В. Композиційні вправи для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / В. Щербина // Мистецтво та освіта. – 1997. – № 4. – С. 48-54.

163. Щербина В. Г. Система композиционных упражнений содержания подготовки будущих учителей изобразительного искусства : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теория и методика профессионального образования» / В. Г. Щербина. – Кривой Рог, 1999. – 18 с.

164. Щербина В. Г. Формування композиційних умінь і навичок у майбутніх учителів образотворчого мистецтва як показник їхньої педагогічної майстерності / В. Г. Щербина, Д. В. Щербина // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. ДВНЗ «Криворізь. нац. ун-т» / За ред. З. П. Бакум ; [редкол. : Н. І. Зеленкова (заст. ред.) та ін.]. – Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ», 2013. – С. 118-122.

165. Яланська С. П. Психологія розвитку творчої компетентності майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. П. Яланська. – К., 2012. – 39 с.

166. Яшухин А. П. Живопись : учеб. пособ. для учащ. пед. уч-щ по спец. № 2003 «Преподавание черчения и изобразит. искусства» / А. П. Яшухин. – М. : Просвещение, 1985. – 288 с.

167. Arnheim R. Art and Visual Perception of Art Criticism / R. Arnheim. – N.Y., 1963. – 244 p.

168. Guilford J. P. Traits of Creativity / J. P. Guilford // Creativity and its Cultivation / ed. H. Anderson. – N.Y. : Harper and Brothers, 1959. – P. 142-161.

169. Sternberg, R. J. A three-facet model of creativity / R. J. Sternberg, T. Tardif (eds.) // The nature of creativity. – Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 125-147.

170. Sternberg R. J. Implicit theories of intelligence / R. J. Sternberg // Journ. Of Personality and Social psychology. – 1985. – № 49. – P. 607-627.

РОЗДІЛ 3

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ФУНКЦІЙ

3.1. Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до роботи в сільській школі

Україна вступила в епоху конструктивних реформ, спрямованих на поглиблення і всебічну взаємодію зі світовим співтовариством високорозвинених держав у різних галузях суспільного життя, зокрема і в галузі освіти.

Перехід до інформаційно-технологічного суспільства, зміни в соціально-економічному та духовному розвитку держави в системі і структурі загальної середньої освіти, здійснення інтеграції національної системи освіти в європейський освітній простір потребують учителя нової генерації. Особливої уваги потребує підготовка учителя початкової сільської школи, адже цей навчально-виховний заклад функціонує у своєрідному полікультурному середовищі. Сільська школа відіграє важливу роль у системі соціального і науково-технічного прогресу, розвиває дитячу особистість, ґрунтуючись на поєднанні загально-ціннісних ідей та особистісних якостей.

Сільській школі сьогодні належить важливе завдання – допомогти оволодіти методикою самостійного навчання, навчання упродовж всього життя, у засвоєнні принципу «чотирьох стовпів освіти» – навчитися знати, навчитися робити, навчитися співіснувати і навчитися жити – за якою значення учителів як інструкторів буде зменшуватися, тоді як їх роль як методистів, консультантів, порадників і наставників школярів, взірців для наслідування постійно зростатиме. Зростає також потреба неперервного професійного розвитку педагогів, включаючи вміння ефективно використовувати нові технології здобуття знань, наприклад, методику «віч-на-віч», яка залишається життєво важливою для соціалізації, особливо на етапі початкового навчання (Кронберзька конференція, 2007 р.).

Проблема підготовки педагогічних кадрів знайшла широке відображення в науковому доробку психологів і педагогів. Загальні її питання розглядаються у працях С. Архангельського, Л. Виготського ,

О. Дубасенюк, М. Євтуха, В. Кан-Калика, О. Леонтьєва, В. Лугового, Н. Побірченко, В. Шахова та ін.

Водночас, А. Алексюк, О. Глузман, Н. Гузій, В. Загвязинський, В. Кузь, В. Мелешко, О. Мороз, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, О. Щербак та ін. у своїй науковій діяльності звертаються до обґрунтування шляхів удосконалення процесу підготовки учителів сільської школи.

У працях Г. Балла, В. Гриньової, А. Маркової, В. Семиченко, С. Щербини та ін. акцентується увага на такому важливому аспекті, як розвиток особистості вчителя у процесі професійної підготовки. Проблеми впровадження в освітній процес ефективних засобів і технологій оволодіння майбутнім учителем образотворчого мистецтва основами педагогічної і художньої майстерності та відповідних різновидів творчості досліджуються І. Зязюном, І. Кайдановською, І. Мужиковою, М. Пічкурком, С. Сисоєвою, І. Шапошніковою та іншими науковцями.

Незважаючи на багатий досвід, нагромаджений педагогічною теорією та практикою, такий напрям, як підготовка майбутнього художника-педагога до роботи в умовах початкової сільської школи, не набув достатнього осмислення та узагальнення в сучасній педагогічній науці.

Тим часом, як засвідчує практика, молоді вчителі образотворчого мистецтва не завжди готові до практичного вирішення соціально-педагогічних і творчо-розвивальних та арт-терапевтичних проблем у професійній діяльності, що в умовах сільської школи сповнена численними проблемними ситуаціями через загострення соціальних та міжособистісних протиріч. Сучасна вища педагогічна школа ще не забезпечує повною мірою диференційованої підготовки педагогічних кадрів мистецького профілю для національних освітніх закладів, зокрема сільських шкіл. Загалом зусилля науковців спрямовувалися переважно на вдосконалення змісту і методів навчання, залишаючи поза увагою особистісний фактор та реальний стан підготовки фахівців до роботи в умовах сільського соціуму.

Отже виникає суперечність між соціальним замовленням і підготовленістю майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах сільської школи. Його розв'язання наразі є актуальним і своєчасним.

3.1.1. Поняттєвий апарат, модель та педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до роботи в сільській школі

Удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до роботи в сільській школі потребує розроблення його моделі.

У «Новому тлумачному словнику української мови» модель це – «допоміжні об'єкт або система, що замінюють об'єкт, який саме вивчається і презентований у найбільш загальному вигляді» [112, с. 251]. В іншому джерелі вказується, що модель – «система об'єктів чи знаків, які відтворюють деякі сутнісні властивості системи-оригінала; вона є узагальненим відображенням об'єкта, результатом абстрактного практичного досвіду, а не безпосереднім результатом експерименту» [124, с. 323].

Теоретична модель дає змогу мислено, «ідеально» уявити об'єкти які вивчаються, чіткий фіксований зв'язок елементів, припускає певну структуру яка відображає внутрішні, сутнісні відношення реальності [188, с. 89]. Загалом, модель визначають як систему елементів, яка відтворює деякі сторони, зв'язки, функції об'єкта дослідження [80, с. 333]. В іншому джерелі знаходимо думку, що «модель – це лише подоба дійсності, тому не має відображати всі подробиці та тонкощі реального світу». Вона дає змогу охопити головне, а іноді більшого і не потрібно [188, с. 90].

У науковій літературі трапляється ототожнення понять «модель» і «професіограма». Така підміна цих категорій, на наш погляд, є хибною. Ми поділяємо підхід науковців, за якого модель підготовки вчителя розглядається як «система відносин, дій (між суб'єктом – майбутнім педагогом і об'єктом – навчально-виховним процесом), котра, відображаючи суттєві сторони діючої підготовки вчителів, дає нам динамічну інформацію про неї» [70, с. 67]. За допомогою моделі можливість вносити елементи новизни в об'єкт дослідження. Саме ці елементи стосовно запланованого результату забезпечують успішність реалізації моделі. У професіограмі ж відображаються основні вимоги системи освіти, що висуваються професією до вчителя і передбачають підготовку студента, ґрунтуючись на певній моделі майбутньої діяльності.

Щоб успішно здійснювати професійну діяльність, учитель образотворчого мистецтва має одержати глибоку наукову педагогічну,

психологічну та художню підготовку, постійно самовдосконалюватися. Тож професіограма є одним із варіантів професійно-кваліфікаційної моделі успішного фахівця. Вона тлумачиться як: науковий опис праці та необхідних якостей, що може використовуватися у профорієнтації, доборі кадрів тощо; характеристика окремих виробничих груп [26, с. 995]; повна кваліфікаційна характеристика вчителя з позиції вимог, які висуваються до його знань, умінь, навичок; до його особистості, здібностей, психофізіологічних можливостей та рівня підготовки (Г. Коджаспірова) [68, с. 37]; системний опис соціальних, психологічних та інших вимог до суб'єкта певної професії та визначення необхідних якостей особистості для даного виду діяльності; науково визначені норми і вимоги до професійної діяльності і особистісних якостей професіонала [37, с. 75]; професійні параметри особистості педагога та його професійної діяльності [11, с. 29]. Професіограма має в своїй основі психологічну, психофізіологічну, фізичну, науково-теоретичну й практичну підготовку майбутнього педагога.

Параметри професіограми ґрунтуються на «переліку педагогічних здібностей як поєднанні якостей інтелекту та емоційно-вольової сфери, психічних якостей людини» [11, с. 29]. Професіограма має важливе значення для розвитку особистості вчителя, її деякі аспекти переглядаються й змінюються під впливом вимог сьогодення.

Аналіз публікацій та дисертаційних робіт, присвячених дослідженню проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя, дав змогу встановити, що модель є системою елементів, яка відтворює певні сторони, зв'язки, функції предмета дослідження. Активна робота в означеному напрямі спричинила появу в психолого-педагогічній літературі різних теоретичних моделей педагогічної діяльності та визначень ідеальних професійних і особистісних якостей фахівця. На рис. 3.1 представлена розроблена нами модель підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах сільської школи.

Основою пропонованої моделі є соціальне замовлення, що визначається сучасними вимогами до підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах сільської школи.

У професійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва мета окреслюється у державних галузевих стандартах, навчальних планах та робочих програмах.

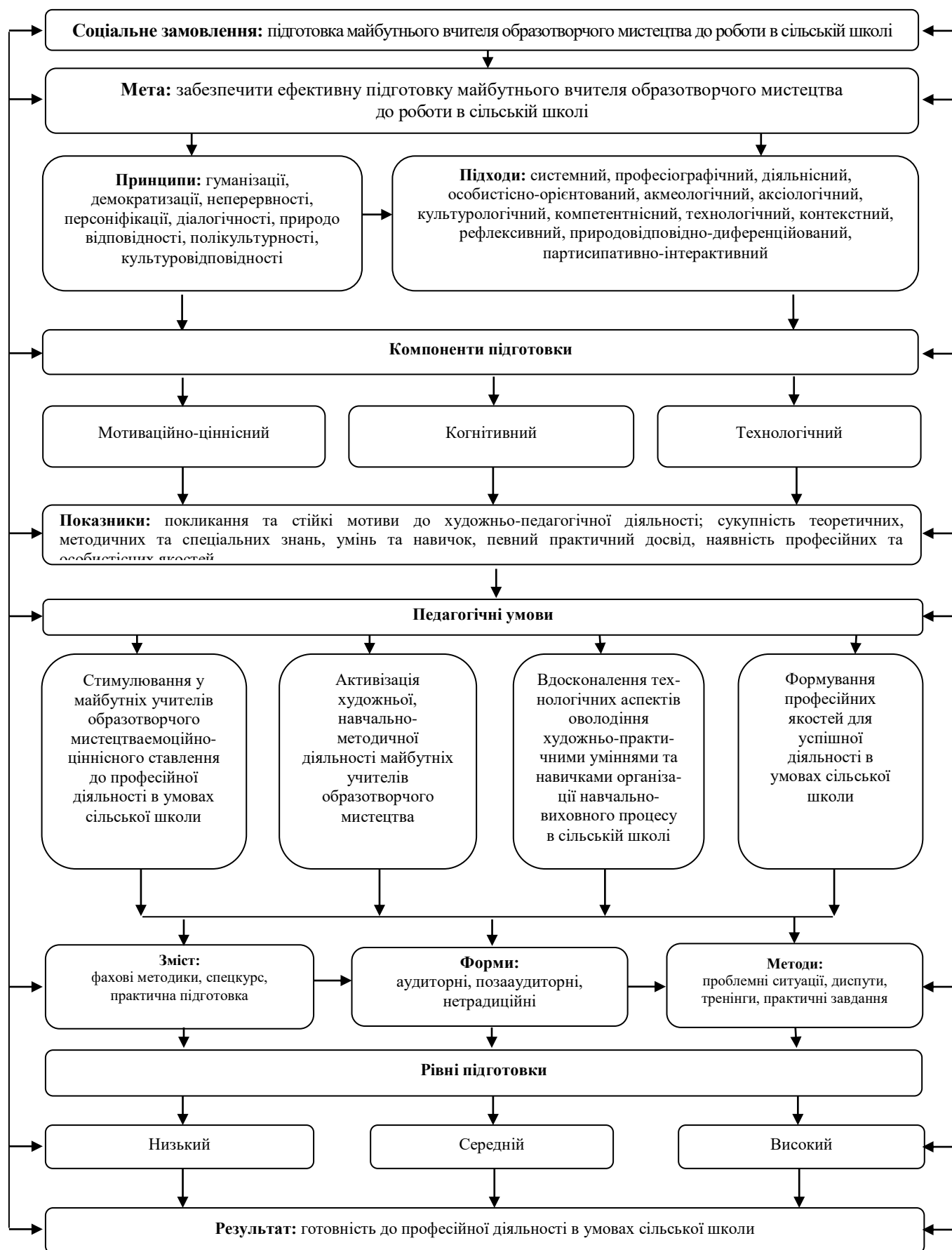


Рис. 3.1. Модель підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до роботи в сільській школі.

Сучасні дослідники розглядають професійну підготовку майбутнього вчителя з точки зору системного, професіографічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, акмеологічного, аксіологічного, культурологічного, компетентнісного, технологічного, контекстного, рефлексивного, природовідповідного, партисипативно-інтерактивного та інших підходів.

За системного підходу проблема професійної підготовки розглядається як педагогічне явище, що взаємопов'язує елементи, які об'єднані спільними функціями та метою, єдністю управління та функціонування. За такого підходу, цілісність структури особистості вчителя образотворчого мистецтва розглядається в єдності комунікативного, професійно-педагогічного та пізнавального компонентів спрямованості. А професійна полікультурна підготовка вчителя розглядається як комплекс: потреб і мотивів; інтелектуальної сфери (педагога); його емоційно-вольових характеристик.

Професіографічний підхід окреслюється системою взаємно пов'язаних елементів та дій, що характеризують особистість учителя мистецьких дисциплін. Зокрема, його професійну спрямованість, знання основ наук, психології, володіння педагогічною майстерністю та тяжіння до неперервної самоосвіти [104]. А професійна підготовка є результатом реалізації певного комплексу вимог до професійної діяльності. Таким чином, особистісна зрілість учителя є невід'ємною складовою розвитку його професіоналізму: особистісні риси педагога суттєво впливають на професійну діяльність, а професійна діяльність є важливим чинником формування особистості [148, с. 33].

Діяльнісний підхід до означеної проблеми, орієнтується на цілісному уявленні про педагогічну діяльність, її функції, навчальні завдання, стосунки і способи спілкування і є головним у формуванні змісту і структури професійної підготовки майбутнього вчителя.

Найважливішими характеристиками діяльнісного підходу, дослідники визначають наступні: завдання, які доводиться розв'язувати фахівцеві в професійній діяльності; типи діяльності, функції; шляхи вирішення виділених проблем або завдань; знання, якими оперує в своїй діяльності фахівець; уміння та навички; якості особистості; ціннісні орієнтації та установки. Зокрема, у сфері інтелектуально-пізнавального пошуку, емоційно-особистісних проявів; у процесі комунікативно-діалогічної, художньо-естетичної та творчої діяльності. В. Сластьонін виокремлює загально-педагогічні вміння, властивості вчителя, вимоги до структури та змісту психолого-педагогічної,

спеціальної і методичної підготовки за спеціальністю [162, с. 140]. Таким чином, діяльнісний підхід передбачає оволодіння студентами системою професійних педагогічних знань, умінь і навичок виконання різноманітних функцій, видів педагогічної діяльності (проектної, конструкторської, гностичної, комунікативної, організаційно-управлінської та ін.) [128, с. 57].

Особистісно-орієнтований підхід надає педагогу пріоритетного значення в ефективності педагогічної діяльності як самостійній цінності педагогічної взаємодії. Зокрема, цінність особистості вчителя розглядається як сукупність його індивідуальних та особистісних властивостей і якостей, через які переломлюються наукові закони та закономірності педагогічної науки в повному об'ємі реалізуються на практиці виховання та навчання [10, с. 30]. За таких умов у майбутнього вчителя формується готовність до роботи на основі знання сучасних педагогічних технологій, розуміння ним своєї індивідуальної сутності та виробляється особистісна педагогічна концепція і персонал-технологія [118, с. 3]. Зокрема, усебічний розвиток особистості кожного студента, коли одночасно підтримуються індивідуальні особливості й забезпечується формування у тих, хто навчається, здатності жити в соціумі, умінь ефективного співробітництва з оточуючими й відповідних професійних здібностей; культивування в особистості цінності іншої людини; утвердження майбутнім педагогом позитивної особистісної сутності його вихованців (І. Бех); упровадження особистісно орієнтованого змісту та технологій навчання, максимальна індивідуалізація та суб'єктна орієнтація навчального процесу, створення умов для самоосвіти і саморозвитку, осмисленого визначення студентами своїх можливостей і життєвих цінностей (О. Пехота).

Сьогодні вже намітилися конкретні способи реалізації особистісно зорієнтованої педагогічної освіти: вияв поваги до особистості студента і визнання її унікальності; необхідність забезпечення діалогічного характеру навчального процесу; реалізація ідей співтворчості й співпраці як у навчальному процесі, так і в науково-дослідній роботі; використання методів і прийомів часткової індивідуалізації навчання [118, с. 3-4].

За такого підходу, підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва орієнтується на набуття нетипових для традиційної освіти вмінь: розкривати учням своє особистісне бачення твору; активізувати їхні процеси переживання; «відчувати» внутрішній світ іншого, його особистісні потреби; здійснювати діалогічне спілкування; імпровізувати;

бути драматургом, режисером і учасником тих чи інших педагогічних ситуацій (О. Рудницька).

Сюди ж, деякі науковці відносять суб'єктний підхід, який є значущим для аналізу проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Адже в процесі останньої майбутній учитель стає суб'єктом соціокультурних відносин – праці, спілкування, пізнання і оволодіває цими видами діяльності, досягаючи професійного результату [195, с. 26]; формуючи при цьому особистісний досвід творчого характеру та розвиваючи здатність до осмислення своїх індивідуальних реакцій, без яких неможливо осягнути глибинний художній зміст [148, с. 30-31]. Зокрема, у психолого-педагогічних дослідженнях теоретико-методологічного рівня простежується ідея підготовки майбутнього вчителя як «суб'єкта пізнавальної діяльності у ВНЗ, навчально-професійної у ході педагогічних практик, здатного цілеспрямовано регулювати свій професійний розвиток» [127, с. 7]. Однак сьогодні поки ще немає психолого-педагогічного обґрунтування механізму, умов і шляхів переходу студента з позиції суб'єкта професійної підготовки в позицію суб'єкта індивідуального фахового розвитку протягом всього життя [127].

Акмеологічний підхід розглядає професійну підготовку майбутнього вчителя як розвиток особистості на етапі зрілості та досягнення нею вершин соціального та природного розвитку. А саме, особистісну та професійну зрілість як вищу ступінь соціалізації та професіоналізації людини. Зокрема, становлення здатності зрілої особистості діяти в змінюваних та невизначених умовах, до максимального використання особистістю своїх ресурсів для оптимального співвіднесення із соціумом, посилення ролі саморозвитку в дорослої людини [1, с. 14-15]. За таких умов це – формування у майбутнього вчителя образотворчого мистецтва стійкого прагнення до успіху, до самореалізації творчого потенціалу, життєвої стратегії розвитку творчої особистості фахівця, самовдосконалення професійної діяльності.

Аксіологічний підхід до вивчення проблеми професійної підготовки майбутнього фахівця стосовно аналізу змісту педагогічних ідей, теорій і концепцій з огляду на їхню відповідність чи невідповідність потребам індивіда та суспільства. У структурі професійного образу майбутнього вчителя морально-ціннісні орієнтири впливають на формування в нього антропоцентристського погляду на особистість учня, гуманістичну орієнтацію; на його інтереси, нахили і

здібності [195, с. 26]; цінності відіграють роль регулятора педагогічної діяльності, формують структуру особистості вчителя, виступають певним суспільним еталоном, критерієм виміру педагогічних дій [171].

За такого підходу процес професійної підготовки має сприяти формуванню у майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ціннісного ставлення до особистості майбутнього вихованця, до освітнього та соціокультурного середовища. А саме, місце, роль художнього пізнання у життєвій самореалізації учня, стимулювання процесів усвідомлення ним самоцінності художнього твору.

Культурологічний підхід в епіцентр ставить людину як вільну індивідуальність, яка здатна до особистої детермінації в культурі [56, с. 71] і ґрунтується на унікальності кожного суб'єкта навчальної діяльності, на забезпеченні умов його розвитку в контексті індивідуального підходу в особистісно розвивальній системі навчання, що забезпечує соціокультурний саморозвиток особистості. Метою професійної підготовки стає людина культури, змістом – культура, як середовище, а культуротворчість – як спосіб розвитку людини в культурі. За таких умов підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ґрунтується на формуванні особистісних якостей суб'єкта, розкритті у навчально-виховному процесі цілісної та гармонійної картини світу, сповненої сенсорних відчуттів, із повноцінним відображенням у ній явищ культури, зокрема художньої [148, с. 27].

Компетентнісний підхід відображає інтегральний вияв професіоналізму, у якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується в певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності [195, с. 28]. За такого підходу підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва орієнтована на усвідомлення студентами особистісних потягів до діяльності, потреб та інтересів; прагнень і ціннісних орієнтацій; мотивів діяльності; уявлень про свої соціальні ролі; самооцінку особистісних властивостей і якостей, професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей; регулювання свого професійного становлення. І проявляється у сучасних творчих формах виконання видів професійної діяльності, глибоких науково-теоретичних знаннях про предмет діяльності і вимагає вияву фізичних, психічних, інтелектуальних, духовних якостей і властивостей особистості [156, с. 157].

У технологічному підході до професійної підготовки майбутнього вчителя «системотворним елементом є технологія, за допомогою якої здійснюється взаємодія педагога і учнів [179, с. 82]», організація праці вчителя, підвищення педагогічної майстерності. Зокрема рефлексивна складова цього підходу незначна, спостерігається запозичення методологічних уявлень про системні й інформаційні технології. Щодо професійної підготовки його можливості обмежені лише процесом навчання студентів. За такого підходу підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва потребує конструювання специфічних педагогічних ситуацій, які б актуалізували у навчально-виховному процесі потребу самовираження (такі ситуації створює мистецтво). Саме це, допомагає людині якомога повніше розкрити свій потенціал, таланти, здібності, сприяє актуалізації (А. Маслоу).

Контекстний підхід розглядає професійну підготовку з урахуванням професійних педагогічних цінностей, якими наповнюється ця підготовка та відпрацювання реальних типових та неординарних ситуацій, що трапляються в роботі художника-педагога [27].

Рефлексивний підхід спрямовує професійну підготовку на створення розвивальних педагогічних ситуацій, що активізують рефлексію (самосвідомість, Я-концепцію) учасників освітнього процесу.

Природовідповідний підхід передбачає орієнтацію педагогічної підготовки на природні принципи організації її структури, функцій, енерго-інформаційного обміну з навколишнім середовищем і на індивідуальні характеристики суб'єктів навчальної діяльності [46, с. 75].

Партисипативно-інтерактивний підхід орієнтує учасників процесу професійної підготовки на їх активність, на розуміння взаємної доповнюваності здібностей та особистісних ресурсів, на спільний характер навчального процесу, на активну міжособистісну комунікацію, самоорганізацію та самоврядування.

Отже, охарактеризовані підходи є методологічними орієнтирами дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до професійної діяльності, дають можливість всебічно та системно вивчити структуру, зміст і технології підготовки, формування і функціонування її основних компонентів.

Визначаючи своє бачення підготовки вчителів, дослідники звертають увагу на те, що школі сьогодні потрібні не просто хороші вчителі, а «вчитель-технолог, учитель-майстер, учитель-новатор». Це має бути людина з «інноваційним мисленням, здатна усвідомлено

взяти на себе відповідальність як за особистість іншої людини, що постійно розвивається, так і школи як системи, що теж перебуває у розвитку [118, с. 4]».

Таким чином, можна зробити висновок, що у сучасних умовах виникають нові вимоги до підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, які висувають завдання формування у нього «ціннісного самовизначення та вільного вибору, реалізації демократичних і гуманістичних принципів у майбутній педагогічній діяльності, підвищення рівня його загально-педагогічної і професійної культури [22, с. 4-5]». Сутність цього полягає в осмисленні та вивченні педагогічного досвіду, аналізі причин труднощів, проектуванні шляхів їх подолання, прогнозуванні результатів і наслідків у педагогічному процесі, виборі оптимальних педагогічних технологій.

Упровадження в освітній процес вищої школи педагогічних технологій сприяє збагаченню професійно-педагогічної, зокрема професійно-методичної підготовки, наповнюючи їх новим змістом, формами, методами та прийомами навчання, створюючи нові засоби навчання та вдосконалюючи діючі. Це відбувається тому, що «...технологічна грамотність майбутнього вчителя дозволяє йому усвідомлювати своє істинне покликання, більш реально оцінити потенційні можливості, подивитися на педагогічний процес із позицій кінцевого результату» [22, с. 5]. Хочеться додати, що ознайомлення студентів із широким спектром педагогічних технологій та набуття навичок і досвіду здійснювати педагогічну діяльність у різноманітних концептуальних системах створює природні умови, за яких студент із об'єкта професійної підготовки перетворюється на суб'єкт індивідуального професійного розвитку.

Зазначені підходи щодо професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва для сільської школи реалізуються в площині таких принципів: гуманізації, демократизації, неперервності, персоніфікації, системності, діалогічності, природовідповідності, полікультурності, культуровідповідності. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів зумовлюється такими сучасними тенденціями розвитку освіти та цивілізації, як: глобалізація, регіоналізація, індивідуалізація, професіоналізація, інтеграція.

Слід зазначити, що підготовка майбутнього художника-педагога до професійної діяльності пов'язана з перспективами розвитку суспільства загалом і перебуває у прямому взаємозв'язку із наявними

соціокультурними умовами, що охоплюють певні кваліфікаційно-компетентнісні характеристики фахівця.

Отже, можна твердити, що серед основних завдань, що стоять перед системою вищої педагогічної освіти, важливе місце посідає завдання підготовки фахівця широкого профілю, подальше посилення фундаментальної освіти і наближення навчального процесу до дослідницької та художньо-практичної професійної діяльності. Звідси, мета освітнього процесу має передбачати оптимальне поєднання теоретичних знань і творчих здібностей майбутніх учителів, що дозволило б їм після закінчення вузу самостійно підвищувати рівень своєї освіченості і професійної підготовки, знаходити принципово нові розв'язки проблем науки і практики, вільно орієнтуватися у потоці наукової, художньої та суспільно-політичної інформації, обсяг якої постійно збільшується.

У психолого-педагогічній літературі досить повно описані принципи, які застосовуються для підготовки майбутнього вчителя: гуманізації, демократизації, неперервності, персоніфікації, діалогічності, системності, природовідповідності, полікультурності, культуровідповідності. Однак на деяких із них, які, на нашу думку, є визначальними, зупинимося більш детально.

Автори навчально-методичного посібника «Освітні технології» [118], аналізуючи сучасні підходи до організації педагогічного процесу у вищій школі, акцентують увагу на тому, що «одним із провідних завдань повинно стати створення такого освітньо-розвивального середовища, у результаті взаємодії з яким у майбутнього вчителя формується готовність до роботи на основі знання сучасних педагогічних технологій, розуміння ним своєї індивідуальної сутності, на основі якої виробляється особистісна педагогічна концепція і персонал-технологія» [118, с. 3].

Разом з тим, О. Пехота та А. Старєва зазначають, і з чим ми не можемо не погодитися, що важливими шляхами реалізації ідей гуманістичної парадигми освіти є «впровадження особистісно орієнтованого змісту та технологій навчання, максимальна індивідуалізація та суб'єктна орієнтація навчального процесу, створення умов для самоосвіти і саморозвитку дітей, осмисленого визначення ними своїх можливостей і життєвих цінностей» [129, с. 8].

Гуманістична педагогіка визнає студента рівноправним суб'єктом навчальної взаємодії, орієнтується на його особистісний розвиток, всебічне врахування індивідуальних особливостей, потреб та інтересів.

За такого підходу у навчанні мають широко застосовуватися творчі, продуктивні форми його організації (діалог, полілог, створення ситуацій успіху, драматизація, рольові та ділові ігри, індивідуальні завдання, художньо-творчі роботи, проблемні заняття тощо).

У такому разі оновленню підлягають пріоритети, структура, зміст, організація і технології професійно-педагогічної підготовки учителя. Зазначимо, що зміст професійної підготовки, яка є важливим компонентом моделі, відображається у професіограмі вчителя, яка «... містить перелік особистісних якостей, педагогічних знань і вмінь, необхідних педагогу». Професіограма має «еталонний характер, а порівняння реальних якостей з ідеалом стає рушійною силою у розвитку професійних якостей, дає змогу виявляти слабкі місця, прогалини у професійній підготовці» [77, с. 69].

Наголошуючи, що процес професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є комплексним, у моделі його підготовки до роботи в сільській школі передбачаємо наявність таких структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, технологічного.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає формування в студентів емоційно-ціннісного ставлення та інтересу до художньо-педагогічної діяльності, почуття національної гордості за виховний педагогічний досвід свого народу, стійкої усвідомленої потреби в оволодінні ним, переконаності в його духовно-моральній значущості, прагнення передати набуті знання та вміння молодому поколінню, потреба у художньо-творчій самореалізації і самовдосконаленні, одержання задоволення від освоєння та впровадження в освітній процес сільської школи широких і різноманітних знань, розуміння суспільного значення майбутньої педагогічної праці.

Особлива роль у мотиваційній сфері вчителя належить професійній мотивації, яка виступає спонукою до педагогічної діяльності, внутрішньою потребою передавати свої знання дітям, виховувати їх. Сформованість мотиваційної сфери забезпечує необхідне для педагогічної роботи постійне прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, без чого не може бути справжнього професіоналізму, художньо-педагогічної творчості та майстерності. Сюди ж належать професійно-педагогічна спрямованість та педагогічне покликання. Важливе значення для вчителя образотворчого мистецтва має наявність таких якостей, як працездатність, організованість, порядність, людяність, чуйність, врівноваженість, наполегливість,

відповідальність, гуманність, вимогливість, компетентність, художньо-творча активність, гнучкість поведінки, вдумливість, дисциплінованість, принциповість та щирість.

Мотиваційно-ціннісний компонент надає процесу професійної підготовки студентів (навчальній, художньо-творчій, пошуково-дослідній роботі та педагогічній практиці) усвідомленого, цілеспрямованого характеру, виховує педагогічну захопленість, що стає важливим чинником стимулювання пізнавальної діяльності, практичної, художньо-творчої підготовки майбутнього вчителя.

У педагогічному процесі особливу вагу має *когнітивний компонент*. У процесі навчання майбутні фахівці художньо-педагогічного профілю мають залучатися до розумової діяльності інтенсивного характеру, що передбачає розвиток таких інтелектуальних умінь, як аналіз, синтез, узагальнення, висновки, наукові пропозиції.

Когнітивний компонент сприяє свідомому засвоєнню певної сукупності предметно-професійних знань (теоретичних, що стосуються сутності педагогічної діяльності), оволодінню засобами, формами, методами педагогічних впливів, формуванню обізнаності в галузі процесів спілкування, міжособистісних стосунків та вмінь пізнавати кожного учня, індивідуальні особливості дітей; розвитку самосвідомості, виявленню шляхів і засобів професійного самовдосконалення, підвищення якості своєї праці. Разом з мотиваційно-ціннісним когнітивний компонент створює умови для реалізації діяльнісної підготовки студентів.

Технологічний компонент спрямований на вдосконалення вмінь, необхідних для здійснення цілісного освітнього процесу в теорії та на практиці. Його складовими є вміння та навички, а саме: здійснювати аналіз і синтез психолого-педагогічної та методичної літератури; переосмислювати масовий та перспективний художньо-педагогічний досвід; розробляти й реалізовувати технологію освітнього процесу, враховуючи індивідуальні та вікові особливості учнів; здійснювати художньо-творчу діяльність; розвивати в учнів пізнавальну художньо-творчу активність; оволодівати комплексом педагогічних умінь, необхідних для організації художньої практичної діяльності учнів; аналізувати й оцінювати педагогічні явища з позицій художньо-творчого підходу до особистості школяра на основі врахування його потенційних здібностей; здійснювати науково-дослідну роботу, спрямовану на вивчення особистості окремого учня і класу в цілому; керувати освітнім процесом у ході спілкування зі школярами;

відстоювати соціально-педагогічні інтереси школярів, проводити роботу з підвищення художньо-педагогічної культури батьків.

На основі аналізу науково-методичної літератури нами визначено структурні компоненти готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах сільської школи. А саме: *мотиваційно-ціннісний* – емоційно-ціннісне ставлення до художньо-педагогічної діяльності (широта, сила і стійкість); потреба в оволодінні художнім, педагогічним та виховним досвідом; переконаність у суспільному значенні художньо-педагогічної діяльності; прагнення передати набуті знання учням; особистісно художньо-творче зацікавлення в реалізації інноваційних педагогічних технологій в умовах сільської школи з метою забезпечення відповідних стартових умов для сільських школярів.

Когнітивний – знання сутності художньо-педагогічної діяльності, професійно-педагогічної теорії (повнота, глибина, системність і міцність знань); знання принципів спілкування, міжособистісних стосунків, засобів, шляхів, форм та методів педагогічного впливу; знання науково-педагогічних засад специфіки діяльності вчителя сільської школи; знання специфічних особливостей (мовних, народно-культурних, художніх конкретних регіонів України, знання народних промислів); знання навчально-виховних комплексів різних типів, що працюють у сільській місцевості та специфіки їх функціонування.

Технологічний – уміння організовувати та прогнозувати художню навчально-виховну роботу школярів; уміння творчо використовувати комплекс специфічних педагогічних умінь та навичок; вміння здійснювати науково-дослідницьку роботу в художньо-педагогічній роботі з школярами; вміння «творити» нове, застосовувати художні, артистичні здібності; вміння спілкуватися з дітьми, батьками, сільським соціумом, пропагувати художньо-педагогічні та культурні ідеї, здійснювати соціальні функції.

Найчастіше готовність визначається як стан, коли все зроблено, все готово для реалізації чогось: дії, функції, процесу тощо, а також як інтегральне особистісне явище, система якостей особистості, яка забезпечує результативність діяльності спеціаліста, виконанням визначених функцій, або як функціональний стан, який визначає успішність виконання професійних дій.

Професійна готовність подекуди тлумачиться як професійно важлива інтегративна особистісна якість. Вона є складним

психологічним утворенням, яке охоплює: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінний компоненти. Достатній розвиток, вираженість та цілісність вказаних компонентів є показником високого рівня професійної готовності випускника вищого навчального закладу до праці [124, с. 481].

Існує декілька підходів до тлумачення готовності, зокрема з психологічної точки зору вона визначається дослідниками як настанова на діяльність (Д. Узнадзе), як психічний стан особистості, пов'язаний із внутрішньою налаштованістю на виконання певних дій задля розв'язання конкретних завдань (М. Левітов, Б. Ломов та ін.), як складна інтегральна якість особистості, що формується під впливом зовнішніх і внутрішніх умов (В. Крутецький, К. Платонов, О. Щербаков та ін.).

Деякі науковці (М. Дьяченко, Л. Кандибович) трактують готовність, водночас, і як якість, і як психічний особистісний стан, які перебувають у єдності і взаємодіють у процесі діяльності.

Учені-педагоги (К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, А. Ліненко, О. Мороз, О. Пехота, та ін.) готовність майбутнього вчителя визначають як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні умови для успішного виконання професійної діяльності, що охоплює, з одного боку, психологічну, психофізіологічну й фізичну готовність, а з іншого, науково-теоретичну й практичну компетентність як основу професіоналізму (В. Сластьонін).

Для визначення змісту професійної підготовки фахівця для сільської школи, нами була розроблена професіограма вчителя образотворчого мистецтва, яка має такий вигляд: знання професії сільського учителя, розуміння її соціальної сутності; художня професійно-педагогічна підготовка; сукупність основних ознак, характерних для цього фаху; різновиди діяльності; особливості професії; умови праці; основні вимоги до фахової компетентності; перспективи особистісного зростання.

Педагогічна діяльність учителя образотворчого мистецтва сільської школи має свою структуру, що детермінується особливостями умов, в яких вона відбувається, і, водночас, підлягає загальним законам теорії діяльності. Будучи за своїм характером комплексною, ця діяльність включає педагогічну, пропагандистську, художньо-творчу, дослідницьку роботу, яка базується на вміннях самостійно аналізувати, узагальнювати й систематизувати одержані знання.

Сучасна професійна освіта презентує компетентнісний підхід, який виводить професійну готовність педагога на рівень його професійних компетентностей. Це характеризує готовність як результативно-діяльнісний аспект професійної підготовки майбутнього фахівця, що забезпечує його соціально-професійну мобільність і створює умови для успішної реалізації професійних функцій у конкретних педагогічних ситуаціях.

З огляду на це, модель передбачає включення в зміст психолого-педагогічної підготовки додаткових відомостей про особливості сільської школи. Важливою складовою моделі підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах сільської школи є оновлення змісту фахової підготовки, який здійснювався шляхом удосконалення методик викладання освітніх галузей та практичної підготовки і розробка принципово нового курсу «Методичні основи діяльності вчителя образотворчого мистецтва у сільській школі».

Зміст художньо-професійної підготовки найбільш успішно буде реалізовуватися шляхом побудови освітнього процесу на основі застосування активних та інтерактивних методів (створення проблемних ситуацій, організація диспутів на семінарських заняттях, впровадження тренінгових технологій, виконання в процесі педагогічної практики спеціальних завдань тощо); створення комфортного середовища взаємин і спілкування всіх суб'єктів педагогічного процесу (активне навчання).

Отже, нами вибудована педагогічна модель підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах сільської школи, якій притаманний особливий стиль діяльності, що виявляється в індивідуальній художній, психолого-педагогічній підготовці та вміннях ефективно взаємодіяти з учнями в освітньому процесі.

Професійна готовність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до діяльності в умовах сільської школи як результат цілеспрямованої художньої професійно-педагогічної підготовки є складним синтезом тісно взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів. Ми розглядаємо готовність як сутнісну характеристику спеціальної художньо-професійної підготовки, що визначається інтегративною єдністю мотиваційно-ціннісного, когнітивного та технологічного компонентів.

Результатом підготовки із застосуванням розробленої моделі є готовність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах сільської школи, що охоплює: покликання та стійкі мотиви до художньої педагогічної діяльності; сукупність теоретичних, методичних та спеціальних художніх знань, умінь та навичок, певний художній практичний досвід, наявність професійних та особистісних якостей.

Ефективність реалізації теоретично обґрунтованої нами моделі підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до професійної діяльності в сільській школі буде забезпечуватися дотриманням певних педагогічних умов.

Педагогічні умови ми розуміємо як спеціально створені обставини, необхідні і достатні для ефективної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах сільської школи. Такими обставинами є створення відповідного психолого-педагогічного середовища, доцільний добір методів та організаційних форм роботи.

Аналіз наукових досліджень показав, що автори розглядають проблему підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах сільської школи в руслі формування особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя, які мають допомогти йому вирішувати педагогічні завдання. Очевидно, що перераховані проблеми формування особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва і є умовами його підготовки до професійної діяльності в умовах сільської школи.

Результати аналізу стану професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва дали змогу визначити педагогічно доцільні умови, а саме:

- перша – стимулювання у майбутнього вчителя образотворчого мистецтва емоційно-ціннісного особистісного ставлення до професійної діяльності в умовах сільської школи;

- друга – активізація художньої та навчально-методичної підготовки;

- третя – вдосконалення технологічних аспектів оволодіння художньо-практичними вміннями і навичками організації освітнього процесу в сільській школі;

– четверта – формування професійних якостей, що допоможуть здійснювати успішну діяльність в умовах сільської школи.

Розкриємо ці умови більш детально. До найважливіших вимог, що висувуються до сучасного випускника – майбутнього вчителя, І. Драгомирова відносить: раціоналізм і прагматизм; високий рівень професіоналізму; активність, діловитість, мобільність; почуття відповідальності, вміння працювати, швидко орієнтуватися в ситуації, ухвалювати рішення; повагу до праці, потребу підвищувати рівень знань; наявність культури, ділової етики і спілкування [45, с. 49]. Окрім того, на її переконання, випускник повинен «... створювати навколо себе мікроклімат культури й духовності, мати широкий кругозір і високий рівень свідомості, володіти якостями організатора і вихователя, бути неординарною особистістю» [45, с. 49–52].

Із метою забезпечення належного формування означених характеристик, дослідниця пропонує до завдань, що висувуються перед вищою педагогічною школою, включати й такі:

1. Розвивати високий професіоналізм, під яким розуміють глибокі спеціальні знання й широку гуманітарну підготовку; формувати здатність самостійно мислити, приймати нестандартні, оригінальні рішення.

2. Формувати духовність, котра передбачає становлення високої моральності з одночасним прагненням ліквідувати інфантилізм, утриманство, байдужість; постійно надавати увагу плеканню колективізму, вмінню працювати у команді, здатності до розвитку високих естетичних смаків та ідеалів [45, с. 50].

Зважаючи на реалії сьогодення, актуальності набула вимога щодо формування в системі освіти людини, «здатної успішно функціонувати в умовах постійних змін, приймати змінність не як неприємну тимчасову особливість життя, а як сутнісну характеристику власної життєдіяльності». Тобто йдеться про вчителя «... з інноваційним типом мислення, культури і поведінки» [83, с. 2].

Друга вимога спрямована на підготовку вчителя, який розумів би, умів і бажав сприяти формуванню особистості дитини. А для цього він сам має стати особистістю, якій притаманна моральність і громадянська стійкість, патріотизм, здатність залишатися самостійною, індивідом, який діє свідомо «в багатоманітному переплетінні зв'язків та впливів інформаційних потоків» [83, с. 2].

Ще одна вимога стосується коригування педагогічної культури вчителя. Адже неухвага до особистості дитини, а то і її зневага, орієнтація на групу, клас, порядок і дисципліну в них будь-яким чином, часто завдяки діям репресивної педагогіки, можуть створити видимість порядку. Проте такий порядок не сприятиме вільному розвитку особистості дитини. З огляду на це, у підготовці майбутнього вчителя увага має надаватися тому, щоб «...формувати вчителя, який би робив все можливе, аби допомогти кожній дитині самопізнати і саморозвинути себе» [83, с. 2].

На важливості цієї якості вчителя наголошував В. Сухомлинський. Азбукою педагогічної культури він називав доброзичливість і дбайливе ставлення до учня. Доброзичливий учитель має ставитися до учня так само, як він ставився б до своєї дитини.

Теоретичний аналіз дає змогу виявити основні функціональні складники професійно-педагогічної культури, які розкривають її динамічні процесуально-змістові характеристики. Так, гносеологічний складник зумовлює методологічну, дослідницьку, інтелектуальну культуру; гуманістичний – моральну, гуманістичну, духовну; комунікативний – культуру спілкування, мовленнєву, рефлексивну; освітній – дидактичну, методичну, екологічну, економічну, фізичну, естетичну, художню; нормативний – правову, управлінську; інформаційний – діагностичну, інноваційну, комп'ютерну культуру.

Відмова від традиційного авторитаризму має полягати у формуванні у майбутнього вчителя таких якостей, як інноваційність і дитиноцентризм. Ці принципи повинні визначати « всю діяльність сучасного вчителя як у школі, так і за її межами» [83, с. 2].

В. Бондар визначає такі рівневі компоненти дидактико-психологічної підготовки фахівця: рівень ставлень та стосунків або світоглядний, поведінково-вчинковий рівень, діяльнісно-розвивальний та рівень оптимальних психологічних станів. Перший рівень характеризується ставленням до довкілля та міжособистісними стосунками (ставлення до об'єктів і явищ навколишньої дійсності; взаємини з товаришами по навчанню та викладачами). Другий рівень – вчинковими діями та поведінковими реакціями (керування власною поведінкою та поведінкою суб'єктів навчання та виховання на засадах моральної свідомості). Третій – діяльнісно-розвивальний (участь у навчальній, виховній, науковій і управлінській діяльності). Зокрема, забезпечення діяльнісного компонента фахової підготовки та самореалізації особистості у професійній діяльності здійснюється в

процесі «оволодіння майбутнім фахівцем знаннями і вміннями професійної діяльності відповідно до її структури, основних виробничих функцій та відповідних професійних компетентностей, достатніх для розвитку особистості дитини, її здібностей та набуття ключових компетенцій; саморозвитку та самореалізації особистості студента в період набуття професії як передумови забезпечення готовності вчитися упродовж всього життя» [19, с. 257]. Четвертий рівень, рівень оптимальних психологічних станів, характеризується оптимальними психологічними станами та рефлексією (оцінювання власних психологічних станів та їх саморегуляція; позитивна інтерференція психологічних станів суб'єктів педагогічного процесу). Ми цілком погоджуємося з думкою вченого про те що, забезпечення поетапного формування психологічної складової фахівця має велике значення для вироблення спроможності «професійно конкурувати на ринку освітянської праці» та здатності «презентувати неповторність, унікальність своєї особистості, готовність до інноваційної професійної діяльності як гаранта конкурентоздатності» [19, с. 258-259].

Найпершими позиціями, які має забезпечувати система освіти, зазначає В. Кремень, є формування особистості, яка «усвідомлює свою належність до українського народу, зберігає і продовжує українські культурно-історичні традиції, шанобливо ставиться до рідних святинь, української мови, історії, а також до культури всіх національностей, які проживають в Україні, виявляє культуру міжетнічних і міжособистісних стосунків» [81, с. 129].

Як зазначає вчений, сучасність вимагає нових педагогічних якостей, зокрема, бути підготовленим до виконання нової професійної ролі: готовність супроводжувати процес самопізнання і саморозвитку дитини відповідно до конкретних сутнісних задатків кожного школяра; готовність виконувати нові функції у навчальному процесі; готовність до переходу від суспільства індустріального до суспільства знань; готовність до цілісного бачення дитини й забезпечення системного розвитку школяра; до виконання нової соціальної ролі: готовність виховувати людину ефективну в національному й глобальному демократичному просторі; готовність до патріотичного виховання громадянина України; готовність до нового образу вчителя сільської школи; готовність до професійних технологій, до нових технологій навчальної діяльності; готовність до варіювання змісту освіти, вимог, підходів; готовність до ефективнішої праці в умовах

профільності і непрофільності предмета та ін. Загалом учитель має сповідувати «нову демократичну освітню ідеологію» [82, с. 4].

Отже, учитель образотворчого мистецтва сільської школи має бути різнобічним, знати не тільки один предмет, а декілька суміжних, мати високу культуру педагогічної праці, якою впливатиме на особистість учня.

Педагогічна діяльність потребує від людини постійної творчої готовності, пошуку нетривіальних і в той же час оптимальних рішень в нестандартних професійних ситуаціях, постійних самореалізації, саморозвитку, особливо це стосується сільського учителя [64].

Натомість Е. Зеєр, розглядаючи вміння з позиції забезпечення основних операційних функцій (навчальна, виховна, розвивальна, методична, організаторська) педагога, виокремлює такі професійно-педагогічні вміння: гностичні, ідеологічні, дидактичні, організаційно-методичні, комунікативно-режисерські, прогностичні, рефлексивні, технологічні, конструктивні, організаційно-педагогічні, загально-професійні, спеціальні [54, с. 425–438].

Важливою вимогою до сучасного вчителя національної школи є володіння державною українською мовою, адже без державної мови в Україні немає майбутнього. Майбутній учитель, як ніхто інший, має «досконало володіти українською мовою та високою культурою усного та писемного мовлення» [110, с. 3].

Характеристику якісних показників ідеального вчителя пропонує у своїх працях І. Зязюн. Головним, на його думку, є: «вченість», зазвичай предметна; «методичність» знань як здібність ці знання ефективно викладати і примножувати у досвіді учня; розуміння натури дитини; використання гуманітарних особливостей предмета викладання для розвитку культурного досвіду дитини; моральність учителя як зразок поведінки; естетичність як необхідне постійне уміння учителя розвивати в кожного учня потребу-спонуку до саморозвитку, самоосвіти, самовиховання. Учитель в особистісно-орієнтованому освітньому просторі стає «автором (співавтором) цілей, змісту, форм і методів педагогічної взаємодії» [55, с. 6].

Розглядаючи питання, пов'язані з підготовкою якісно нового вчителя, доцільно окремо спинитися на висновках В. Сластьоніна, який вважає, що інтегральна мета сучасної педагогічної освіти – підготовка особистості вчителя як суб'єкта професійної діяльності, якого характеризують: здатність виробляти, перетворювати, створювати новий світ предметів та ідей; усвідомлення та прийняття завдань,

настанов педагогічної діяльності, здатність та прагнення їх визначати; володіння уміннями, основами педагогічної діяльності, реалізувати їх відповідно до прийнятих чи самостійно вироблених настанов і завдань; усвідомлення особистої значущості для інших людей, відповідальності за результати діяльності; здатність до рефлексії; «інтегративність-активність» (суб'єктна позиція особистості учителя в усіх вище згаданих проявах); прагнення і здатність ініціативно, критично та інноваційно рефлексувати та прогнозувати результати діяльності та взаємовідносин; спрямованість на реалізацію «само ...» – самовиховання, самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, самовизначення, самоідентифікації, самодетермінації та ін.; здатність самостійно вносити корективи у свою діяльність, обставини; внутрішня незалежність від «зовнішнього світу», зовнішніх впливів (стійкість поглядів, переконань, мотивів, їх корекції, зміни); володіння важливими індивідуальними процесуальними характеристиками (різноманітність знань, умінь, самостійність, творчий потенціал та ін.), унікальністю, неповторністю [162, с. 5].

Таким чином, становлення суб'єктного потенціалу спеціаліста – це процес оволодіння ним розумінням життя і професійного буття та його реалізація в сфері професійної діяльності. Це цілеспрямований процес новоутворень соціально-феноменологічного характеру, що зумовлює досягнення суб'єктності на певному етапі розвитку фахівця як особистості, як суб'єкта діяльності [162, с. 5].

У підготовці нового вчителя В. Сластьонін пріоритетного значення надає дисциплінам психолого-педагогічного циклу, тобто засвоєнню студентами сучасних наукових уявлень про становлення та розвиток людини в освітніх процесах. Отже, ідеться про психологічну природу людини та закономірності її розвитку, особистість (дитину та дорослого) в освітніх процесах різного типу, освітні системи в історичному та сучасному соціокультурному просторі, принципи їх конструювання та прогнозування; способи та засоби (технології) навчання та виховання [162].

Психолого-педагогічна освіта є головною умовою формування професійної компетенції вчителя, його «функціональної та особистісної готовності до продуктивного розв'язання педагогічних завдань» [162, с. 4].

У контексті дослідження цінними є погляди В. Кузя. Зокрема, його думка про те, що: «в освіті нині чітко окреслюється зміщення акцентів: від навчання абстрактних істин до оволодіння практичними

конкретними корисними знаннями, виховання мотивації до самовдосконалення і підготовки до реальних умов життя, до нестабільності та невизначеності в ньому», тому портрет сучасного вчителя має такий вигляд: професійні, загальнонаукові та особистісні якості формуються в гармонії зі шкільною концепцією, відповідають потребам сучасної школи; віра в обдарованість кожної без винятку дитини; сповідання принципу природовідповідності; володіння найновішими педагогічними технологіями (індивідуалізації та диференціації навчання, інформаційними, педагогіки співробітництва, новим глобальним педагогічним мисленням); володіння творчими, дослідницькими, експериментаторськими вміннями, прагнення до розробки і впровадження в практику нових, прогресивних технологій та власних дидактичних і виховних знахідок [84, с. 34].

Третя умова, визначена нами, стосується технологічних аспектів оволодіння практичними вміннями та навичками організації освітнього процесу в сільській школі.

На переконання сучасних дослідників, освітній процес підготовки майбутніх учителів має реалізовувати: бездоганне оволодіння найновітнішими педагогічними технологіями; орієнтацію у навчанні й вихованні дитини на принцип природовідповідності; спрямованість на головну парадигму нової школи. Крім цього, у підготовці майбутнього вчителя слід надавати особливої ваги формуванню вміння говорити, здатності висловлювати свою думку стисло та чітко, реалізовувати цей процес крізь призму народознавства, розвивати креативні риси, адже коли вчитель – творча особистість, то і його учні виявляють нахили до творчості.

Зміст підготовки сучасного вчителя зумовлюється змінами в змісті загальної середньої освіти і має базуватися на «... нових теоретико-методологічних засадах формування педагога нової генерації, здатного до реалізації освітньої політики як головної функції держави» [83, с. 2]. Тому першорядного значення набуває ґрунтовне осмислення та розв'язання проблеми модернізації освіти у напрямі її зближення з фундаментальною освітою в класичних університетах. Щодо змісту художньої, психолого-педагогічної, методичної та інформаційно-технологічної підготовки, він має забезпечувати перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, особистісно орієнтованого типу.

У цьому зв'язку постає потреба вироблення у майбутнього вчителя вміння організовувати освітній процес як педагогічну

взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку «до розв'язання завдань життєтворчості, вміння працювати в умовах вибору педагогічної позиції, технології, підручників, змісту, форм навчання тощо» [83, с. 3].

Підготовка педагога-дослідника передбачає формування в нього низки якостей, серед яких виокремлюють:

1. Розвинені інтелектуальні здібності: загальний інтелект, творче та емотивно-інтуїтивне мислення; критичне мислення (здатність оцінювати ідеї, контролювати інформацію, переробляти, адаптувати або відкидати її); творче оволодіння досвідом; «інтерперсональні здібності».

2. Інноваційний потенціал: усвідомлена потреба в науково-дослідній діяльності; творча здатність генерувати й продукувати нові уявлення та ідеї, проектувати й моделювати їх у практичних формах діяльності (культурно-естетична розвиненість, відкритість особистості до нового, до альтернативних думок).

3. Знання і навички навчально-пошукової і дослідницької діяльності: володіння методикою педагогічних досліджень, навичками аналізу одержаних результатів діагностики етапів дослідження, аналізу стану викладання свого предмета; використання довідкової, енциклопедичної літератури, науково-інформаційних джерел, навички створення програм навчально-дослідницької діяльності.

4. Здатність до проєктивної діяльності: вміння прогнозувати результати діяльності; уміння працювати над обраною науково-методичною темою (створення програми, її апробація та впровадження, прогнозування); психолого-педагогічне проектування особистісної розвивальної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Як зазначає О. Савченко, у реальній шкільній практиці значно розширилися обов'язки вчителя, виникли цілком нові функції – діагностична, прогностична, проєктувальна, організаторська, аналітико-оцінна, інформаційно-пояснювальна, комунікативно-етична. Цей перелік, як наголошує вчена, можна продовжувати, але справа «не в кількості функцій, а в тому, щоб було визначено їх оптимальний склад і вони були безперечні у Державних стандартах та в цілісному процесі професійної і особистісної підготовки педагогів через відповідний зміст усіх складових» [149].

Четверта умова стосується формування професійних якостей, що забезпечать успішну діяльність в умовах сільської школи. Більшість дослідників цієї проблеми вказують, що у підготовці майбутнього

вчителя важливу роль відіграють не тільки його фахові знання і професійні вміння, а й професійно-значущі якості. Так, Р. Хмелюк розрізняє суспільні, загально-педагогічні й соціально-виховні якості та властивості особистості вчителя як невід'ємні складники його педагогічно-професійної діяльності. З-поміж наведених нею, відзначимо такі: творчо-практичний склад мислення; самокритичність; педагогічне уявлення; інверсія (сприймання особистості в розвитку); емпатія (вміння поставити себе на місце учня, зрозуміти його позицію); знання, вміння та навички: конструктивні, організаторські, комунікативні, прикладні, педагогічна техніка [181].

Розглядаючи особливості підготовки майбутнього вчителя, В. Козлов підкреслює, що виконати місію щодо навчання й виховання сучасних учнів може лише вчитель з діалектичним мисленням, яскравої індивідуальності, готовий до постійної самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, адже особистість учителя, його професійна майстерність – основна умова і засіб успіху педагогічного процесу. При цьому наголошується, що професійні якості вчителя – це « не раз і назавжди заготовлена інформація, а сама спроможність до живої думки, до постійного самовдосконалення» [70, с. 6].

Обстоюючи свою думку, дослідник зазначає, що нині потрібні фахівці, які не лише «... володіють високою професійною майстерністю, а й бачать морально-соціальний смисл своєї професійної роботи, поєднують компетентність і діловитість із турботою про інтереси народу. Особливо гостро це питання постає в педагогічних вишах, адже якість учителя визначає якість школи» [70, с. 6–7].

У такому ракурсі висвітлення проблеми, слід згадати про необхідність осмислення освітнього процесу підготовки педагогів-художників із розвиненим професійно-особистісним потенціалом, здатних адаптуватися в постійно мінливих умовах. Професійно-особистісний потенціал учителя, як зазначає М. Романова, і з чим не можна не погодитися, розуміється як «система якостей особистості, які становлять основу її професійно-особистісного розвитку та забезпечують відповідний рівень досягнень в професійній підготовці та в подальшій діяльності» [146, с. 22]. На переконання дослідниці, це такі компоненти: гносеологічний (система знань, умінь, навичок, уявлень, світогляду, пізнавальних здібностей); аксіологічний (система професійних цілей, цінностей та орієнтацій, соціально-психологічних настанов); творчий (можливість створювати, творити, знаходити нове, діяти оригінально та нестандартно); комунікативний (здібності до

спілкування, розуміння та взаєморозуміння, здібності до оволодіння спілкуванням, комунікативні якості, уміння та навички); професійний (відповідність орієнтації, здібностей професійних переваг обраної професії, наявність відповідного типу особистості, рівень професійної мотивації); духовний (система розумінь про сенс життя, духовно-моральних цінностей, життєвих позицій та моральних настанов особистості в системі загальнолюдських моральних норм).

Проаналізувавши погляди вчених про вимоги до особистості майбутнього учителя, спостерігаємо їх певну ідеалістичність. Зокрема, узагальненість характеристик його здібностей та потрібних умінь, надання переваги здібностям та вмінням академічного характеру на шкоду індивідуально-особистісним якостям.

У контексті загальноприйнятої професіограми вчителя існують різноманітні підходи до сутісної та змістової складової особистості педагога, до уточненого визначення тих якостей та властивостей, які повинні сприяти максимальній ефективності організації педагогічної взаємодії з учнями. Досить умовно можна виділити основні принципові позиції, на яких базуються вимоги до особистості учителя. При цьому слід зазначити, що визначені складові мають досить умовний характер, оскільки плідність педагогічної діяльності вчителя та ефективність його особистісного розвитку полягають у «єдності проявів всіх позицій та їх складових в його цілісній професійній діяльності [11, с. 41].

Досліджуючи проблеми, пов'язані з особистістю вчителя, В. Кузь зазначає, що, крім комунікативних, організаційних, інтелектуальних, фізичних, моральних здібностей, педагогу мають бути притаманні такі риси, як: креативність, індивідуальність стилю діяльності; почуття власної гідності, такту; професійна компетентність; педагогічний оптимізм; авторитетність та ін. [84].

Щодо підготовки вчителя для сільської школи XXI століття на додаток до перерахованих вимог вказуються ще й такі: максимальне врахування регіональних особливостей, наприклад, домінування в сільському побуті місцевого діалекту, який студенти мають знати і не руйнувати його, бо він є містком від материнської до літературної мови; забезпечення знання народних ремесел, поширених в регіоні, навчання цього студентів; надання інформації щодо педагогічної структури регіону (наявність авторських, новаторських шкіл, шкіл з використанням новітніх педагогічних технологій, комплексів «школа – дитячий садок», «школа – сільський клуб», «школа – господарство», «школа – дитячий садок – фермерське господарство» та ін.) і готувати

вчителів для роботи в конкретних школах і відповідних умовах, забезпечуючи високий рівень їхньої фахової підготовки та духовної і фізичної досконалості [84, с. 32].

Підхід, за якого до важливих якостей, пов'язаних із професійною діяльністю педагога, дослідники відносять: компетентність (знання свого предмета, методики викладання і виховання, психолого-педагогічних основ діяльності), широкий кругозір та інформованість, високий інтелект та інтелігентність. Важливе значення мають такі особистісні риси вчителя, як людяність у поєднанні з вимогливістю, розуміння дітей, їхніх інтересів і проблем, готовність прийти на допомогу, довіра і повага до самостійності учнів, справедливість, простота, доступність і почуття власної гідності, милосердя.

Окрім цього, називаються також ще й інші якості, а саме: неординарність, обдарованість, наявність захоплення в інших сферах культури, техніки, мистецтва. Акцентується увага на деяких якостях учителя, які не завжди виявляються в педагогічній практиці. До них можна віднести: духовну культуру педагога, здатність до передбачення і прогнозування можливих наслідків педагогічної діяльності, творчий підхід до педагогічної діяльності, педагогічний такт [140, с. 207-212].

Так само І. Підласий в ідеалі бачить учителя-гуманіста, якому притаманні високі людські та професійні якості. Зокрема, вони характеризуються: людяністю, добротою, терпимістю, порядністю, чесністю, відповідальністю, обов'язковістю, щедрістю, повагою до людей, моральністю, оптимізмом, врівноваженістю, інтересом до вихованця, доброзичливістю, дружелюбністю, стриманістю, гідністю, патріотизмом, душевною чуйністю; професійні – любов'ю до дітей, працелюбністю, працездатністю, умотивованістю, організованістю, наполегливістю, справедливістю, майстерністю, педагогічним тактом, знанням практичної теорії, знанням дитячої психології, володінням методикою, володінням передовими технологіями, вимогливістю, справедливістю, почуттям гумору [134, с. 388].

Досліджуючи питання ефективності освітнього процесу, С. Смірнов побудував структурно-ієрархічна модель особистості педагога, в якій центральне місце займає педагогічна спрямованість:

а) спрямованість на учня (на інших людей) – турбота, інтерес, любов, сприяння розвитку його особистості та максимальної актуалізації його індивідуальності;

б) спрямованість на себе – потреба в самовдосконаленні та самореалізації в сфері педагогічної праці;

в) спрямованість на предметну сторону професії учителя, на зміст предмета [165, с. 39-40].

Особливої ваги ці питання набувають стосовно сільської школи, розвиток якої неможливий без вчителя. До якого ставляться високі вимоги, зокрема, уміння швидко адаптуватися до швидко змінюваних соціально-економічних та культурних умов сільського освітнього простору; оволодівати новим змістом та технологіями навчання; визначати своє місце в соціокультурному житті села що природно має збігатися з особистістю сільської дитини; бути соціально та професійно мобільним, освоювати нові соціальні ролі, зокрема для сільського вчителя – це освіта впродовж всього життя.

Умови функціонування сучасної сільської школи потребують від майбутнього сільського учителя володіння численними соціально-педагогічними та культурними функціями. Іншими словами від умов функціонування сільської школи залежать особливості професійної діяльності майбутнього сільського вчителя образотворчого мистецтва.

Отже, майбутньому вчителю образотворчого мистецтва сільської школи мають бути притаманні такі якості: глибоке володіння художньою, культурологічною, педагогічною, психологічною, методичною теорією; творчий початок у художній діяльності, творче мислення; досконале знання професії, володіння спеціальністю; постійне прагнення до поповнення знань, розширення ерудиції, інтелекту; високий рівень соціальної орієнтації та соціальної відповідальності; високий рівень розвитку особистісних якостей.

Отже, до педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах сільської школи ми відносимо: стимулювання емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності; активізація художньої навчально-методичної підготовки; удосконалення технологічних аспектів оволодіння уміннями і навичками організації освітнього процесу; формування професійних якостей (милосердя, ввічливість, відповідальність, добротність, людяність, порядність, оптимізм, щедрість, стриманість, моральність, патріотизм, етичність, любов до дітей, працелюбність, організованість, креативність, майстерність, рефлексивність, готовність до впровадження інноваційних технологій, компетентність тощо).

3.1.2. Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до роботи в сільській школі за допомогою очно-дистанційних технологій

Сучасні освітні виклики потребують готовності вчителя до реалізації інноваційної професійної діяльності.

Освіта, насамперед, вища, як найважливіша із соціальних підсистем безпосередньо пов'язана із реалізацією нової педагогічної парадигми, що ґрунтується на зміні ставлення до людини, спрямована на її соціальне становлення.

Україна прагне інтегруватися в спільноту високорозвинених країн. На це спрямовані реформи, що мають місце у політичній, економічній, соціальній та духовній сферах. Не залишається поза межами цього процесу й освітня галузь, зокрема вища школа. Свідченням цього може бути всебічна підтримка Українською державою «Болонської декларації», що була підписана у 1999 році 29 європейськими державами. Стверджуючи вступ Європи в «епоху великих змін у сфері освіти й зайнятості», основними ознаками цього процесу Декларація визначає: швидку диверсифікацію навчальних курсів і програм, розширення можливостей для професійної кар'єри і навчання протягом життя сучасного працівника. Документ закликає до гармонізації вищої освіти в Європі через модернізацію національних систем освіти, розширення академічної мобільності як викладачів, так і студентів та забезпечення більшої привабливості навчальних програм європейських вузів для студентів із різних регіонів світу. Погоджуючись із закладеними у Декларації завданнями, Україна водночас розробляє власні документи, які, враховуючи національні особливості, окреслюють основні напрямки реформування вищої школи на рівні європейських вимог.

Стратегічним документом, що визначає розвиток освіти в Україні (принаймні на перші 25 років нинішнього століття) є «Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття». Одним із пріоритетних напрямків у цій галузі утверджується забезпечення державою підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного становлення, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці [107]. Зокрема, має змінитися парадигма мистецької освіти, яка передбачає естетичний розвиток особистості, культури її методологічного мислення, спроможності знаходити та оперативно

використовувати необхідну інформацію у контексті власної, в тому числі творчої діяльності. Тобто сутністю сучасної мистецької освіти має бути «поєднання інтелекту та почуттів» (І. Зязюн).

Державна політика в галузі вищої, зокрема педагогічної, освіти регулюється Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) [53]. Цей Закон встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом для підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.

Відтак, розвиток сучасної науки характеризується поширенням значної кількості різноманітних концепцій із теорії навчання, організації вищої школи, побудови навчальних програм та методик викладання навчальних дисциплін, які мають на меті перебудувати навчальний процес згідно з вимогами суспільства ХХІ століття. Однак, незважаючи на цю різноманітність, можна окреслити певну спільність інноваційних концепцій у галузі освіти, зокрема щодо цілей, які вони висувають. До них відносяться такі, як: формування здібностей до самоосвіти, до співробітництва та роботи в колективі, досконаліх навичок спілкування у різних життєвих ситуаціях; створення нових систем цінностей; формування здатності до творчого вирішення проблем, розв'язування двозначних, суперечливих, парадоксальних ситуацій, до вироблення та організації великої кількості інформації; розвиток майстерності; формування ефективної самооцінки, особистої прихильності до організаційних та глобальних цінностей [176].

Шкільна освітня система потребує учителів образотворчого мистецтва, що володіють розвиненими професійними якостями (гностичними, проектувальними, конструктивними, організаторськими, комунікативними), володіють комп'ютерним інструментарієм. Недостатня розробленість методик підготовки таких фахівців веде до зниження професійного рівня випускників художніх спеціальностей.

Проблема вбачається у теоретичних та методичних аспектах адаптації нових технічних засобів навчання підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, зокрема, для сільської школи.

Тому перспективним напрямком підготовки педагогічних кадрів вважається розвиток дистанційної освіти.

Ефективність застосування дистанційних технологій в освітній галузі значною мірою залежить від рівня підготовленості викладачів до реалізації дистанційного навчання, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення, а також від готовності студентів навчатися в умовах дистанційної освіти.

Сучасні наукові розробки українських учених із проблем дистанційної освіти запроваджуються переважно в практику підготовки фахівців технічного профілю у найбільших вищих закладах освіти України.

Проте, дистанційні технології можна ефективно використовувати і в процесі підготовки студентів мистецьких спеціальностей, але за умови врахування наступних характеристик дистанційної освіти: домінування образного способу засвоєння інформації, потреба працювати з великою кількістю суперечливої технічної інформації в умовах дефіциту часу, невисокий рівень володіння інформаційними технологіями, варіативність цільових настанов у зверненні до мережі Інтернет.

Аналіз наукової літератури свідчить про значну увагу до проблем упровадження дистанційних технологій у навчальний процес. Приміром, науково-педагогічні засади дистанційного навчання розглядалися в працях вітчизняних науковців, таких як В. Кухаренка, В. Олійника, В. Рибалки, Н. Сиротенка та інших. Суттєвий інтерес становлять праці зарубіжних (Р. Бел, Дж. Блумстук, Д. Кіган, Дж. Коумі) та російських (О. Андреева, М. Моїсеєва, Є. Полат, В. Солдаткіна, А. Хуторського та інших) дослідників.

Узагальнюючи наукові праці дослідників із питань теорії і практики дистанційного навчання, визначають такі напрями напрацювань: наукове забезпечення дистанційної професійної освіти, проблеми та напрями досліджень зазначеної галузі (В. Биков, М. Михальченко, Л. Лещенко, П. Стефаненко); організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти за кордоном та в Україні (В. Олійник, В. Жулкевська, Н. Жевакіна, Н. Корсунська, М. Танась, П. Таланчук, О. Третяк, Т. Койчева, В. Шейко та ін.); психолого-педагогічні аспекти і технології створення дистанційного курсу (В. Кухаренко, Т. Олійник, В. Рибалко, Н. Сиротенко, А. Петренко, М. Бесєдін, Є. Блінов, К. Власенко, В. Гура, Н. Дацун); можливості та перспективи дистанційного навчання у вищих навчальних закладах

України та за кордоном (Р. Гуревич, В. Жулькевська, Т. Гусак, І. Клименко, К. Корсак та ін.).

Поява дистанційної освіти не випадкова – це закономірний етап розвитку й адаптації освіти до сучасних умов інформаційного суспільства. Виконати соціальне замовлення суспільства через збільшення фінансування освіти, збільшення кількості навчальних закладів та інших традиційних способів не в змозі навіть розвинені країни. У всьому світі дистанційна освіта відіграє свою соціально-значущу роль.

Згідно з Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні, дистанційна освіта визначається як форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання. Технології дистанційного навчання – комплекс освітніх технологій, включаючи психолого-педагогічні та інформаційно-комунікаційні, які надають можливість реалізувати процес дистанційного навчання [75].

Дистанційна освіта – це: особлива, досконала форма, що поєднує елементи очного, очно-заочного, заочного навчання на основі нових інформаційних технологій і систем мультимедіа; комплекс освітніх послуг, що надається широким верствам населення в країні та за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок та ін.); нова форма організації освіти, заснована на використанні персональних комп'ютерів, електронних підручників і засобів телекомунікацій, які становлять якісно нову технологію навчання; технологія, що базується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та створює за допомогою сучасних телекомунікацій інформаційне освітнє середовище для доставки навчального матеріалу та спілкування.

Характерними рисами дистанційної освіти є: гнучкість і модульність; економічна ефективність; координаційна роль викладача; спеціалізований контроль якості освіти; використання спеціалізованих технологій і засобів навчання.

Головні принципи дистанційного навчання це – гуманізм, пріоритетність педагогічного підходу при проектуванні освітнього процесу в дистанційному навчанні, педагогічна доцільність застосування нових інформаційних технологій, вибір змісту освіти, забезпечення захисту інформації, що циркулює в дистанційному

навчанні, стартовий рівень освіти, відповідність технологій навчанню, мобільність навчання.

Аналіз особливостей дистанційного навчання та його прогнозування на найближче майбутнє дає змогу виокремити, принаймні, п'ять його типів, що відрізняються між собою за ступенем дистанційності, індивідуалізації та продуктивності.

Перший тип. Дистанційне навчання вирішує завдання очного навчання. Учні навчаються очно в традиційному навчальному закладі і разом зі своїм очним викладачем взаємодіють з віддаленою від них інформацією, різними освітніми об'єктами, іноді – з учнями з інших навчальних закладів і фахівцями в досліджуваних областях.

Другий тип. Дистанційне навчання доповнює очне навчання і впливає на нього більш інтенсивно. Воно охоплює учнів та педагогів двох і більше очних навчальних закладів, що знаходяться в одному або декількох містах (країнах), які беруть участь у загальних дистанційних освітніх проектах.

Третій тип. Дистанційне навчання частково замінює очне навчання. Учні навчаються очно в традиційному навчальному закладі, але крім очних педагогів з ними епізодично або безперервно працює віддалений від них учитель. Заняття проводяться за допомогою e-mail, chat, web-ресурсів і мають на меті поглиблене вивчення будь-якого предмета або теми та ін. Форми занять – дистанційні курси, семінари, консультації.

Четвертий тип. Дистанційне навчання можна порівняти з очним навчанням. Дистанційне навчання виступає в даному випадку засобом індивідуалізації освіти. Завдання телекомунікаційних технологій – підсилити особистісну орієнтацію навчання, надати учням вибір у формах, темпах і рівнях їх освітньої підготовки. Не завжди очний навчальний заклад готовий запропонувати своїм учням такі можливості. І тоді учні (один або декілька), не обов'язково з одного навчального закладу, навчаються в дистанційному центрі, що має додаткові можливості для розкриття їх творчого потенціалу з урахуванням індивідуальних особливостей. Дистанційне навчання виступає тут в якості основного або наближеного за обсягом з очним.

П'ятий тип. Дистанційне навчання виконує функції розподіленої в просторі і в часі освіти. Учень навчається не в одному очному або дистанційному навчальному закладі, а відразу в кількох. Комплексна освітня програма учня складається таким чином, що різні освітні предмети вивчаються ним у різних установах або в різних педагогів.

Координуючу роль у цьому випадку грає очний або дистанційний навчальний заклад, можливо батьки. Дистанційне навчання даного типу назвемо розподіленням. Воно дозволяє гнучко враховувати особистісні особливості і цілі учня, збудувати його індивідуальну освітню траєкторію в кожній освітній галузі або навчальному предметі. У цьому випадку навчальний заклад максимально наближається до індивідуальних потреб кожного учня і трансформується в персональний освітній центр, що включає індивідуальні налаштування, власну оновлювану базу даних за основними і додатковими навчальними дисциплінами, інтерактивними освітніми програмами, пов'язаними з освітніми ресурсами мережі Інтернет [185]

Основними видами забезпечення дистанційного навчання є методичне, програмне, технічне, інформаційне, організаційне.

Потреба в розвитку дистанційної освіти зумовлена декількома обставинами. Освіта стає не тільки інструментом взаємопроникнення знань і технологій у глобальному масштабі, але й капіталом, засобом боротьби за ринок, вирішенням геополітичних завдань. Сучасному суспільству необхідна якісна освіта, здатна забезпечити зростаючі потреби споживача та виробника в матеріальних і духовних благах.

При дистанційній системі навчання діяльність викладача стає більш творчою, методи викладання в основному обираються проблемні, використовуються активні форми навчання.

Звичайно, існують проблеми, пов'язані з перебудовою діяльності викладачів. Нові технології, покладені в основу дистанційного навчання, істотно змінюють характер взаємодії викладача та студента, орієнтуючи їх на рівноправну колективну навчальну роботу.

Сучасний стан розвитку дистанційного навчання в нашій країні ще не відповідає вимогам суспільства, яке прагне стати рівноправним членом європейського та світового співтовариства, у якому мільйони громадян задовольняють свої просвітницькі та інформаційні потреби через телекомунікаційні мережі, у тому числі через Інтернет. Аналіз стану дистанційного навчання в Україні показує, що всі навчальні заклади, організації й установи, які впроваджують або використовують технології дистанційного навчання, стикаються з реальними труднощами, подолання яких вимагає цільового фінансування, об'єднання зусиль цих закладів із зусиллями державних органів, координації загальних дій і нормативно-правового забезпечення, що буде сприяти прискоренню цього процесу, а також зменшить

інтелектуальні, матеріальні та фінансові витрати на впровадження й розвиток дистанційного навчання.

Система дистанційного навчання ґрунтується на Інтернет-технологіях. При цьому передбачається, що ця система буде використовуватися не тільки як засіб одержання освіти дистанційним способом, але й як засіб реалізації комп'ютерної технології навчання за будь-якою формою (очною, заочною, екстернат), спрямованої на активізацію самостійної роботи студентів при вивченні будь-яких дисциплін, підвищення якості й об'єктивності процесу контролю й оцінювання знань студентів.

Для ефективного функціонування системи дистанційного навчання використовується окремий виділений канал зв'язку, через який університет, підключений до Української телекомунікаційної мережі навчальних закладів і науки (мережа УРАН), що забезпечує для навчальних закладів і наукових установ України якісний високошвидкісний обмін інформацією та повноцінний доступ до глобальної мережі Інтернет [98].

Дистанційне навчання – це освітній процес при відсутності безпосереднього особистого контакту викладача та студентів. Дистанційним варто вважати також навчання за перепискою за допомогою пошти, і інтерактивні телевізійні відео-курси, і віртуальне навчання через Інтернет. Не випадково найбільш перспективною технологією дистанційного навчання є Інтернет-технологія. До її безсумнівних переваг варто віднести високу швидкість комунікацій, відсутність тимчасових і просторових обмежень для спілкування, можливість використання лінійної й нелінійної форм подачі навчального матеріалу.

Моделі дистанційного навчання через Інтернет різноманітні. Найбільш типові серед них можна умовно розділити на дві групи: безконтактні (такі, що виключають очне спілкування викладача та студентів) і контактні моделі (при періодичних особистих зустрічах викладача та студентів). До безконтактного належать модель вилученого класу, що припускає роботу викладача з групою студентів тільки через Інтернет і модель спрямовуючого самонавчання, коли викладач виступає в ролі наставника декількох студентів, які навчаються самостійно, але одержують періодичні консультації за допомогою Інтернет-комунікацій. Той, кого навчають, прямо одержує інформацію та працює з нею, спілкується з колегами, викладачами, відчуваючи себе активним учасником подій у віртуальному середовищі.

Для викладача (інструктора дистанційного курсу) у процесі викладання необхідно розглядати студента як центральну ланку навчального середовища. Для викладача ключовим є зміна ролі «мудреця на трибуні» на роль «провідника». Адже тільки викладач забезпечує джерелами інформації, спрямовує освітній процес, стимулює дискусії, задає параметри очікуваних результатів. Він постійно «поруч», щодня відповідає на прислані електронною поштою питання учнів, репліки учасників електронних конференцій та ін.

Навчальні матеріали для дистанційного курсу розробляються спеціально, відповідно до особливостей їх змістового та візуального подання у віртуальному навчальному середовищі. Навчальний матеріал для викладання через Інтернет компонується невеликими блоками з використанням безлічі виносок і коментарів, що прискорює та полегшує його прочитання й засвоєння. У тексті розставляються візуальні акценти шляхом використання кольорового шрифту, пробілів, спеціальних символів-показчиків; графічні ілюстрації робляться чіткими; статистичні дані узагальнюються в таблицях. При дистанційному викладанні через Інтернет усі види робіт і вправ, а також час, що відводиться на їхнє виконання, плануються заздалегідь. Викладач повинен надати кожному студентові можливість не тільки висловитися, але й запитати часом на власні коментарі відповідей, з огляду на те, що кожна фраза повинна бути надрукована на клавіатурі комп'ютера.

Висока інтенсивність дискусій у дистанційному навчанні багато в чому можлива саме завдяки Інтернету, що стирає часові та просторові границі між учасниками освітнього процесу. Коли на традиційних семінарах в аудиторії викладач ставить запитання для обговорення, то далеко не кожний студент виявляє бажання виступити. Як правило, у дискусії беруть участь лише найбільш активні студенти, а інші воліють відмовчуватися. Такої ситуації не слід допускати ані в традиційному, ані в дистанційному викладанні. Викладач, відкриваючи дискусію, ставить запитання всім, а по мірі надходження відповідей підводить проміжні підсумки й ставить нові питання, що провокують подальше обговорення. Мистецтво вести дискусію в такому випадку полягає в тому, щоб, по-перше, персональний внесок кожного студента виявився значним, і по-друге, щоб спілкування відбувалося не тільки між викладачем і студентом, але й між студентами, що задають і відповідають на запитання один одного.

Досвід проведення електронних дискусій показує, що середня тривалість «виступу» кожного студента виявляється набагато більшою

у порівнянні з обговоренням в аудиторії завдяки нелінійній моделі спілкування (усі ті, кого навчають, «говорять» одночасно, тобто одночасно посилають повідомлення). Окрім того, перед тим як відправити повідомлення, ті, кого навчають, звичайно перечитують їх, щоб перевірити зміст і орфографію. У підсумку відповіді виявляються більш продуманими у порівнянні з усними.

Чітке формулювання цілей і вивірення результатів виконання кожного завдання необхідні при будь-якій формі дистанційного навчання. При викладанні дистанційного курсу, коли особисті контакти викладача та студента відсутні, принципово важлива чітка постановка не тільки цілей усього курсу, лекції, семінару, але й кожної окремої справи. Звичайно інструментом для цих цілей слугує електронна пошта. При відсутності особистого контакту дуже важливо вчасно надавати тим, кого навчають, інформацію про порядок спілкування з викладачем й один з одним, одержання відповідей на змістовні та технічні питання, а також про критерії оцінки завдань.

Дистанційне навчання, особливо тоді, коли воно використовується у поєднанні з традиційними формами, різко збільшує навантаження підготовки та підвищує інтенсивність аудиторної роботи. Одночасно з цим значно розширює творчі можливості освітнього процесу, дозволяє йти в ногу з часом, максимально використовує результати інформаційної революції. Останнє є особливо важливим, оскільки сьогоденні студентам жити та працювати саме в умовах нової економіки.

Дистанційну освіту від традиційних форм підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відрізняють характерні риси.

Гнучкість. Можливість займатися в зручний для себе час, у зручному місці й темпі. Час для освоєння дисципліни не регламентований.

Модульність. Можливість формувати навчальний план, що відповідає індивідуальним або груповим потребам, з набору незалежних навчальних курсів-модулів.

Паралельність. Паралельне з професійною діяльністю навчання, тобто без відриву від виробництва.

Охоплення. Одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, банків даних, баз знань тощо) великої кількості тих, хто навчаються.

Економічність. Ефективне використання навчальних площ, технічних і транспортних засобів, концентроване й уніфіковане

подання навчальної інформації та мультидоступ до неї знижують витрати на підготовку фахівців.

Технологічність. Використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних технологій.

Соціальна рівноправність. Рівні можливості одержання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я, елітарності та матеріального забезпечення студента (у більшості випадків одержання освіти в дистанційному режимі набагато дешевше, ніж у традиційному).

Інтернаціональність. Експорт та імпорт світових досягнень на ринку освітніх послуг.

Нова роль викладача. Дистанційна освіта розширює й оновлює роль викладача, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно вдосконалювати курси викладання [52].

Дистанційне навчання, являючи собою сукупність інформаційних технологій, які забезпечують доставку студентам основного обсягу матеріалу, інтерактивну взаємодію студентів і викладачів у процесі навчання, надає студентам змогу самостійної роботи із засвоєння матеріалу, а також оцінку їхніх знань, умінь і навичок у процесі навчання.

Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва для сільської школи, зокрема, за допомогою форм очно-дистанційної освіти вимагає певної організації як з боку викладача, так і з боку студента, а саме:

- самостійність навчання передбачає таку організацію навчання за якої студенти мають можливість самостійно вибрати час, місце і темп навчання, а також обирати кількість дисциплін;

- тьюторинг як кардинально нова роль викладача (в термінології ДО – тьютора), який повинен не стільки навчати сам, скільки керувати процесом самонавчання студентів, причому як в очній формі, так і в дистанційній;

- середовище ІКТ передбачає наявність сучасних засобів передачі освітньої інформації. При цьому тільки сучасні засоби обчислювальної техніки і засоби телекомунікації роблять процес взаємодії студентів і тьюторів дійсно постійним та інтерактивним;

- модульність програм навчання – кожен окремий курс створює цілісне уявлення про певну предметну область і містить не тільки теоретичні відомості, а й практичні завдання та системи діагностики знань, умінь і навичок. Це дозволяє з набору незалежних курсів-

модулів (в тому числі що належать різним розробникам) формувати навчальну програму, що відповідає індивідуальним або груповим потребам студентів.

Відтак, дистанційне навчання представлене у формі дворівневої системи. Верхній рівень – система управління навчальним процесом – система LMS (Learning Management System). Нижній рівень – контент (зміст) або мультимедійні інтерактивні електронні освітні ресурси (ЕОР). Система LMS дозволяє керувати всією діяльністю віртуального навчального закладу. У неї включені: реєстрація слухачів курсів за логіном і паролем; програма і календарні плани вивчення курсів; навчально-методичні комплекси; адміністрування доступу тьюторів різних рівнів; програми навчання, що поєднують кілька курсів; автоматизація адміністративних операцій через WEB-інтерфейс; різноманітні засоби внутрішньо-системного спілкування та ін.

Комп'ютер як необхідний атрибут навчальної роботи надає змогу студентам виконувати частину завдань, а також, що важливо, реалізовувати творчі ідеї викладача образотворчого мистецтва. Виклад теми навчального предмета з використанням засобів інформаційних технологій помітно розширює можливості створення форм та методик викладання, а складнощі, пов'язані з новими методичними рішеннями викладу матеріалу, компенсуються великими можливостями сучасного обладнання.

Найбільш ефективний спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, урахувавши розвинені у них здібності і навички комп'ютерного навчання, містить:

- вироблення правильного шляху вирішення поставленого викладачем завданням роботи з графічними зображеннями;
- формування мотивації пізнавального інтересу у вивченні програмних продуктів (Corel Draw, Adobe Illustrator, Macromedia FreeHand, Macromedia Flash, Paint, Adobe Photoshop, Corel Photo-Paint, Paint Shop Pro, Microsoft Photo-Draw, Adobe Photo Deluxe, Corel Painter та ін.);
- встановлення раціонального, дидактично виправданого діалогового спілкування студентів з комп'ютером на всіх етапах уявлення і засвоєння відповідної навчальної інформації;
- гармонійне поєднання індивідуальних, колективних і групових форм комп'ютерного навчання;

- організацію та проведення ділових ігор, наукових конференцій, диспутів, «круглих столів» із застосуванням нових інформаційних технологій (використання засобів мультимедіа в навчанні, створення презентацій, робота з локальними глобальними обчислювальними мережами, знайомство з сучасними периферійними пристроями, відео конференціями);

- активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх самостійності у виконанні поставлених перед ними завдань;

- організацію оперативного контролю і самоконтролю результатів навчально-пізнавальної і творчої діяльності з подальшою (у разі необхідності) корекцією процесу навчання;

- з'ясування найбільш ефективних шляхів формування творчих здібностей студентів;

- устанавлення оптимальних пропорцій між комп'ютерним і традиційним навчанням;

- організацію найбільш продуктивною за своїми результатами системи взаємодії викладачів і студентів, а також студентів один з одним в умовах комп'ютерного навчання та ін.

Інформаційну роль у навчанні образотворчому мистецтву відіграють різноманітні наочні засоби, аудіо та відеозаписи, слайди, які сприяють безпосередньому чуттєвому сприйняттю того що відбувається на занятті. Комп'ютер – хороший засіб вивчення композиційних засобів. У циклі інтегрованих занять з живопису комп'ютерна графіка виступає як моделююче середовище для навчання кольорознавства, об'ємно-просторовим відносинам і композиції живописних творів. Комп'ютерна техніка у даному контексті має найширші можливості вивчення колірних відносин, нюансів, а також способів взаємодії об'єктів реального світу на площині і в просторі. За допомогою сучасних інформаційних технологій студенти мають можливість детально розглянути композиційні елементи: точку, лінію, пляму, світло, колір, площину, простір. Супідрядність елементів, прийоми гармонії композиції: контраст, нюанс, тотожність; масштаб, масштабність; симетрія, асиметрія; пропорції, ритм; статика, динаміка, композиційний центр; знаходження колористичної гармонії, тональної та просторової організації зображення – все це в полі пильної уваги педагога. Робота з різними арт-енциклопедіями дозволяє студентам візуально знайомитися із творчістю майстрів образотворчого, декоративно-

прикладного мистецтва, самостійно вивчати мовні стилістичні елементи, порівнювати стильові особливості. Це сприяє розвитку у майбутнього вчителя образотворчого мистецтва самостійної аналітичної роботи з інформацією: візуальної і текстової [137].

Сучасна підготовка майбутніх учителів передбачає створення найсприятливіших педагогічних, організаційних, інформаційних та інших умов для самоосвіти та саморозвитку студентів. Використання технологічних можливостей сучасних комп'ютерів і засобів зв'язку для пошуку та отримання інформації сприяє розвитку пізнавальних і комунікаційних здібностей студентів, умінь оперативно приймати рішення в складних ситуаціях та ін. За таких обставин, важливим є те, що навіть традиційні аудиторні форми роботи наповнюються новим змістом. Заощаджений час може бути плідно використаний для спілкування педагогів і студентів, що є вкрай важливим для професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Підбір методів і форм до вивчення тієї чи іншої дисципліни мистецького циклу залежить від її специфіки, тому викладач має враховувати і спрямованість спеціальності, і індивідуальні можливості та потреби студентів.

Перспективним у процесі підготовки майбутніх учителів є WEB-розробки. Це процес створення WEB-сайтів та веб-додатків. Основними етапами якого є web-дизайн, верстка сторінок, програмування для WEB на стороні клієнта і сервера, а також конфігурування web-серверу. Наразі існує кілька етапів розробки WEB-сайту: проектування сайту або web-додатків (збір і аналіз вимог розробка технічного завдання, проектування інтерфейсу користувача); розроблення креативної концепції сайту; створення дизайн-концепції сайту, макетів сторінок, мультимедіа та FLASH-елементів; верстка сторінок і дизайн; програмування (розробка функціональних інструментів) або інтеграція в систему управління вмістом (CMS); оптимізація і розміщення матеріалів сайту; тестування та внесення коригувань; відкриття проекту на хостингу; обслуговування працюючого сайту або його програмної основи.

Розробка WEB-сайту з дисциплін мистецького спрямування може бути корисною для студентів, викладачів, абітурієнтів та всіх, хто цікавиться цими дисциплінами з точки зору підвищення якості освіти. Враховуючи те, що студентам під час самостійної підготовки до занять, наприклад з «Історії образотворчого мистецтва», «Композиції», «Кольорознавства», «Історії дизайну», «Декоративно-

прикладного мистецтва», «Образотворчого мистецтва з методикою навчання», «Художніх народних промислів України», «Художньо-прикладної графіки» та ін. може не вистачати в бібліотеці наочно-ілюстративного матеріалу. Наявність Web-сайту допоможе у вирішенні даної проблеми.

WEB-сайт із дисциплін мистецького спрямування повинен складатися з кількох розділів, які висвітлюють основні розділи дисциплін. Кожен із розділів має включати основні характеристики, тлумачення термінів, що стосується даної теми (періоду, епохи, стилю), а також представлено якомога більше наочних зображень пам'яток архітектури, скульптури та живопису та ін. аналізованого періоду.

Зміст і розробка WEB-сайту може бути орієнтована на вирішення наступних завдань:

- навчально-дидактичних (освоєння знань про особливості мистецтва різних країн в різні періоди; особливості стилів, художніх течій, об'єднань тощо; уміння аналізувати, зіставляти, розрізняти і вибудовувати логічні схеми).

- професійно-діяльнісних (освоєння і вміння застосовувати отримані знання на практиці в якості засобів пояснення і розуміння, побудови та організації майбутньої діяльності). Крім загальної освіченості, наявність мистецтвознавчих знань допомагає майбутньому фахівцю в застосуванні їх на практиці.

- орієнтованих на самоосвіту і саморозвиток – використання мистецтвознавчих знань для самопізнання, визначення та розвитку індивідуального стилю власної творчої діяльності.

Наявність WEB-сайту з дисциплін мистецького спрямування могло б надати допомогу студентам під час самостійної роботи і підготовки та викладачам під час підготовки до лекцій при пошуку наочного матеріалу, чи для створення мультимедійних презентацій. Проблема, з якою можна зіткнутися при створенні сайту – це організація його створення. Формування сайту вимагає великої і ретельної роботи, як при побудові, так і при виборі матеріалу. Відтак, у його створенні може бути задіяне деяке коло осіб. Той результат, який можна було досягти при реалізації проекту, виправдав би витрачені на нього сили і час.

3.2. Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи

На сучасному етапі модернізації системи загальної середньої освіти України невідкладним завданням загальноосвітніх шкіл є створення необхідних умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку школярів у навчальній і позаурочній діяльності. При цьому важливого значення набуває позакласна робота, що дає змогу учням здобути поглиблені знання зі шкільних предметів, задовольнити свої запити й інтереси, розвивати здібності й таланти.

Зважаючи на сучасні соціокультурні умови, необхідність якісної організації позакласної роботи в загальноосвітніх школах постає особливо гостро, бо через численні спокуси дозвілля в ній бере участь дедалі менше учнів. Важливе місце в системі позакласної роботи загальноосвітньої школи посідає образотворче мистецтво, адже завдяки його поліфункціональному впливу формуються емоційні, мотиваційні, вольові, когнітивні і творчо-діяльнісні складові гармонійної особистості. Позакласна робота з образотворчого мистецтва має свою специфіку, яка полягає в особливостях перебігу, логічній і часовій структурах такого виду діяльності. Тому вчитель образотворчого мистецтва має бути підготовленим до її організації.

Підготовка майбутніх учителів різного фаху до організації позакласної роботи розкривається в дослідженнях О. Голіка, Л. Заремби, Т. Івахи, І. Казанжи, Б. Нестеровича, Н. Савченко та інших науковців. Окрім того, у низці праць (І. Бойчев, Н. Кардаш, Н. Пахальчук, С. Танана та ін.) ця проблема розглядається побіжно.

Упродовж останніх років з'явилися праці С. Лавриненко, О. Макарової, Н. Колесник, О. Сороки, Т. Шмельової та інших учених, які безпосередньо висвітлюють проблеми підготовки майбутніх учителів до навчання й виховання школярів засобами мистецтва. Втім у цих працях питання організації позакласної роботи з образотворчого мистецтва розкриваються неповною мірою.

Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання і виховання учнів загальноосвітніх шкіл стала предметом окремих досліджень Т. Міхової, Г. Сотської, О. Ткачука та інших учених, які ґрунтовно розробили проблему формування готовності студентів до організації різних видів художньо-творчої діяльності школярів на класно-урочних заняттях. Однак дослідники недостатньо уваги приділяють питанням підготовки майбутніх педагогів до

організації різних форм позакласної роботи школярів з образотворчого мистецтва. Тому проблема підготовки майбутнього художника-педагога до організації позакласної роботи в загальноосвітніх школах потребує спеціального дослідження.

Зважаючи на гостру необхідність модернізації й активізації позакласної роботи в загальноосвітніх школах, що зумовлена особливостями сучасних соціокультурних умов, у теорії і практиці професійно-педагогічної освіти постали нерозв'язані суперечності між:

- об'єктивною потребою ґрунтовного дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в загальноосвітніх школах і відсутністю її наукових розробок;

- необхідністю відродження й удосконалення позакласної роботи в загальноосвітніх школах і недостатньою ефективністю професійної підготовки майбутнього художника-педагога;

- педагогічними можливостями вищих закладів освіти у підвищенні рівня готовності студентів до організації позакласної роботи з образотворчого мистецтва та їх неповною реалізацією на практиці.

Для розв'язання зазначених суперечностей на теоретичному рівні необхідно вивчити теоретико-методологічні основи організації позакласної роботи, визначити критеріально-рівневий вимір та обґрунтувати відповідну модель підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до її організації в загальноосвітній школі.

3.2.1. Теоретичні основи організації позакласної роботи як професійної функції вчителя образотворчого мистецтва

У загальноосвітній школі навчання і виховання учнів відбувається в урочний і в позаурочний час. При цьому позаурочна робота доповнює і поглиблює навчально-виховний процес.

У педагогічній літературі використовуються терміни: «позанавчальна», «позаурочна», «позакласна», «позашкільна робота». Однак інколи трапляються суперечливі підходи до їх трактування. Тому спробуємо уточнити сутність цих понять.

Ми погоджуємось із думкою Б. Кобзаря, що позаурочну й позанавчальну роботу можна розглядати як найбільш широкі й до того ж синонімічні поняття, що охоплюють усі види й форми

навчально-виховної роботи з учнями поза уроками й за межами навчального часу. Позаурочна діяльність, стверджує вчений-педагог, зазвичай, складається із позакласної та позашкільної роботи [67].

Терміном «позакласна робота», як зазначає в своєму дослідженні Т. Ільїна, найчастіше позначається виховна робота, яка проводиться класним керівником і вчителем з учнями своєї школи у позанавчальний час [58, с. 161]. Аналогічним є визначення вченого М. Фіцули. За його формулюванням, позакласна робота – це різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, її організовує з учнями в позаурочний час педагогічний колектив школи [180, с. 82].

Як стверджує Г. Поднебесова, «...позакласна робота є єдиною нерегламентованою часом сферою виховання, через яку проходять практично всі діти: місце її функціонування – школа, у якій держава так чи так регламентує мету, завдання, зміст, методика й діяльність шкільних педагогів, які мають певні правові адміністративні зобов'язання» [135, с. 63].

На думку педагога-науковця Ю. Конаржевського, позакласна робота – це діяльність, яка відбувається в школі, поза класом, але під безпосереднім педагогічним піклуванням класного керівника або інших педагогів, вона складається з таких форм, що їх організовують не в рамках класу, а в межах інших об'єднань учнів, у тому числі в гуртках, у яких працюють учні різних класів [71, с. 15].

Використовуючи термін «позакласна робота», ми маємо на увазі цілеспрямовану діяльність суб'єкта навчання і виховання, тобто шкільного педагога. І якщо мова йде про діяльність школяра як суб'єкта навчально-виховної роботи школи, доцільніше буде використання термін «позакласна діяльність».

На початку 90-х років минулого століття розроблено концепцію позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи [31] (автори: С. Гончаренко, В. Новосельський, В. Оржеховська, В. Постовий, Л. Хлебнікова, К. Чорна), у змісті якої сформульовано вимогу щодо серйозної перебудови позакласної роботи в школі. У цій концепції акцентовано увагу на провідних завданнях позакласної роботи: закріплення і поглиблення знань, набутих у процесі навчання; розширення загальноосвітнього кругозору учнів, формування у них наукового світогляду й інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявлення й розвиток індивідуальних творчих здібностей і нахилів; організація дозвілля школярів, культурного

відпочинку та розумних розваг; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання [168].

Окреслена концепція має відкритий характер, бо в ній визначено основні стратегічні напрями вдосконалення позакласної роботи підростаючого покоління. При цьому наголошено, що моделі й шляхи реалізації провідних ідей цієї концепції можуть бути різними залежно від регіональних і національних умов, особливостей педагогічного процесу [74, с. 48-55].

Реалізуючи зазначені концептуальні засади розвитку позакласної роботи в школі, в Україні дедалі більше розширюється коло педагогічних досліджень із проблем підготовки педагогічних кадрів до її організації. У цих дослідженнях набувають подальшого розвитку положення щодо принципів, організаційних форм і методики позакласної роботи в школі. Однак у сучасній педагогічній науці бракує оновленого трактування сутності позакласної роботи у зв'язку з новими соціокультурними умовами сьогодення, які полягають у глобалізації освіти, її гуманізації, інтеграції до світових освітніх процесів, комп'ютеризації, у зміні парадигм дозвільної діяльності учнівської молоді через прогресування технократичних ігрових технологій, у деяких негативних явищах родинного виховання тощо. Із цього випливає, що специфічна сутність змісту сучасної позакласної роботи в загальноосвітній школі полягає в цілеспрямованому формуванні гармонійної особистості школяра, здатної постійно долати негативні стереотипи поведінки, збагачуватись морально, інтелектуально і творчо.

Отже, під позакласною роботою ми розуміємо цілеспрямований едукативний процес (навчання, виховання і розвиток особистості школяра), який організують і здійснюють учителі, вихователі, органи дитячого самоврядування поза класно-урочною системою навчально-виховної діяльності в часових межах освітніх можливостей загальноосвітньої школи (між уроками та після них). Вона спрямована на подолання негативного впливу сучасних соціокультурних умов і на досягнення єдиної дидактико-виховної мети – гармонійного розвитку школярів, задоволення їхніх інтересів і запитів, виявлення талановитих і обдарованих вихованців, а також створення умов для самоосвіти, самовиховання й самореалізації кожного учня.

Позакласна діяльність учнів у сучасній школі має тенденцію до розширення діапазону освітньо-виховних можливостей навчального закладу і самих школярів. За змістом у ній можна виокремити

декілька принципів видів діяльності: інтелектуально-пізнавальна, ціннісно-орієнтувальна, громадська, трудова, художньо-творча, фізкультурно-спортивна, ігрова та комунікативна. Підставою для такої класифікації слугує призначення та функції цієї роботи. У своїй сукупності вони визначають навчально-виховне й розвивальне значення позакласної роботи в загальноосвітній школі, сутність якого, за висновками вченого-педагога С. Шмакова, полягає в «головних потенціалах» позакласної діяльності школярів: у ній діти самі собі ставлять усі виховні вимоги, що і робить її сферою активного самовиховання; вона є тим простором, у якому найповніше та яскраво розкриваються природні потреби в свободі, незалежності, прояві фантазії, уяви, творчості; вона задовольняє багато соціально-психологічних потреб у реалізації інтересів, самоперевірці сил, самоствердженні серед однолітків, визнання власного Я; позакласна діяльність є «зоною» задоволення потреб у спілкуванні, субординації відносин із тими, хто старший або молодший; позакласна робота дає відчуття «бути комусь потрібним», особливо колективу, – бути щасливим; позакласна діяльність – це простір, відкритий для дії, впливу різних інститутів суспільства [190, с. 9-14].

У практиці організації позакласної роботи всі описані вище види діяльності взаємопов'язані, вони часто супроводжують один одного, взаємодоповнюють, а інколи зливаються.

У практиці загальноосвітньої школи позакласну роботу, зазвичай, планує й організовує класний керівник. Однак, слід зазначити, що нині визначено кілька типів класного керівника: учитель-предметник (одночасно виконує функції класного керівника); куратор; вихователь-куратор; класний наставник або тьютор (викладає окрему шкільну дисципліну й має мінімальну кількість навчального навантаження). При цьому заступник директора навчального закладу з виховної роботи організовує, надає методичну допомогу й контролює роботу вчителів і класних керівників. Його діяльність спрямована на вдосконалення позаурочної виховної роботи педагогічних колективів у таких напрямках: формування самостійності й цілеспрямованості, організованості; збагачення методичного досвіду вчителів із питань виховання; координація діяльності школи, сім'ї та громадськості, а головне – удосконалення системи виховної роботи, яка створює реальні умови для всебічного і гармонійного розвитку особистості кожного школяра. Отже, у сучасній школі позакласну роботу організовує педагогічний актив школи, зусиллями якого школярі

залучаються до різних видів діяльності, що забезпечує необхідні умови для їхнього творчого розвитку.

Мету і завдання позакласної роботи визначають її функції – навчальна, виховна і розвивальна.

Навчальна функція позакласної роботи не має такого пріоритету, як навчальні уроки. У позакласній роботі вона є допоміжною для ефективнішої реалізації виховної й розвивальної функцій і полягає не в сприянні опануванню учнями системи наукових знань, набуттю академічних умінь і навичок, а в формуванні адекватної поведінки в колективному житті, культури спілкування тощо. Однак правильне поєднання позакласної і навчальної роботи забезпечує велику гнучкість усієї системи навчально-виховної діяльності.

Позакласна робота може слугувати ефективним засобом диференціації навчання і виховання при дотриманні відповідної регламентації навчального плану і навіть компенсувати його недоліки, які іноді важко усунути в межах навчальної діяльності через її значну насиченість обов'язковими заняттями.

Величезне значення у позакласній роботі має розвивальна функція, яка полягає у виявленні й розвитку індивідуальних здібностей, схильностей та інтересів учнів завдяки їх залученню до активної участі у відповідній діяльності. Наприклад, учня з артистичними здібностями можна залучити до участі в шкільних святах, КВК та ін., із художніми здібностями – до участі в конкурсах тематичного малюнку, виготовлення наочності чи сувенірів тощо.

Зміст позакласної роботи визначається загальним змістом виховання і має задовольняти такі вимоги: відповідати соціальному замовленню суспільства щодо виховання громадян України; бути спрямованим на досягнення головної мети педагогічного процесу (формування і розвиток всебічно і гармонійно розвинутої особистості – громадянина України); опиратися на сучасні загальнолюдські й національні цінності, ідеали і формувати науковий світогляд; відображати зв'язок теорії із практикою, забезпечувати загальну підготовку особистості вихованця до умов майбутньої професійної діяльності; сприяти єдності виховання, навчання, розвитку і самовдосконалення вихованців [194, с. 486].

Відповідно до мети і завдань позакласної роботи в школі виокремлюють конкретні її напрями. Так, у Концепції національного виховання виокремлено такі її напрями: формування національної свідомості, відчуття своєї причетності до розбудови національної

державності; формування національної гідності і гордості за свою Батьківщину; героїко-патріотичне виховання; формування духовності особистості; утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, любові, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, інших добродійностей; художньо-естетична освіченість і вихованість; трудова активність, формування творчої працелюбної особистості; повноцінний фізичний розвиток особистості, формування її фізичних здібностей; формування у дітей і молоді поваги до Конституції, законів України, національної символіки; формування екологічної культури, гармонійних відносин людини і природи; розвиток індивідуальних здібностей і таланту молоді [30].

Стосовно позакласної роботи в школі більш конкретне й систематизоване визначення основних напрямів виховання в сучасній школі сформульовано в таких державних освітніх документах, як Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.) та «Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи». До цих напрямів зараховано художньо-естетичний, туристсько-краєзнавчий, еколого-натуралістичний, науково-технічний, дослідницько-експериментальний, фізкультурно-спортивний, військово-патріотичний, соціально-реабілітаційний, оздоровчий та гуманітарний [74].

Кожен із названих напрямів позакласної роботи має відносну самостійність, проте всі вони інтегруються за своїм змістом роботи, взаємодоповнюючи один одного, і утворюючи цілісну систему національного виховання. За таких умов, учитель-предметник у межах своєї компетенції повинен добре знати, на яких напрямках він здатний зосередити свої зусилля в організації позакласної роботи в дитячому колективі.

Основними функціями фахової діяльності вчителя образотворчого мистецтва є формування художньо-естетичної, національної, духовної світоглядної, трудової культури школярів, розвиток їх творчого потенціалу й сприяння самореалізації кожного учня відповідними методами і засобами в межах традиційних і нетрадиційних форм навчання і виховання. З цього випливає, що вчитель образотворчого мистецтва у межах своєї компетенції здатен організовувати позакласну роботу з таких напрямів: трудового (художня праця, народні ремесла, технічна творчість та ін.); національного (етнографія, народне малярство і промисли та ін.); художньо-естетичного (образотворче мистецтво: малюнок, живопис, скульптура, декоративно-прикладне мистецтво, дизайн, архітектура).

Із наведених означень стосовно компетенції вчителя образотворчого мистецтва в галузі позакласної роботи в школі з максимальною лаконічністю можна констатувати, що сутність художньо-естетичного напрямку цієї роботи полягає в розвитку в школярів естетичного сприйняття, мислення, художніх здібностей, творчого потенціалу й у творчій самореалізації засобами різних видів образотворчого мистецтва. Оскільки означений напрям у позакласній роботі вчителя образотворчого мистецтва є надзвичайно широким за спектром своєї особистісно розвивальної ролі, а відтак і провідним, то наведена інтерпретація не є остаточно вичерпною, особливо в контексті естетичного виховання, що за своєю структурою є складним і багатокомпонентним явищем, котре поширюється на всі сфери конструктивної діяльності людини.

Одним із системоутворювальних компонентів естетичного виховання є художнє виховання, яке передбачає процес естетичного розвитку учнів засобами мистецтва, спрямований на формування інтересу до мистецтва, художньо-творчих здібностей та естетичної свідомості дітей; формування вміння сприймати, розуміти та оцінювати твори мистецтва. Завдяки художньому вихованню мистецтво набуває для особистості статусу життєвої цінності в її духовному розвитку [4, с. 151]. Реалізацією змісту естетичного й художнього виховання засобами образотворчого мистецтва – є художньо-творча або художньо-трудова творча діяльність школярів. Отже, естетичне виховання надає можливості для художньо-творчого розвитку та самореалізації кожному учню. Воно, за твердженням дослідниці Т. Поніманської, «...формує самостійну художньо-трудова діяльність, яка виникає з ініціативи дітей, відповідає їхнім інтересам та потребам і вимагає особливого ставлення дорослих, непрямого педагогічного керівництва для збереження інтересу до самостійної творчої діяльності» [139, с. 281].

Естетичне виховання засобами різних видів образотворчого мистецтва міцно пов'язане з розумовим (спільний об'єкт освоєння – навколишня дійсність, спільна основа – сенсорний досвід, розвиток усіх психічних процесів та ін.), моральним (позитивні й негативні переживання, цілепокладання, відповідальність, комунікативність тощо), національно-патріотичним (освоєння культури рідного народу, краю), трудовим (самостійна художньо-творча діяльність), екологічним (збереження краси природи, оточуючого світу), фізичним (ритмічність дій, координація рухів, відчуття власного тіла тощо), адже мистецтво

– це засіб спілкування і взаєморозуміння, єднання підростаючого покоління у спільних переживаннях і діях. Цей зв'язок як і інші види мистецтв значною мірою забезпечує образотворче мистецтво, бо за своєю сутністю воно є розумним і моральним, національним і природним і передбачає натхненну й наполегливу працю.

Виходячи з окресленого зв'язку, основними загальними завданнями естетичного виховання у позакласній роботі є залучення школярів до прекрасного, ознайомлення їх із творами мистецтва й організація естетичної творчої діяльності дітей. Тому естетичний напрям позакласної роботи вчителя образотворчого мистецтва доцільно конкретизувати подвійною назвою – «художньо-естетичний», сутність якого у нашій інтерпретації полягає в цілеспрямованому та послідовному формуванні в школярів естетичного інтересу до художніх творів, сприйняття естетичних якостей довілля і мистецтва, формування знань і вмінь творити прекрасне засобами образотворення, у сприянні творчому розвитку й самореалізації в царині різних видів і жанрів образотворчого мистецтва.

Отже, позакласна робота з образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі має широкі навчально-виховні й розвивальні можливості. Її можна окреслити як системне педагогічне явище зі своєю методологічною базою.

Із погляду методології позакласну роботу слід розглядати, як одиничне в загальному. Тобто в загально-методологічному полі педагогіки, відповідно до класифікації, наведеної у дослідженні В. Загв'язинського [51, с. 43], правомірно виокремити методологію позакласної роботи, бо вона спрямована на отримання об'єктивно або суб'єктивно нового педагогічного результату, а тому є творчою й потребує своєї організації.

Поняття «організація» означає структурну побудову певної системи дій, процесів, які ведуть до утворення й удосконалення взаємозв'язків між частинами цілого. У цьому контексті позакласна робота є системним педагогічним явищем із мінімальним набором його характеристик: склад (сукупність елементів системи), структура (зв'язок між ними) і функції кожного з елементів. Класифікуючи функціонування цієї системи за її цільовою спрямованістю «гра – навчання – праця» [132, с. 195], є підстави для виокремлення таких категорій, як методологія ігрової, навчальної і трудової діяльності. Однак, незважаючи на те, що ці види діяльності відрізняються за

своєю метою, змістом і результативністю, їхню загальну методологічну схему А. Новіков та Д. Новіков подають трьома блоками: 1) характеристика діяльності (особливості, принципи, умови і норми); 2) логічна структура діяльності (суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, методи, засоби, результати); 3) часова структура діяльності (фази, стадії, етапи) [114, с. 25].

Узявши за основу цю схему, спробуємо визначити методологічну базу позакласної роботи з образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі.

1. Характеристика позакласної роботи з образотворчого мистецтва за її особливостями, принципами, умовами і нормами.

У позакласній роботі учні загальноосвітніх шкіл займаються різними видами діяльності, у тому числі й художньою, що за твердженням А. Новікова, характеризується специфічними особливостями, серед яких, на думку вченого, у її суб'єкта особливо яскраво вирізняються такі: наявність специфічних здібностей (образне мислення, уява, фантазія, емпатія), натхнення, синкретизм (пізнання, ціннісне орієнтування, перетворення, комунікація), особистісний тип відображення в матеріалах мистецтва, вільний вибір мети образотворення та його об'єктивна й суб'єктивна цінності [115, с. 10-16]. Однак ці особливості стосуються художньої діяльності зрілого художника.

Оскільки навчання і виховання школярів різних вікових груп детермінується «зоною найближчого розвитку» [31, с. 389], то в контексті позакласної роботи з образотворчого мистецтва окреслені особливості їхньої художньо-естетичної діяльності конкретизуються ширшою структурою, у якій можна виокремити такі складові:

1) аксіологічну (здатність до сприймання, інтерпретації й оцінювання явищ образотворчого мистецтва; ціннісна художня орієнтація учнів, емоційно-естетичний досвід);

2) праксеологічну (спрямованість художньої активності на формування образотворчих умінь і навичок);

3) гностичну (пізнання образотворчого мистецтва, його особливостей як складової культури, знання грамоти образотворчого мистецтва й мистецькі уявлення учнів);

4) креативну (спрямованість на творче самовираження в різних видах і жанрах образотворчого мистецтва, набуття досвіду й творчої самореалізації в окремих його видах);

5) комунікативну (спілкування щодо образотворчого мистецтва, через нього та його засобами).

У ході позакласної роботи означені особливості образотворчої діяльності школярів виявляються в тому разі, коли суб'єкт, тобто учень створює художній образ, у якому відображено або перетворено реальність. Цей процес базується на принципі єдності художнього відображення й вираження (дитина відображає реальність, виражаючи при цьому себе). Оскільки художній образ змінює реальність, створює нову реальність, у тому числі й уявну, то існує ще принцип єдності відображення й перетворення.

Окреслені принципи стосуються лише образотворчого контексту змісту позакласної роботи. Якщо взяти до уваги психолого-педагогічний аспект образотворчої діяльності, то в організації позакласної роботи можна виокремити інші принципи, які базуються на керівних положеннях, що відображають загальні закономірності процесу навчання, виховання й розвитку особистості школяра.

Аналіз теоретичних досліджень А. Алексюка, Н. Грищенка, Б. Кобзаря, В. Сухомлинського та інших учених показав, що сукупність принципів виховання загалом і в позакласній роботі, зокрема, визначено з позицій керівництва до дії, національної спрямованості виховного процесу та сучасних соціокультурних умов.

Оскільки поняття «принцип» втілює в собі не тільки теоретичні, але й практичні вимоги до виховання, то означені вище принципи мають надто узагальнений характер. Тому як керівні положення, що відображають загальні закономірності процесу навчання, виховання й розвитку особистості школяра, можна окреслити такі принципи організації позакласної роботи з образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі:

- відвертості й ініціативи – школярі планують позакласну роботу спільно з педагогом, вносять корективи до пропозицій дорослого з урахуванням своїх художніх інтересів, потреб і бажань;

- зворотного зв'язку – школярі беруть участь в обговоренні результатів художнього навчання в ході позакласних занять, висловлюють думку, оцінюють ступінь своєї участі, діляться враженнями, рефлексують;

- співтворчості – поєднання співпраці й творчості в підготовці й проведенні різних форм позакласної роботи з образотворчого мистецтва (співпраця в процесі образотворення; складання або коригування сценарію мистецького заходу; прояв ініціативи й самостійності на будь-якому етапі художньо-творчої роботи);

– успішності – створення ситуації власної значущості й успішності кожного учасника позакласної діяльності, від якої залежить самопочуття людини, її ставлення до світу, бажання брати участь у різних видах образотворчої діяльності, стимулювання художньої творчості й творчої самореалізації засобами різних видів образотворчого мистецтва;

– діяльності і самодіяльності – поєднання захоплення учнів із діяльністю, яка базується на використанні знань, умінь і навичок з образотворчого мистецтва, отриманих у ході навчальної (класно-урочної) діяльності;

– добровільності – акцент у виборі змісту й форм позакласної роботи лягає на образотворчі можливості, інтереси, схильності, особистісні якості школярів, що стимулює бажання добровільно брати участь в організованій педагогом художньо-пізнавальній, художньо-практичній і мистецько-розважальній діяльності;

– громадської спрямованості діяльності – зміст виховної роботи має відповідати загальносуспільним потребам, відображати досягнення науки, техніки, мистецтва, культури;

– урахування вікових, гендерних, національних відмінностей та індивідуальних особливостей школярів – тип темпераменту, особливості психіки, характеру, індивідуального художньо-творчого розвитку тощо; поведінки, звичок, розвитку спілкування, аудіо-візуальної культури, ментальних особливостей і т. ін.;

– зв'язку з навчальною роботою – зміст позакласної роботи має бути логічним продовженням навчально-виховної роботи на уроках предметів художньо-естетичного циклу, бо знання з образотворчого мистецтва можуть бути поглиблені й розширені під час роботи гуртків, факультативів, студій, тематичних вечорів та інших форм організації позакласної роботи школярів.

Реалізація цих принципів організації позакласної роботи з образотворчого мистецтва можлива лише за відповідних санітарно-гігієнічних, матеріально-технічних, психологічних і педагогічних умов. Їх забезпечення без нормативної бази, що регламентується відповідною документацією навчального закладу, у якому здійснюється позакласна робота.

2. Логічна структура позакласної роботи з образотворчого мистецтва за її суб'єктом, об'єктом, предметом, формами, методами засобами та результатами.

Позакласна робота як практичний вид педагогічної діяльності ґрунтується на суб'єкт-об'єктній взаємодії. При цьому відповідальність за розвиток певних якостей особистості вихованців залишається за педагогом. Саме тому суб'єктними характеристиками вчителя як організатора позакласної роботи з образотворчого мистецтва, за аналогією до «структури суб'єктивних факторів педагога» Н. Кузьміної [87], є художньо-педагогічна спрямованість діяльності, рівень образотворчих і педагогічних здібностей та компетентність, що, на думку вченої, є сукупністю умінь педагога особливим чином структурувати наукове й практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань [87, с. 101]. Усі ці характеристики забезпечують відповідні позиції вчителя образотворчого мистецтва в процесі суб'єкт-об'єктної взаємодії на позакласних заняттях.

У праці «Методологія педагогіки» В. Краєвський обґрунтовує три позиції суб'єкт-об'єктної взаємодії в педагогічному процесі – лібертаріанізму, ліберального патерналізму й комунітаріанізму. На нашу думку, вони є провідними в ході налагодження взаємин між учасниками позакласної роботи з образотворчого мистецтва, бо перша з них, за твердженням ученого, декларує педоцентризм, друга – турботу про інтереси дитини в теперішньому й у майбутньому, третя передбачає формування світогляду кожного учня відповідно до його національної, соціальної й релігійної приналежності [80, с. 24].

Суб'єкт-суб'єктні взаєностосунки обумовлюються предметом позакласної роботи, тобто того, на що вона спрямована. Оскільки предметом шкільної художньої освіти виступає взаємодія викладання, навчання, виховання й розвитку в ході залучення школярів до художньої творчості, то зміст позакласної роботи з образотворчого мистецтва спрямований на оволодіння дітьми актуальним художньо-соціальним досвідом, що охоплює: знання, уміння й способи образотворчої діяльності; досвід художньої творчості; розвиток особистісно-позитивного ставлення до високих цінностей різних видів образотворчого мистецтва; усі види образотворчої діяльності: сприйняття, наслідування, виконання художніх творів, аналіз, імпровізація, творчість; освоєння загальної сфери художньої творчості в процесі оволодіння конкретним видом образотворчого мистецтва.

Така спрямованість предмета позакласної роботи з образотворчого мистецтва зумовлює добір відповідних форм у ході реалізації її освітньо-виховних програм. У нашому розумінні форма позакласної

роботи – це стійка й завершена організація педагогічного процесу в єдності всіх його компонентів.

У контексті дослідження заслуговує на увагу класифікація форм позакласної роботи С. Гармаш. Учена поділяє їх за: способом організації процесу виховання (індивідуальна, фронтальна або масова, групова або гурткова); методом виховного впливу (словесні, практичні, наочні); кількісною ознакою терміну підготовки (за часом підготовки й проведення); ступенем співвідношення педагогічного керівництва й самостійності учнів; результатом форми виховної роботи; видом діяльності (пізнавальні, трудові, спортивні, художні, громадська діяльність, вільне спілкування, ціннісно-орієнтувальна) [34, с. 285-286].

Однак наведена класифікація за своєю сукупністю форм позакласної роботи не охоплює всієї їх різноманітності, бо в сучасних соціокультурних умовах дедалі частіше виникають нові форми, наприклад, комп'ютерні ігри, змагання тощо. Тому можна погодитись із узагальненою класифікацією провідних організаційних форм позакласної роботи, поданої в дослідженні Ю. Конаржевського. У ній вся система позаурочної, позакласної та позашкільної виховної роботи складається із трьох головних форм: виховний захід, гурток, виховне об'єднання [71, с. 14].

Широта й різноманітність змісту позакласної роботи зумовлює і багатство її форм. Саме тому форми позакласної роботи – це ті умови, у яких реалізується її зміст.

Отже, у нашому розумінні, форми позакласної роботи – це також варіанти організації навчально-виховного процесу, композиційна побудова заняття чи виховного заходу. За мірою складності їх можна поділити на прості (бесіда, екскурсія, вікторина, лекція, консультація, диспут), складні (конкурс, тематичний вечір, конференція, змагання) і комплексні (дні, тижневики й місячники мистецтва).

У сучасній загальноосвітній школі використовують величезну кількість форм позакласної роботи. І хоча таке різноманіття створює труднощі в їх угрупованні, усе ж учені класифікують їх за об'єктом діяльності, за напрямками, завданнями навчання і виховання. Так, Т. Калечіц і З. Кейліна [60] позакласну роботу поділяють на індивідуальну, групову, об'єднувальну і масову. У навчальному посібнику з педагогіки за редакцією С. Смірнова [123] позакласну роботу диференційовано на індивідуальну і масову. Індивідуальна робота – це самостійна діяльність окремих учнів, спрямована на

самовиховання, на виконання завдань вчителя й доручень колективу. У масовій роботі розрізнено фронтальну та колективну форми позакласної роботи (див. рис. 3.2).

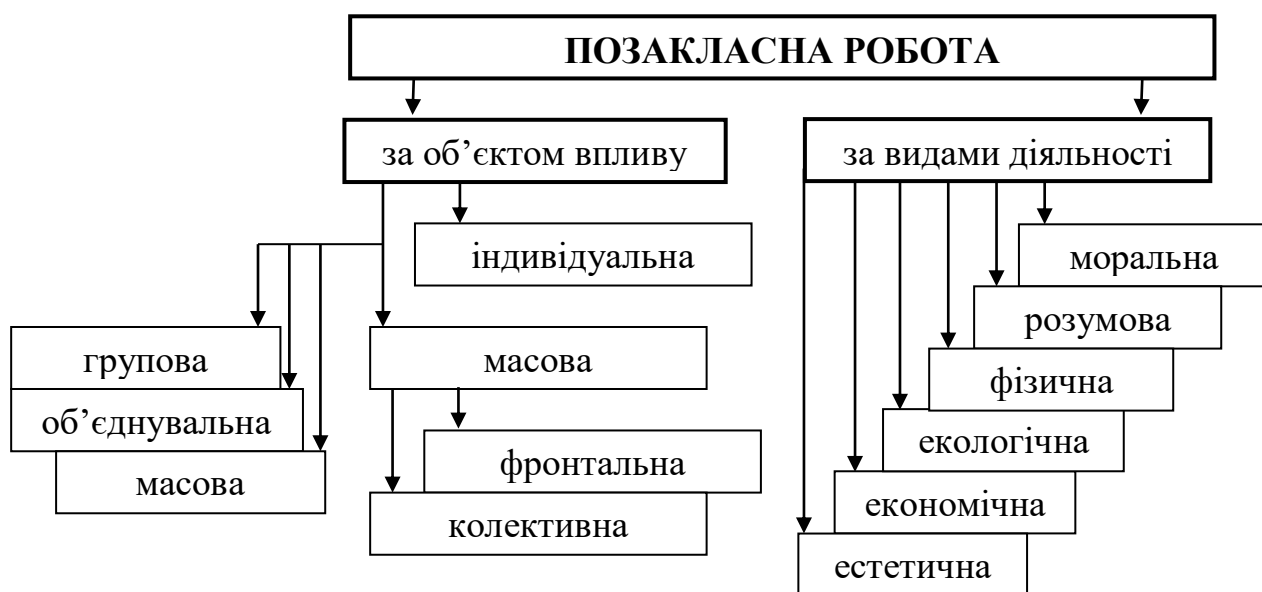


Рис. 3.2. Форми позакласної роботи (за С. Смірновим).

Сутність індивідуальної форми позакласної роботи з образотворчого мистецтва полягає в соціалізації школяра, у формуванні його потреби у творчому самовдосконаленні, самовихованні. Ефективність індивідуальної роботи залежить від залучення дитини до певного виду образотворчої діяльності. Отже, загальна мета індивідуальної позакласної роботи з образотворчого мистецтва полягає в забезпеченні педагогічних умов для повноцінного художньо-творчого розвитку конкретного учня. Вона досягається завдяки формуванню позитивної Я-концепції всебічного розвитку особистості, її індивідуального потенціалу.

Індивідуальна діяльність не обмежує потреби учнів у спілкуванні, а дає змогу кожному з них знайти своє місце в загальній справі. Вона є необхідною складовою в роботі гуртків із різних видів образотворчого мистецтва. Від уміння налагодити її залежить успіх великих масових заходів. Цілеспрямована індивідуальна робота школярів необхідна для того, щоб кожен із них міг повною мірою розкрити й розвинути свої образотворчі здібності, виразити свою індивідуальність. Ця діяльність вимагає від педагога знання індивідуальних творчих особливостей учнів, вивчення їхніх художніх

інтересів і прагнень, а також уміння будувати процес виховання з усім колективом школярів і окремо з кожним учнем.

Індивідуальну позакласну роботу з образотворчого мистецтва в школі можна поділити на два види: робота з учнями, що не встигають у вивченні програмного матеріалу (додаткові позакласні заняття); робота з учнями, які мають до образотворчого мистецтва підвищений інтерес і здібності.

Інший вид позакласної роботи – її масові форми. Їх можна поділити на дві великі групи, які відрізняються характером діяльності учнів.

Перша група – фронтальні форми. Діяльність учнів організована за принципом «поряд»: вони не взаємодіють один з одним, кожен здійснює однакову діяльність самостійно. При цьому педагог впливає на кожну дитину одночасно. Зворотний зв'язок охоплює обмежену кількість учнів. За цим принципом організовано більшість загальних класно-урочних форм занять.

Отже, фронтальні форми позакласної роботи відрізняється простотою їх організації, але в їх ході в учнів недостатньо формуються навички колективної взаємодії.

Друга група форм організації позакласної діяльності реалізується за принципом «разом». Для досягнення її загальної мети кожен учасник виконує свою роль і робить свій внесок до загального результату. Від дій кожного учня залежить загальний успіх. У процесі такої організації позакласної роботи учні змушені тісно взаємодіяти один з одним. Ця діяльність є колективною. Звідси, колективну позакласну роботу визначають як окремий вид. У процесі її організації педагог впливає не на кожного учня окремо, а на взаємовідносини й співпрацю школярів, що сприяє забезпеченню зворотного зв'язку між ними. За принципом «разом» може бути організована діяльність у парах, у малих групах, у класі.

Отже, форми масової позакласної роботи дають змогу педагогові побічно впливати на кожного учня через колектив. Вони сприяють розвитку вмінь розуміти іншого, взаємодіяти в колективі, співпрацювати з однолітками й дорослими.

До організаційних форм масової позакласної роботи з образотворчого мистецтва належать мистецький вечір, вікторини, зустрічі з художниками, мистецькі диспути, конкурси, усні журнали, екскурсії, виставки-огляди та ін.

Групові форми позакласної роботи незамінні для розвитку вмінь учнів співпрацювати, надавати допомогу один одному, брати на себе відповідальність.

Однією із найпоширеніших форм групової позакласної роботи є гурток, участь у якому сприяє виявленню й розвитку інтересів і творчих здібностей школярів у певних галузях науки, техніки, мистецтва, спорту, поглибленню їхніх знань із програмного матеріалу конкретного навчального предмету.

Гурток – одна з основних форм позакласної роботи з образотворчого мистецтва. Зміст його роботи визначається інтересами та підготовкою учнів. Тому мистецькі гуртки можуть мати конкретну спрямованість відповідно до можливостей різних видів образотворчого мистецтва. В їх ході можна проводити різні типи занять. Це можуть бути доповіді, робота над проектами, екскурсії, виготовлення наочних посібників та обладнання для кабінетів, лабораторні заняття, віртуальні подорожі по картинним галереям тощо.

Іншою груповою формою позакласної роботи з образотворчого мистецтва є факультативні заняття з образотворчого мистецтва, головна мета яких – поглиблення й розширення знань, розвиток інтересу й творчих здібностей у різних видах образотворчого мистецтва.

Основний курс образотворчого мистецтва разом із факультативними заняттями становить підґрунтя для поглибленої підготовки учнів із цього предмета. Тому програму факультативних занять з образотворчого мистецтва доцільно планувати паралельно до матеріалу основного курсу образотворчого мистецтва в школі. Для того, щоб факультативні заняття з образотворчого мистецтва були ефективними, необхідно їх організувати там, де є кваліфіковані вчителі, здатні вести заняття на високому науково-методичному рівні. Можливість (1-2 години на тиждень) на факультативних заняттях додатково працювати зі школярами, які проявляють підвищений інтерес і здібності до образотворчого мистецтва, по суті є найбільш динамічним різновидом диференціації навчання.

До об'єднувальних форм позакласної роботи з образотворчого мистецтва відносять шкільні музеї, громади, тимчасові колективи тощо.

Для успішної організації різноманітних форм позакласної роботи кожен педагог має володіти відповідною методикою, тобто

«...сукупністю найбільш відомих способів виховних взаємодій вихователів і вихованців, спрямованої на досягнення виховних цілей» [36, с. 206].

У науково-педагогічній літературі, залежно від напрямів, змісту і форм позакласної роботи вчителя-предметника, подано різні класифікації методів, які допомагають йому обрати правильний шлях реалізації поставленої мети навчання і виховання. Однак їх розмаїття, на нашу думку, регламентується деякими провідними методами, серед яких С. Гончаренко виокремлює такі: формування свідомості особистості, переконання; організації діяльності й формування суспільної поведінки; стимулювання позитивної поведінки й діяльності, корекції та регулювання; контролю й самоконтролю [36, с. 206].

За допомогою правильно обраних методів позакласної роботи педагога здатні успішно формувати особистісні якості школярів, розвивати їхню самосвідомість, мотивацію до діяльності, творчі здібності й рефлексивну сферу.

Методи позакласної роботи з образотворчого мистецтва в школі, як і методи будь-якого виховання, – це сукупність прийомів, шляхів та засобів для найкращого і найповнішого досягнення поставленої мети.

Надаючи неабиякого значення виховним можливостям праці, краси природи і мистецтва у формуванні естетичної культури учнів, Б. Ліхачов у своїй науковій праці «Естетика виховання» особливо уважно розглядає два шляхи естетичного виховання учнів: естетичне виховання в процесі навчання; естетичне виховання в позакласній та позашкільній роботі. Серед методів естетичного виховання він виокремлює три групи: методи забезпечення естетичного сприймання (демонстрація, аналіз, повторне сприйняття); методи практичного навчання (пояснення, показ, вправи); методи художньо-творчої діяльності (обґрунтування задуму, виконання творчих завдань, критичний аналіз твору) [95].

Основною загальною вимогою щодо застосування методів навчання і виховання в ході урочних і позакласних занять із літератури, музики, образотворчого мистецтва В. Шацька вважає те, що методи повинні сприяти виразності, ясності, повноті, цілісності й естетичній глибині сприймання. На її думку, діяльність, яка завершує процес сприймання, розгортається як найбільш тривалий етап навчання й у ньому поєднуються такі складники: аналіз і закріплення сприймання та його повторення; закріплення і перевірка якості

усвідомлення й аналізу сприйнятого; вправи, вироблення вмій і навичок із необхідним естетичним результатом [189].

Згідно з концепцією естетичного виховання учнів провідного українського вченого-педагога В. Бутенка, учителю образотворчого мистецтва доцільно широко використовувати методи пошуку інформації про естетичні якості художньої форми, про закони краси й про естетичну довершеність творів мистецтва [24, с. 22].

Сутність методів позакласної роботи з образотворчого мистецтва зумовлена характером сприйняття, пошуку інформації й практично-творчої діяльності школярів. Кожний різновид цієї діяльності має свою методичну систему, яку, на думку Є. Пасічника, не можна розглядати як непорушну норму, бо це постійний пошук, творчість [122, с. 129]. Наприклад, у процесі роботи над виконанням твору образотворчого мистецтва перед учнями можна поставити інтегральні завдання, пов'язані з художньо-естетичним вихованням учнів: показати красу людських стосунків у праці, побуті; красу людської душі, природи, праці тощо. Тут учитель може використовувати різні відомі методи, шукати власні, поєднувати їх, але головне його завдання – завдяки цим методам викликати відгук у дитячій душі.

До найпоширеніших методів навчання образотворчому мистецтву в урочних і позакласних видах діяльності дослідники О. Опалюк, Т. Опалюк та О. Лісовий відносять: словесний метод (бесіда, розповідь, читання уривків із книг); безпосереднє сприйняття учнями навчального матеріалу (сприйняття творів мистецтва, спостереження за дійсністю, робота з навчальним посібником); практичні методи (вправи, виконання малюнків, декоративне оздоблення виробів тощо) [117, с. 29].

Для забезпечення адекватної методики організації різних форм позакласної роботи з образотворчого мистецтва в її ході використовуються відповідні засоби. Але якщо цю роботу диференціювати на два провідних види діяльності – образотворчу діяльність учнів і педагогічну діяльність вчителя, то виявиться, що їхні засоби будуть різними.

Як і в інших видах практичної діяльності людини, засоби образотворчої діяльності можна поділити на матеріально-технічні, логічні та мовленнєві.

До матеріально-технічних засобів належать художні матеріали та інструменти певного виду образотворчого мистецтва (фарби, пензлі, папір, полотно тощо), навчальне обладнання (натуральні

об'єкти, ілюстративна і технічна наочність та ін.), письмовий опис (навчальна література, роздатковий матеріал тощо).

До логічних засобів належить послідовність та узгодженість елементів композиційної побудови твору, які безпосередньо пов'язані зі специфічними засобами художньої мови конкретного виду образотворчого мистецтва. Наприклад, у живопису – це колорит, фактура, лінійна конструкція, спосіб організації глибини на двомірній площині тощо; у графіці – лінія, штрих, пляма в співвідношенні з білою поверхнею аркуша та ін. Своєю чергою, особистісна інтерпретація мовленнєвих засобів у тому чи тому виді образотворчого мистецтва зумовлює формування індивідуальної художньої мови суб'єкта творчості. Тому, незважаючи на те, що, зображуючи одні й ті ж самі об'єкти, явища, події дійсності, діти мають власну виразність художньої мови.

До матеріально-технічних засобів педагогічної діяльності відносять обладнання для вчителя й спеціальні технічні пристрої, тобто все те, що необхідне педагогу для забезпечення навчально-виховного впливу на учнів.

Логічними засобами педагогічної діяльності є програми, плани-конспекти занять різних форм позакласної роботи, методичні розробки та інші дидактичні матеріали.

До мовленнєвих засобів педагогічного впливу на особистість учня в ході позакласної роботи належать вербальні (трансляція певної інформації за допомогою слова) і невербальні (обмін знаками, у яких міститься інформація, – міміка, жести, інтонація).

3. Часова структура позакласної роботи (фази, стадії, етапи).

Досягнення бажаної результативності позакласної роботи пов'язане з логікою часового проектно-технологічного підходу до її організації. У межах його понятійного апарату фігурують такі категорії, як «освітній проект», «освітня програма», «технології», «педагогічна діагностика», «критерії якості» та ін. Цей підхід базується на діяльнісних теоріях проблемного (М. Махмутов), проектного (Г. Ільїн) і розвивального (В. Давидов) навчання. Саме на такій основі з позицій системності А. Новіков та Д. Новіков науково обґрунтовують загальну часову структуру практичної діяльності, у якій виокремлено три фази – проектування, технології й рефлексії [114, с. 254]. На нашу думку, ця структура є універсальною для часового структурування будь-яких видів конструктивної діяльності, зокрема й позакласної роботи з образотворчого мистецтва.

Як системоутворювальний компонент позакласної роботи, фазу проектування умовно можна поділити на три стадії: розробка концепції, моделювання, конструювання. Кожна з них має певну етапність. На концептуальній стадії першим етапом є виявлення суперечностей у загальній структурі педагогічного процесу загальноосвітньої школи; другим – окреслення і формулювання проблем організації позакласної роботи; третім – визначення мети конкретного напрямку позакласної роботи й розробка критеріїв її ефективності й результативності. На стадії моделювання виокремлюються три етапи: побудови моделі позакласної роботи, її оптимізації, прийняття педагогічних рішень. Стадія конструювання певного напрямку позакласної роботи має таку послідовність: вичленування із загальної мети позакласної роботи часткових цілей-завдань, дослідження педагогічних умов, побудова програми.

Технологічна фаза позакласної роботи охоплює стадії реалізації проекту й оформлення результатів. Реалізація проекту проходить такі етапи: вирішення навчально-виховних завдань позакласної роботи в ході пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, конструктивної, комунікативної й естетичної видів діяльності.

Фаза рефлексії позакласної роботи складається з етапів оцінки (підсумкова оцінка) об'єкта (учнів) і самооцінки суб'єкта (самого себе), тобто рефлексії із психологічними механізмами зупинки (припинення діяльності в ситуації, пов'язаної з вичерпанням можливостей її розв'язання), фіксування (аналіз ходу й результатів попередньої роботи й формування суджень), відчуження (здатність бачити свої дії залежно від довільно обраної ситуації), об'єктивування (відстежування причин і можливих наслідків своїх дій) та повернення (повернення до початкової ситуації, але з нової позиції і з новими можливостями).

Така часова структура позакласної роботи цілком узгоджується з етапністю виховного позакласного заходу, запропонованого в дослідженні Ю. Конаржевського, а саме: аналіз обставин і визначення мети; планування заходу; етап організації; безпосереднє здійснення виховного заходу; завершальний етап [71, с. 34-60].

Часову структуру організації позакласної роботи з образотворчого мистецтва можна відтворити через чотири етапи – діагностичний, контактний, коригувальний і підсумковий.

На діагностичному етапі педагог з'ясовує, що знає й уміє дитина, якими способами образного мислення і якими графічними,

мовленнєвими, тактильними навичками володіє й відповідно до цього складає програму позакласної роботи з певною системою навчально-виховних завдань.

На етапі налагодження психологічного контакту з дитиною окреслюється коло «можна – не можна» і, побачивши постійну доброзичливість і водночас вимогливість педагога, учень формує свою довіру, без якої неможливий навчально-виховний процес.

На етапі проведення коригувальної роботи відбувається процес засвоєння образотворчої діяльності дітьми, що не встигають, або зацікавленими й обдарованими учнями з формуванням комплексу образних і колірних стереотипів і нагромадженням досвіду роботи з різними художніми матеріалами.

На етапі підбиття підсумків аналізується результативність проведеної роботи, оцінюються творчі досягнення школярів, акцентуючи увагу на позитивних сторонах виконаних завдань для заохочення до активної роботи в ході позакласних занять.

Отже, методологічна база системи позакласної роботи з образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі складається з науково-обґрунтованої характеристики цього виду педагогічної діяльності, з логічного її структурування й часової організації. Однак слід мати на увазі, що сама собою система організації позакласної роботи з образотворчого мистецтва в школі не забезпечує успіху справи. Важливо, щоб вона була наповнена корисним змістом. Вирішальне значення тут має також педагогічна майстерність вчителя, його здатність до організації позакласної роботи в школі. Цьому має сприяти якісна підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що має регламентуватися відповідним критеріально-рівневим виміром та моделлю педагогічної системи.

3.2.2. Критеріально-рівневий вимір та модель підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи

Базовим для порушеного дослідження виступає поняття «підготовка вчителя» і найближчі до нього за системною спорідненістю категорії «підготовленість» та «готовність».

У «Новому тлумачному словнику української мови» термін «підготовка» інтерпретується із трьох позицій: теоретичної, приписової й описової. Із теоретичного погляду підготовка – це запас

знань, отриманих у процесі навчання чому-небудь. Приписовий зміст характеризує поняття «підготовка» під кутом зору спрямованості, призначення й функціонування явища, що ним і визначається. І, нарешті, описовий підхід до категорії визначає її суть, складники та види [113].

Лексема «підготовленість» позначає ступінь засвоєння знань, готовності до чого-небудь [178]. Як бачимо, тут основне навантаження несе слово «ступінь», бо воно припускає не тільки систему певних станів, але й деякий механізм для їх вимірювання.

Слово «готовність» означає, з одного боку, закінченість, остаточний результат, з іншого – стан (від прикметника «готовий») готовності до чого-небудь або згоди, бажання робити що-небудь [170, с. 210].

Загалом, термін «готовність» вживається в різних значеннях. Приміром, у «Великому тлумачному словнику української мови» це поняття трактується з позиції мотивації – «бажання зробити що-небудь» [26, с. 265]. Так само й у «Тлумачному словнику російської мови» (за редакцією Д. Ушакова) поняття «готовність» розуміється як згода робити що-небудь, бажання сприяти чому-небудь [178, с. 610].

Поняття ж «підготовка» означає й дію, і процес зі значенням дієслова «готувати», і певний «...запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [26, с. 960].

Очевидно, що названі поняття не є синонімами. Вони розкривають логічну структуру діяльності: мета – процес – результат (якість). Спроектуювши ці категорії до педагогічних явищ, можна трактувати термін «готовність» або як усвідомлену необхідність, бажання до педагогічної діяльності, або як суб'єктивний результат процесу підготовки. В останньому випадку поняття «готовність» становить єдине ціле із сутністю поняття «підготовленість», під яким слід розуміти прагнення, бажання, умотивовану необхідність у педагогічній діяльності. Однак фігурує ще або ототожнюється з категорією «професійна підготовка». При цьому ключовим виступає слово «підготовка». Термін «підготовленість» пояснюється як «наявність» підготовки або «властивість», «стан» підготовленого.

Таким чином, «підготовка вчителя» – процес формування професійної готовності, яка є суб'єктивним станом особистості, що вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної професійної діяльності й прагне її виконати. Цей стан формується в процесі

професійної підготовки як системи організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, умінь, навичок і професійної готовності.

Сутнісна характеристика підготовки майбутнього вчителя є складною, багатоаспектною й багатофункціональною діяльністю, що регламентується її метою, завданнями, змістом, певною системою дій та операцій, а також відповідних наслідків. У структурі цієї підготовки, як зазначає Н. Сінопальнікова, науковці виокремлюють чотири компоненти: мотиваційно-цільовий, змістовий, операційний і результативно-оцінювальний [158]. Окрім цього, також розрізняють види підготовки майбутнього вчителя, які в системі професійної освіти диференціюються на допрофесійний, професійний та післяпрофесійний [174, с. 295]. Допрофесійна підготовка характеризується виникненням професійних намірів, вибором професії, базовим навчанням. Професійна підготовка пов'язана з формуванням професійної готовності майбутнього фахівця в процесі навчання і виховання й охоплює фундаментальну, загальноосвітню, соціально-професійну й моделюючу підготовку. Післяпрофесійна підготовка має два періоди – адаптаційний та підвищення кваліфікації [186].

У контексті нашого дослідження провідним поняттям виступає «професійна підготовка», яка в «Енциклопедії професійної освіти» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [192, с. 390].

У навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів види професійної підготовки майбутнього фахівця пов'язують з її етапами, наприклад, пропедевтичним, початковим, основним, завершальним. Також визначення видів професійної підготовки можна здійснювати на основі організації, структури й способу засвоєння її змісту, регламентованого Державним стандартом і навчальними планами. Відповідно до цього, у дослідженні С. Сисоєвої виокремлено такі види підготовки майбутнього вчителя у вищих навчальних закладах: аудиторна й позааудиторна; теоретична, емпірична і практична; репродуктивна й науково-дослідницька [155, с. 70-71]. Таке розмаїття видів професійної підготовки майбутнього вчителя вказує на її складність і багатогранність як системного явища, яке на рівні структурного аналізу характеризується складом (набором компонентів) та структурою (внутрішніми і зовнішніми їх

взаємними зв'язками). У дослідженні Г. Хозяїнова сукупність компонентів цієї системи класифікується на базисні і надбудовні. При цьому базисними компонентами є викладач (суб'єкт), студент (об'єкт) і зміст освіти (засоби), а надбудовними – методи, форми організації й способи діяльності.

До системоутворювальних факторів професійної підготовки дослідник відносить мету (на початку діяльності) та результат (у процесі діяльності), а її структурні взаємозв'язки виявляє між системоутворювальними факторами й базисними та надбудовними компонентами; між компонентами базису; між базисними та надбудовними компонентами; між компонентами надбудови [182].

У контексті системного підходу заслуговує на увагу психологічна концепція цілісної професійної підготовки майбутніх учителів, яку запропоновано у навчальному посібнику із психології педагогічної діяльності В. Семиченко. У ній виокремлено такі складники, як мета, мотив, зразок, умови, засоби і результати [152, с. 120]. Поняття цілісності підготовки суб'єкта майбутньої професійної діяльності розглядається в контексті педагогічної системи, що складається з багатьох взаємопов'язаних частин.

Окрім системного підходу до визначення складників професійної підготовки майбутнього вчителя, особливий інтерес викликає і кваліфікаційний підхід, розроблений у працях А. Деркача, І. Науменка та інших учених. Його сутність полягає в тому, що основними компонентами кваліфікаційної характеристики педагога виступають педагогічні вміння і навички, а їх формування розглядається як складова частина системи підготовки у ВНЗ.

До професіографічного рівня аналізу структури підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності дослідниця І. Гавриш відносить підходи тих учених, які ґрунтуються на вимогах до особистісних якостей, психологічних здібностей, психолого-фізіологічних можливостей людини та вимогах, які висуваються певною спеціальністю, професією (Ф. Гоноболін, В. Крутецький, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.) [32, с. 50-51].

Отже, система професійної підготовки майбутнього вчителя має свою нормативно-регулятивну базу, що в процесуальному й результативному аспектах охоплює особистісну й організаційну складові, котрі ґрунтуються на широкому діапазоні принципів – фундаменталізації, інтегративності, гуманізації, універсалізації, системності, моделювання й самостійності. До особистісної

складової, на наш погляд, слід віднести визначення мети й завдань професійної підготовки майбутнього вчителя, а також розробку й створення відповідних умов ефективного формування окремих її елементів (знань, умінь, навичок, мотиваційної сфери, здібностей, смаків та ідеалів). До організаційної складової належить визначення змісту навчально-виховного процесу (теоретичного як системи понять та категорій, законів, дидактичних принципів, провідних наукових теорій; емпіричного як процесу встановлення зовнішніх зв'язків та відношень у певному педагогічному явищі, його ознак і властивостей; практичний – підтвердження теоретичних знань практикою) і використання відповідних організаційних форм і методів.

Таким чином, беручи до уваги окреслені підходи, під професійною підготовкою студентів у вищих закладах освіти ми розуміємо педагогічну систему особистісно зорієнтованої організації навчально-виховного процесу, кінцевим результатом якого є готовність майбутнього вчителя виконувати функції професійної діяльності.

Однією з таких функцій у роботі вчителя є якісна організація позакласної роботи. Тому поняття «підготовка майбутнього вчителя до організації позакласної роботи в загальноосвітній школі» ми трактуємо з описової позиції, яка в процесуальному аспекті регламентується метою, завданнями, змістом, певною системою дій та операцій професійної підготовки та передбачає підвищення рівня теоретичної і методичної підготовки студентів з організації позакласної роботи, створення сприятливого навчально-виховного середовища у ВНЗ, а в результативному – формування мотиваційної, когнітивної, практичної та рефлексивної складових готовності до цього виду педагогічної діяльності.

Нині проблема готовності до професійної діяльності широко вивчається у педагогічному, психологічному й акмеологічному наукових напрямках, охоплюючи тим самим, різні рівні такої готовності: особистісний, функціональний, результативно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний.

На особистісному рівні готовність розглядається як процес формування морально-психологічних якостей особистості, що визначає ставлення до професійної діяльності, яке, своєю чергою, забезпечує її успішне втілення; на функціональному рівні – як адекватне віддзеркалення спеціальності, професійна майстерність, уміння мобілізувати необхідні фізичні й психічні ресурси реалізації діяльності, працездатність; на результативно-діяльнісному рівні – як

результат процесу підготовки; на особистісно-діяльнісному рівні – як цілісний прояв усіх граней особистості, як система мотивів, відношень, настанов, індивідуальних рис, нагромадження знань, умінь і навичок, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції.

Загалом ми схильні трактувати професійну готовність педагога як особистісну якість, що є результатом підготовленості до цього виду діяльності. Стосовно конкретного педагогічного фаху, то професійну готовність майбутнього вчителя до організації позакласної роботи ми визначаємо як складне багатоаспектне, багаторівневе особистісне утворення, що є фундаментальною умовою успішного виконання педагогічних функцій організації різних форм і використання широкого розмаїття методів і технологій ефективного навчання й виховання школярів у позакласній діяльності.

Така інтерпретація цього феномену ґрунтується на позиціях функціонального та професійно-педагогічного підходів, згідно з якими професійна готовність – сукупність особистісних якостей, які забезпечують успішність виконання професійних функцій [72, с. 8].

У науково-методичному посібнику за редакцією Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Нессен «Життєва компетентність особистості» акцентовано увагу на таких компонентах феномену готовності: мотиваційному (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку); орієнтаційному (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості); операційному (володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями); вольовому (самоконтроль, самооблізація, уміння управляти діями); оцінному (самооцінка своєї підготовленості й відповідність процесу розв'язання завдань оптимальним зразкам) [50, с. 92]. Беручи це до уваги, структурними компонентами готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі ми визначаємо мотиваційний, когнітивний, практично-творчий і рефлексивний.

Мотиваційний компонент.

Головними функціями мотиваційної готовності є забезпечення стійкої професійної спрямованості особистості, прагнення до виконання фахової діяльності, її спонукання, регулювання та спрямування. Ці функції реалізуються у двох видах мотиваційної готовності – довготривалому та короткотривалому. Якщо перший базується на феноменах ціннісно-сміслової, мотиваційної сфер і формується

протягом тривалого періоду, передусім, в умовах професійної підготовки, то другий виникає в процесі актуалізації професійно-мотиваційного потенціалу фахівця відповідно до безпосередніх наявних вимог, обставин та ситуацій самої діяльності [43, с. 235-244].

Однією з ланок у структурі мотиваційного компонента готовності є інтерес, який традиційно пов'язують із процесом навчальної праці. Цей вид інтересу, на думку психолога Дж. Брунера, виникає мимоволі й має яскраво виражений емоційний характер. Він супроводжується яким-небудь відчуттям, зазвичай відчуттям радості від виконання певної діяльності. Оскільки відчуття є показником значущості, то цей інтерес надає значущості виконуваній діяльності [20, с. 35].

Отже, інтерес забезпечує успіх навчальної діяльності тому, що постійно підтримується досягненням відповідних результатів. Однак, на переконання психолога В. Вілюнаса, за відсутності результатів або при неможливості досягти їх інтерес згасає. Тут мають місце емоції «успіху – неуспіху», які «вмикають» чинники спонукальної діяльності, щойно вона виявляється безглуздою. Ці емоції – це такий універсальний механізм, який підключається до процесу регуляції діяльності й на основі нагромадженого досвіду сповіщає індивіда про досяжність мети й виправданість активності [29].

У дослідження мотивів учіння чітко простежується їх взаємного проникнення й динамічний взаємозв'язок. Одні з них, отримавши початок розвитку в школі, продовжують розвиватися й удосконалюватися в умовах навчання у вищих закладах освіти, на основі інших формуються нові. Так, наприклад, інтерес до предмета, потреба в спеціальних знаннях, усвідомлена мета, прагнення стати освіченою людиною, розширити свою ерудицію через отримувану інформацію, відчуття відповідальності й таке інше є основними як для школярів, так і для студентів на всіх етапах навчання [2].

Таким чином, у проекції на формування готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи обґрунтованість визначення мотиваційного компонента пояснюється тим, що студент повинен мати потребу в естетичному вихованні школярів, тобто залучати їх до світу прекрасного, активізувати їхню образотворчу діяльність і розвивати художні здібності. Така опредмечена потреба викликає інтерес до навчання й водночас стає мотивом, що спонукає студента до створення відповідних умов, методик і технологій в організації позакласної роботи школярів,

практична реалізація яких стає основою формування в учнів ціннісного ставлення до надбань художньої культури, їхнє виховання засобами різних видів образотворчого мистецтва.

Високий рівень художньої освіченості вчителя образотворчого мистецтва має відповідний сенс у його орієнтації учнівської молоді на цінності мистецтва. Іншими словами, учитель постає перед учнями еталоном, який ціннісно опосередковується ними.

Саме це, на нашу думку, і визначає зміст мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи: незадоволеність постійним зниженням естетичного рівня розвитку школярів; потреба у підвищенні власного професійного статусу та професійній самореалізації; потреба в якісному естетичному вихованні школярів, в орієнтації їх на цінності мистецтва.

Однак, не тільки мотивація детермінує успішність формування професійної готовності. Могутній вплив на цей процес мають такі чинники, як інтелектуальна, діяльно-творча й рефлексивна складові готовності.

Когнітивний компонент.

Згідно з філософським визначенням, знання характеризуються як ідеальна форма існування об'єкта або явища. Йдеться про віддзеркалення інформації в людській свідомості.

У складі інформаційних утворень розглядають знання про наявність невідомого, процеси поєднання мотивації й інформації, проблемні знання. Вищою формою інформаційного забезпечення особистості є система знань, тобто теорія як достовірне й систематизоване знання. Проблемне, імовірнісне й достовірне знання становлять інформаційну готовність. Із психологічних позицій знання визначається як адекватне віддзеркалення об'єктивної реальності у свідомості людини, що є відображенням зовнішнього світу у формі відповідних утворень – уявлень і понять, які зберігаються в пам'яті й спрямовані на регулювання й організацію діяльності [194].

Поряд із психологічним трактуванням знань, у педагогіці орієнтуються на визначення, згідно з яким знання – це сукупність понять про закономірності природи, суспільства й процесів мислення. Ці поняття розглядаються за рівнями, видами й структурою, що характеризують їх значення. Однак, незважаючи на відмінності провідних ознак знання, у всіх визначеннях наголошується, що

знання – базовий елемент свідомості, який є підставою готовності до діяльності. Такі дефініції знань не суперечать, а доповнюють одна одну на різних рівнях: загальнотеоретичного, загальнонаукового й конкретно-наукового.

Індивідуальні знання кожної людини завжди специфічні. Це виражається в їх обсязі, повноті, глибині, предметності, системності тощо. Однак, попри індивідуальні відмінності, є щось загальне, що дає змогу характеризувати знання як інтелектуальний компонент готовності [27].

На цій основі стає можливою їх типізація. В умовах сучасних процесів диференціації й інтеграції знань їх класифікація необхідна з теоретичного й практичного поглядів. Зазвичай знання поділяють на буденні й наукові. Декомпозиція теоретичних знань на основі «базису» дає змогу виокремити фундаментальний і технологічний блоки забезпечення когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі. До фундаментальних можна віднести художньо-педагогічні знання теорії навчання й виховання школярів, а також теорію та історію різних видів образотворчого мистецтва, до технологічних – знання методів, прийомів і засобів організації позакласної роботи в школі, знання художніх матеріалів і технологій виконання навчально-творчих завдань із різних видів образотворчого мистецтва.

Отже, когнітивний компонент готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі становлять образотворча грамотність, теоретико-методологічні знання базових термінів художньої педагогіки, знання концепцій і підходів естетичного виховання школярів, знання форм і методів позакласної роботи в школі.

Для успішної організації позакласної роботи в школі майбутній учитель образотворчого мистецтва повинен володіти знаннями: теоретичних і методологічних основ процесу організації позакласної роботи (навчання, виховання, розвиток школяра); теоретичних і методологічних основ проектування освітньої діяльності («викладання» й «учіння»); об'єктів і технологічних основ дидактичного проектування (теоретичного й практичного навчання школярів; системи позакласної діяльності; навчально-педагогічних і виховних ситуацій; естетичного розвитку кожного учня).

Таким чином, когнітивний компонент у структурі професійної готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до

організації позакласної роботи в школі важливий тому, що поведінка людини детермінована її знаннями. Однак він виступає лише теоретичною площиною, яку необхідно перевести в практичну. Звідси, цілком логічно, що для успішного виконання різних функцій майбутньої професійної діяльності в кожного студента має бути сформований практично-творчий компонент цієї готовності.

Практично-творчий компонент.

Згідно із твердженням дослідниці А. Линенко, найпоширенішим серед різних критеріїв готовності педагога до професійної діяльності є операційний компонент, що позначає його практичні вміння [93, с. 125]. Творчий характер практичних умінь у дослідженні З. Левчук інтерпретується з позиції реалізації своїх сил і можливості в інтересах виховання творчої особистості учня й особистісної самореалізації [89].

Практично-творча характеристика готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності стосується, по суті, поняття «готовності до педагогічної творчості», зміст якого А. Маркова трактує у вузькому та в широкому розумінні. У вузькому значенні – це готовність до новаторства, до пошуку й знаходження принципово нових завдань, засобів і прийомів діяльності (локальних – тих, що стосуються окремих методів і форм або системних – тих, що ведуть до усвідомлення нових, високоефективних систем навчання й виховання). У широкому розумінні – це здатність до відкриття вже відомого у науці та практичній діяльності поєднання методів, прийомів та умов їх використання, яка виникає внаслідок сформованості дивергентного мислення [97, с. 57].

Погоджуючись із В. Сластьоніним, що практично-творчий компонент готовності виражається в уміннях, у прикладних знаннях [161, с. 48], вважаємо за необхідне підкреслити, що у майбутнього вчителя образотворчого мистецтва повинні бути не просто сформовані вміння організації позакласної роботи в школі, він повинен творчо самовиражатися в різних видах художньої діяльності і цим самим бути прикладом для наслідування учнями. Щойно освоєні людиною знання й уміння, як підкреслював відомий психолог С. Рубінштейн, перетворюються на особисте надбання, ведуть до розвитку здібностей. У навчанні як освітньому процесі через знання й уміння формуються здібності [147, с. 537], розвивається творчий потенціал студентів.

Отже, окреслений компонент визначається активною участю студентів у різних видах творчої діяльності (навчальної, позанавчальної, самостійної), у ході яких вирішуються й практично виконуються різні проблемно-творчі завдання. Цей процес завжди починається із творчого ставлення до завдання, з генерування й реалізації його задуму. Це визначає стиль навчально-творчої діяльності студента, який має збігатися з його інтересом до навчальної дисципліни (виду художньої чи педагогічної творчості) і характеризуватися творчою самостійністю. Усе це – результат практично-творчої здатності студента виконувати функції творчих видів майбутньої професійної діяльності. Універсальними складовими такої здатності є вміння самостійно генерувати ідеї, знаходити необхідну інформацію й різні варіанти вирішення творчого завдання, планувати, комбінувати, прогнозувати й самоаналізувати власну творчу діяльність, знаходити процесуальну новизну й оригінальність створюваного продукту, що безпосередньо пов'язано з рефлексивними актами.

Рефлексивний компонент.

Французький мислитель П. Тейяр де Шарден [173] і сучасний психолог В. Слободчиков [164] визначають рефлексію як центральний феномен людської суб'єктивності, бо вона, на їхню думку, дає змогу зробити думки, емоційні стани, дії, відносини, взагалі всього себе предметом спеціального розгляду (дослідження) і тотального перетворення (творчості).

За твердженням ученої А. Бізяєвої, рефлексивні властивості свідомості дорослої людини є необхідним компонентом психограми багатьох професій, особливо тих, що стосуються міжособистісних відносин і сумісної діяльності [12, с. 59]. До переліку таких професій відноситься й фах учителя образотворчого мистецтва, рівень розвитку рефлексії якого є визначальним фактором досягнення високого професіоналізму.

Ще на етапі підготовки у ВАНЗ студент, стаючи дослідником власних художньо-творчих і професійно-педагогічних спроможностей і, постійно перебудовуючи свій професійний світ у відповідь на несподівані і проблемні події реальності, формує підвалини для розвитку професійної майстерності. Тому здатність студента зайняти дослідницьку позицію стосовно своєї навчально-творчої діяльності й до самого себе як її суб'єкта ґрунтується на рефлексивних властивостях свідомості, що слугує критерієм у визначенні рівня сформованості

готовності до виконання функцій майбутньої професійної діяльності. У такому контексті рефлексія виступає здатністю майбутнього вчителя до «...аналізу, осмислення й конструювання смислоутворювальних ціннісної основи своєї діяльності, заснованої на віддзеркаленні себе як суб'єкта діяльності, особистісності й індивідуальності в системі суспільних відносин» [12, с. 61].

Таким чином, постійний рефлексивний огляд своєї теоретичної і практичної бази з позиції щоденної наполегливої й цілеспрямованої навчальної праці дає змогу майбутньому вчителю образотворчого мистецтва на різних етапах його фахової підготовки формувати власну професійну компетентність. На цьому наголошував засновник аналітичної психології К. Юнг, якому належить крилатий вислів: «Учитель приречений бути компетентним» [193].

Учений-психолог М. Холодна зауважує, що компетентній людині властиве володіння не тільки декларативним знанням (знанням про те «що»), але і процедурним знанням (знанням про те, «як»); наявність знання про власне знання [183, с. 183]. Остання з названих ознак компетентного типу організації знань, що стосується метакогнітивних процесів (ті, які забезпечують управління власною інтелектуальною діяльністю), є результатом рефлексивного самоконтролю, у ході якого помітна роль в осмисленні студентом власного навчального досвіду. На думку Д. Познера, поєднання досвіду з рефлексією є джерелом професійного поступу: «досвід + рефлексія = розвиток» [197, с. 19].

Справді, рефлексивна інтеграція теоретичних знань і практичного досвіду породжують якісно нове утворення майбутнього фахівця – провідні ідеї, які беруть на себе регулятивну функцію діяльності в ході його професійної підготовки.

На нашу думку, регуляція діяльності майбутнього вчителя образотворчого відбувається в процесі професійної підготовки через акти осмислення студентом власного навчального, художнього й педагогічного досвіду, а також досвіду своїх однокурсників із позиції фахових знань, умінь, навичок і переконань. При цьому рефлексія сприяє «дозріванню» головних ідей до рівня їх внутрішнього ухвалення. Внаслідок цього підвищується «чутливість» студента до проблем майбутньої професійної реальності, потенціал його практичного мислення збагачується авторськими стратегіями (уміння мислити по-своєму, самобутньо), що дає йому змогу в ході навчання й саморозвитку приймати найефективніші рішення. Це також приводить до взаємодії з «образом Я», який містить уявлення про

себе й самооцінку програми самовдосконалення, звичні реакції на прояви деяких своїх якостей, здатність до самоспостереження, самоаналізу й саморегуляції. Визначені нами структурні компоненти готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі (див. рис. 3.3) охоплюють критерії для оцінки рівня сформованості зазначеної особистісної якості в студентів.



Рис. 3.3. Структура готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі.

Термін «критерій» (грецьк. – kriterion) – це ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чи класифікація чого-небудь. Це поняття також трактують як «ідеальний зразок», «еталон». Порівнюючи з еталоном реальні явища, можна встановити ступінь їхньої відповідності, наближення до норми, ідеалу.

Ми дотримуємося думки А. Киверялга про те, що основними вимогами для обґрунтування й визначення критеріїв у педагогіці є: відтворення закономірностей формування й розвитку особистості, урахування зв'язків між усіма компонентами педагогічного явища або процесу; відтворення динаміки вимірюваної якості в часі і просторі [88, с. 125-126].

У процесі розробки критеріїв ефективності будь-якого процесу дослідники часто використовують рівневий підхід, що фіксує перехід, послідовність певних етапів, ступенів розвитку. У цьому випадку критерії розглядаються як етапи, ступені переходу від нижчих рівнів до вищих, складніших у кількісних і якісних відносинах, що характеризує формування, розвиток певного педагогічного явища. Критерії за такого підходу виступають як якості, властивості об'єкта, що вивчається, і дають можливість судити про його стан і рівень розвитку. Показники ж характеризують міру сформованості того або того критерію [9].

Для диференціації за рівнями прояву готовності майбутнього вчителя до організації позакласної роботи в школі, ми визначили відповідні критерії і показники (див. табл. 3.1).

У визначенні критеріїв за рівнями мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі ми ґрунтувались на характеристиках рівнів сформованості мотивації вивчення педагогічних дисциплін, висвітлених у дослідженні Л. Міхеєвої [100], а також на характеристиці кількісних і якісних показників переднормативного, нормативного і творчого рівнів сформованості професійної спрямованості особистості, розкритих у дослідженні В. Квас [63, с. 69].

Визначаючи критерії за рівнями готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі за практично-творчим компонентом, ми враховували рівневі характеристики творчої педагогічної діяльності вчителя, подані в дослідженнях В. Загв'язинського (інтуїтивний, репродуктивний, репродуктивно-творчий і творчий) [52, с. 14] та С. Сисоєвої

(репродуктивний, раціоналізаторський, конструкторський і новаторський) [154].

З'ясовуючи критерії рівнів готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва за рефлексивним компонентом, ми брали до уваги рівневі характеристики творчої педагогічної діяльності вчителя, наведені в дослідженні С. Сисоєвої [154], а також характеристики рівнів сформованості здатності вчителя до самоаналізу, описані в публікації Н. Корепанової [77, с. 69], за параметрами самоконтролю, самодіагностики, усвідомлення труднощів і самооцінки.

Таким чином, характеристика рівнів готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі за критеріями і показниками її структурних компонентів (мотиваційного, когнітивного, практично-творчого й рефлексивного) дає змогу системно і конкретизовано уявити сутність цього феномена, на основі чого можна з науковою достовірністю дослідити реальний стан готовності студентів до означеного виду діяльності на етапі їх професійної підготовки у ВНЗ та змоделювати відповідну педагогічну систему.

Як відомо, поняття «модель» використовується в багатьох галузях науки, зокрема й у педагогіці. Зазвичай, під моделлю розуміють штучно створений об'єкт у формі схеми, який у спрощеному вигляді відтворює структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами досліджуваного явища [17, с. 22]. Часто модель розуміють як щось ідеальне, бажане, недосяжне, але, у багатьох випадках, можливе для створення в процесі моделювання. Модель – це система із власною структурою і функцією, які відтворюють структуру і функцію оригінала [166, с. 78].

Модель фахівця виступає системоутворювальним чинником вищої освіти і, водночас, є основою вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі. Це опис і теоретичне обґрунтування комплексу взаємопов'язаних структурних і функційних компонентів педагогічного процесу, спрямованого на формування в студентів відповідних особистісних якостей, знань, умінь і практичного досвіду.

Таблиця 3.1

Покомпонентна характеристика готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі за критеріями й показниками її рівнів

Компоненти	Критерії	Показники за рівнями готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи			
		Рівні			
		критичний	допустимий	достатній	високий
Мотиваційний	Інтерес до навчання	слабкий	непостійний	стійкий	яскравий
	Мотиви становлення професійного статусу педагога-організатора позакласної роботи	відсутність потреби мати такий статус	бажання набути цього статусу	прагнення бути компетентним	прагнення до професійної майстерності
Когнітивний	Професійні знання з образотворчого мистецтва	фрагментарні	поверхневі	міцні	дієво-творчі
	Знання організаційно-методичних основ позакласної роботи	фрагментарні	поверхневі	міцні	дієво-творчі
Практично-творчий	Уміння вирішувати образотворчі завдання	дилетантські	репродуктивні	продуктивні	творчі
	Організаційні і творчо-методичні вміння в галузі позакласної роботи	дилетантські	ситуативні	конструктивні	творчі
Рефлексивний	Самоаналіз навчально-творчих досягнень	епізодичний	спонтанний	усвідомлений	критичний
	Самооцінка спроможностей в організації позакласної роботи	неадекватна	завищена	занижена	адекватна

Беручи до уваги наявні підходи до модельного уявлення фахівця та діалектичний принцип взаємовідношення загального і конкретного, можна зробити висновок про те, що модель підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі можна будувати на основі загальної вітчизняної системи та спеціально розробленої підсистеми додаткової професійної підготовки студентів. В авторському варіанті це сукупність взаємопов'язаних блоків (цільовий, змістовий, методологічний, організаційний, контрольно-оцінний, результативний) відповідними компонентами (рис. 3.4).

Досягнення означеної мети можливе завдяки вирішенню комплексу таких завдань: актуалізація мотиваційної сфери студентів на оволодіння знаннями й уміннями в галузі організації позакласної роботи в школі; формування когнітивних конструктів, які дали б змогу студентам засвоїти теоретичні, методичні й практичні знання й застосовувати їх у педагогічній практиці; творчий розвиток особистості кожного студента в процесі виконання навчально-творчих завдань проблемно-педагогічного й суто художнього змісту; поглиблення знань студентів про самих себе шляхом оволодіння прийомами самопізнання, самодіагностики, завдяки виявленню особистісних можливостей у виконанні функцій організації позакласної роботи в рамках гуманістичної парадигми, через розуміння необхідності самовдосконалення.

Методологічним блоком моделі передбачено використання професіографічного, особистісно-діяльнісного, системного, креативно-акмеологічного й контекстного наукових підходів і педагогічних принципів підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі.

На основі професіографічного підходу розроблено цільові, структурно-змістові компоненти підготовки, критерії, показники й рівні готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі. Положення особистісно-діяльнісного підходу дали змогу сформулювати адекватні цілі, спроектувати оптимальні зміст і засоби професійно-освітнього процесу.

На основі системного підходу розкрито суть і розроблено структурно-змістову основу психолого-педагогічного забезпечення якісної підготовки майбутнього фахівця. Креативно-акмеологічний підхід передбачає врахування закономірностей, чинників та умов професійного становлення майбутнього фахівця, орієнтиром якого виступає високий професіоналізм, потреба студентів у неперервному професійному зростанні й творчості. Завдяки використанню

контекстного підходу обрано відповідне технологічно-методичне забезпечення підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі з урахуванням «канви цієї професійної діяльності».

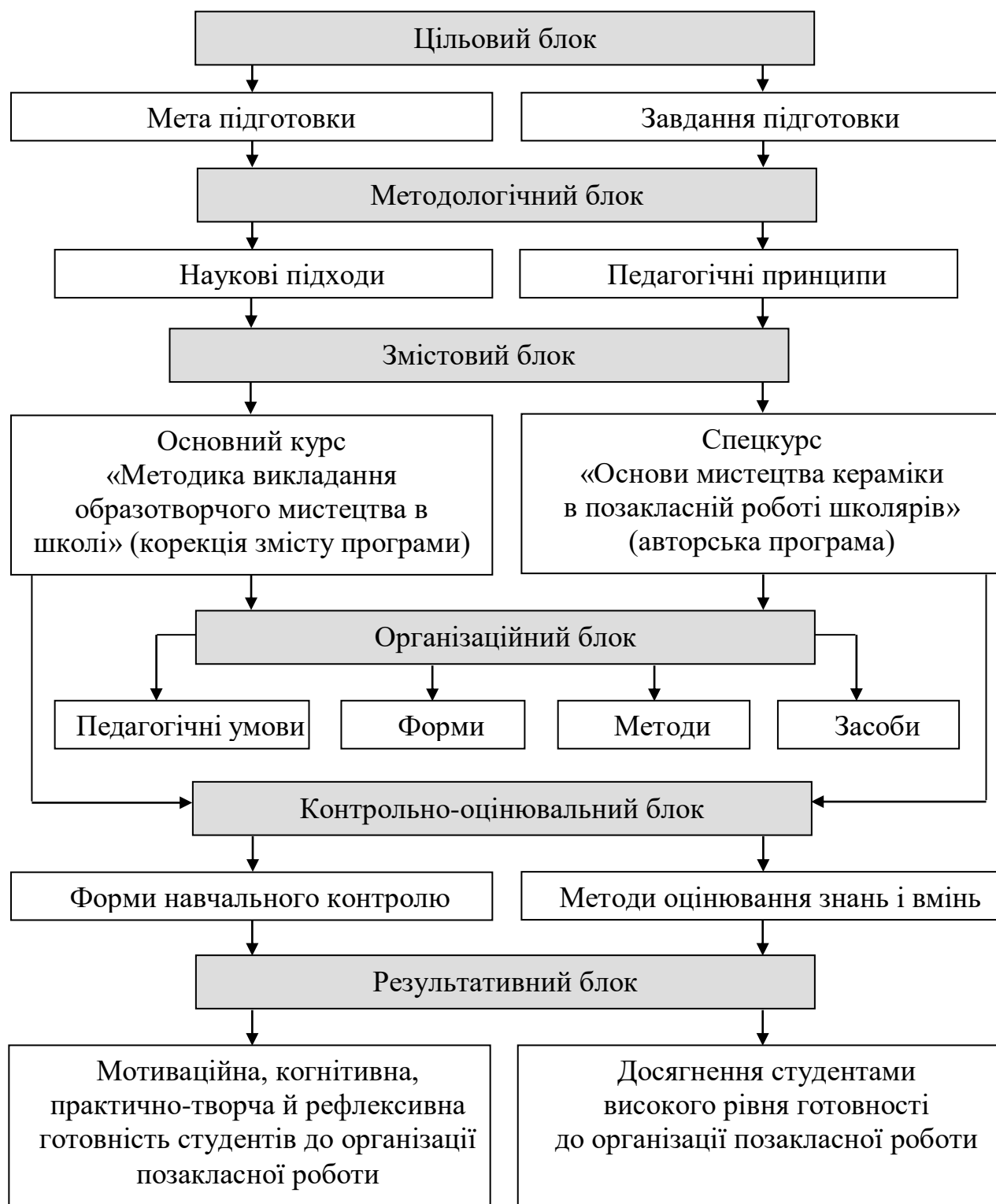


Рис. 3.4. Авторська модель підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі.

Як ілюструє рис. 3.4, у цільовому блоці моделі визначено мету і завдання підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі. Основна мета цієї підготовки полягає в побудові такої зовні заданої навчальної діяльності, яка забезпечила б переструктурування внутрішньої діяльності й сформувала б відповідний рівень мотиваційного, когнітивного, практично-творчого й рефлексивного компонентів готовності студентів до організації позакласної роботи.

Зміст методологічного блоку в моделі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі вибудовано на основних загально-педагогічних і художньо-педагогічних принципах.

Серед загально-педагогічних виокремлюємо такі принципи:

- паритетності, тобто дотримання суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачами й студентами;
- діяльної активності, спрямованої на активне сприйняття студентами явищ, що вивчаються, їх осмислення, творче перероблення й застосування;
- зворотного зв'язку, що забезпечує управління освітнім процесом шляхом створення системи контролю й самоконтролю, оцінки й самооцінки;
- індивідуалізації, що дає змогу дібрати для кожного студента індивідуальну траєкторію професійного розвитку з урахуванням його психологічних особливостей, здібностей і нахилів;
- технологічності, згідно з яким професійна підготовка має бути технологічним процесом, спрямованим на формування професійної готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в загальноосвітніх школах;
- зв'язку теорії з практикою, що дає змогу студентам у реальній педагогічній практиці застосовувати знання, отримані на заняттях професійно-орієнтованих дисциплін;
- рефлексивного розвитку студентів, тобто формування їхньої здатності поглянути на себе, на свою діяльність і мислення з боку.

Художньо-педагогічними принципами визначено:

- єдність художньої й наукової діяльності, що дає змогу студентам із науковою достовірністю відтворювати предмети, явища й події у творах різних видів і жанрів образотворчого мистецтва;

– єдність навчання й художньої творчості, що забезпечує динаміку особистісного творчого розвитку студентів;

– єдність практичної діяльності й сприйняття дійсності й мистецтва, що сприяє формуванню образотворчої грамотності студентів;

– єдність вимог образотворчого мистецтва й педагогічних умов їх реалізації;

– художньо-технологічна спрямованість навчально-творчої діяльності, результатом якої є інтерес до вивчення різних видів образотворчого мистецтва, традицій народної творчості і нових напрямів у мистецтві й активне опанування різними технологіями в образотворчому мистецтві;

– художньо-педагогічна спрямованість навчання як оволодіння студентами цільовідповідними методами, прийомами й засобами художньо-творчого розвитку школярів.

У змістовому блоці моделі виокремлено два види підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі – професійно-орієнтована й додаткова. Першу передбачено здійснювати в процесі вивчення студентами вдосконаленого курсу «Методика викладання образотворчого мистецтва в школі»; другу – у ході опанування спецкурсу «Основи мистецтва кераміки у позакласній роботі школярів».

Організаційний блок моделі містить педагогічні умови, форми, методи й засоби.

Для визначення комплексу педагогічних умов ефективної підготовки майбутнього вчителя до організації позакласної роботи в школі, ми сформулювали такі завдання: виявити недоліки в змісті курсу методики викладання образотворчого мистецтва, скоригувати програму цієї дисципліни, окреслити й обґрунтувати педагогічні умови підготовки студентів у процесі вивчення спеціально розробленого модуля, що стосується позакласної роботи в школі; обґрунтувати необхідність розробки й упровадження спецкурсу «Основи мистецтва кераміки в позакласній роботі школярів» і визначити педагогічні умови художньо-мистецької та практично-методичної підготовки студентів у процесі його вивчення.

Щоб обґрунтувати змістове забезпечення процесу навчання як педагогічну умову підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі, ми проаналізували зміст робочих програм із методики викладання образотворчого мистецтва в школі. Цей аналіз показав, що в більшості з них недостатньо повно

репрезентовано матеріал для вивчення студентами організаційних основ позакласної роботи в школі, а в деяких програмах взагалі бракує відповідних тем. Натомість значний обсяг часу приділено вивченню історії методів навчання образотворчому мистецтву. У зв'язку із цим нами скориговано програму цієї дисципліни, до якої ввійшов окремий модуль під назвою «Теорія і методика позакласної роботи з образотворчого мистецтва в школі». У цьому модулі передбачено сукупність теоретичних, методологічних, методичних і практичних завдань, а також завдань на моделювання діяльності вчителя образотворчого мистецтва у позакласній роботі (див. рис. 3.5).

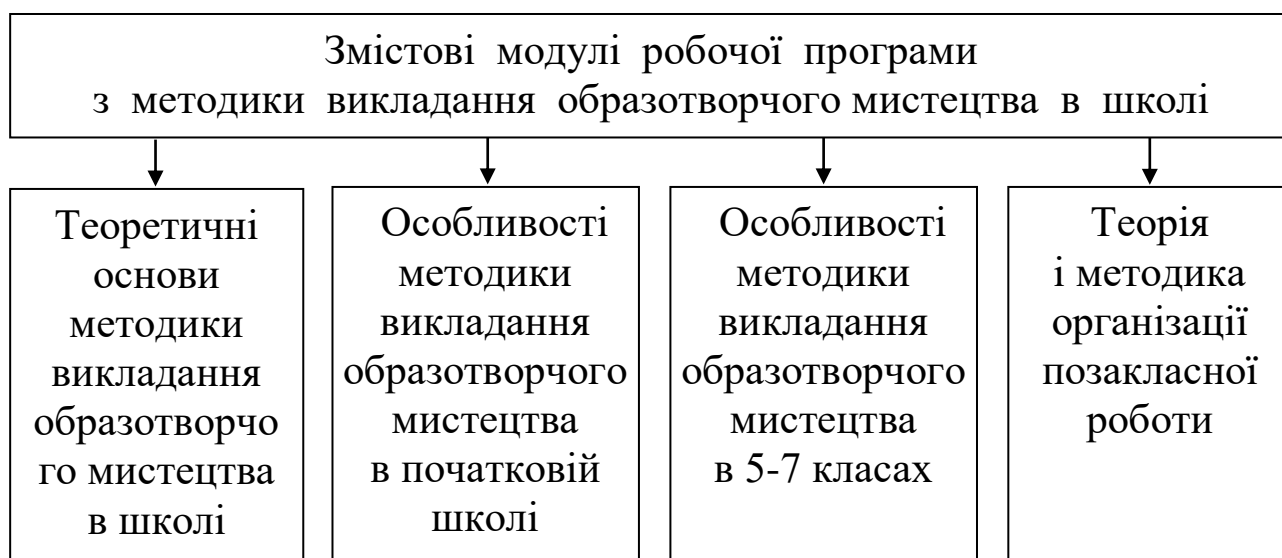


Рис. 3.5. Модульна схема скоригованої програми дисципліни «Методика викладання образотворчого мистецтва в школі».

До модуля ввійшло шість змістових компонентів, кожен із яких у своїй структурі має завдання, спрямовані на мотиваційну, когнітивну, практично-творчу й рефлексивну результативність.

Обґрунтованість визначення практично-творчого забезпечення навчання на засадах співробітництва полягає в тому, що співпраця, як необхідна умова співтворчості, на основі особливих позицій суб'єктів педагогічної взаємодії неминуче приводить до високої результативності.

Наступна педагогічна умова підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі – технологічне (дидактико-методичне) забезпечення процесу навчання в ході опанування ними курсу методики викладання образотворчого мистецтва в школі. Загалом, ця дисципліна належним чином забезпечена різноманітною наочністю, методичними розробками, літературою

тощо. Але в коригованому нами варіанті програми цієї дисципліни передбачено вивчення додаткового модуля з теорії й методики позакласної роботи з образотворчого мистецтва в школі. Спеціального дидактико-методичного забезпечення до цього модуля немає. Тому аби створити цю педагогічну умову, ми розробили навчально-методичний комплекс до якого ввійшли: авторський навчально-методичний посібник із теоретико-методичних основ позакласної роботи з образотворчого мистецтва в школі, де в доступній формі розкрито суть, принципи, функції, форми й методику позакласної роботи вчителя образотворчого мистецтва й подано зразки різноманітних за формою й змістом позакласних заходів з образотворчого мистецтва [5]; відеотека різних позакласних заходів з образотворчого мистецтва, проведених досвідченими вчителями образотворчого мистецтва Черкащини; методичні рекомендації для студентів з організації занять гуртків з окремих видів образотворчого мистецтва [5].

У ході викладання модуля «Теорія й методика позакласної роботи вчителя образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі» провідними формами навчання студентів є лекція, семінар, практичне заняття, квазіпрофесійний тренінг, самостійна робота, індивідуальне творче завдання.

Наступним завданням в окресленій моделі підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі було обґрунтування необхідності розробки й упровадження спецкурсу «Основи мистецтва кераміки в позакласній роботі школярів» і визначення педагогічних умов художньо-мистецької та практико-методичної підготовки студентів у процесі опанування ними цим курсом.

Зазвичай, у вищій школі спецкурси відносять до допоміжних форм організації навчальної діяльності, які доповнюють або розвивають основну систему навчання. У навчальних планах професійної підготовки фахівців вищих педагогічних навчальних закладів сукупність таких додаткових дисциплін виокремлено пунктом «Варіативна (вибіркова) частина циклу професійно-орієнтованої підготовки», яку встановлює вищий навчальний заклад. Тут слід зазначити умовність визначення названих форм як допоміжних, бо деякі з них починають претендувати на статус основної форми. Практика підтверджує, що такі форми організації навчальної діяльності відіграють сприятливу роль у розвитку інтересів, схильностей і творчості студентів. Спецкурси сприяють зміцненню зв'язку навчання з життям, розвитку міжпредметних зв'язків,

активізують навчальний процес, сприяють підвищенню якості навчання. При розробці основного змісту спецкурсу зважають на особисті побажання студентів і на громадські потреби й можливості навчального закладу. Також ураховуються конкретні умови й завдання підготовки майбутніх вчителів до організації художньо-творчої діяльності школярів. Заняття проводяться в міцному зв'язку з обов'язковими загальноосвітніми й спеціальними дисциплінами.

Спецкурс «Основи мистецтва кераміки у позакласній роботі школярів» передбачено для студентів четвертого курсу. Уведення цього спецкурсу до навчального плану професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ми обґрунтовуємо тим, що успішне виконання його програмних завдань сприяє розвитку художньо-творчої діяльності студентів, розвитку в них конструктивних, комунікативних та організаторських здібностей у ході практики організації гурткової роботи школярів із кераміки. У процесі вивчення цього спецкурсу майбутній вчитель здобуває теоретичні знання, практичні вміння і навички, необхідні для організації образотворчої діяльності школярів під час занять гурткової роботи, а також підвищує свій рівень художньо-мистецької діяльності, що знаходить своє віддзеркалення у творчих роботах.

При розробці творчих завдань спецкурсу ми керувалися такими вимогами:

- система навчальних завдань повинна містити творчі предметні й індивідуальні завдання, характер і взаємозв'язок мусить визначається логікою цілісного процесу навчання;
- добір предметних завдань має бути детермінований логікою навчального предмету, яка знаходить своє змістове вираження в провідних ідеях навчального матеріалу (теми);
- розширення навчальних завдань має сприяти оволодінню студентами творчими методами пізнання;
- система навчальних завдань повинна припускати різні шляхи їх вирішення, що відобразатимуть загальні й типові для творчої пізнавальної діяльності процедури, зокрема логічні й інтуїтивні способи та різноманітні евристичні прийоми, котрі допомагають «увімкнути в роботу» логічні або інтуїтивні механізми творчості;
- система творчих завдань повинна відповідати вимозі оптимального поєднання їх складності і трудності; за своїм характером доцільно передбачати такі творчі навчальні завдання, які можна вирішувати як в індивідуальній, так і в колективній формі.

Сформульовані вимоги до навчальних завдань у межах програми спецкурсу «Основи мистецтва кераміки в позакласній роботі школярів» стали орієнтиром для визначення педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи у ході його опанування: організація естетичного сприйняття студентів на заняттях спецкурсу; активізація творчої діяльності студентів на заняттях спецкурсу; дидактико-методична забезпеченість спецкурсу; організація практики проведення студентами гурткових занять школярів із кераміки.

Необхідність створення першої педагогічної умови ми обґрунтовуємо тим, що в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва його навчально-творча діяльність характеризується особливою якісною природою, в основі якої лежить образне сприйняття дійсності та її активна перетворювальна спрямованість.

Аналіз психолого-педагогічних джерел (Є. Антонович, В. Зінченко, О. Ковальов, В. Кузін, Н. Луцан та ін.), у яких обґрунтовуються універсальні можливості формування творчого потенціалу особистості в процесі навчання різним видам образотворчого мистецтва, дав змогу констатувати, що професійна підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на заняттях з художньої кераміки має забезпечуватись відповідними психолого-педагогічними умовами, які сприяли б високій результативності навчання і творчості студента в їхній єдності. Серед цих умов першорядне місце посідає цілеспрямована організація естетичного сприйняття, бо саме його динамічний розвиток удосконалює професійне мислення і є одним із найважливіших завдань підготовки фахівця. При цьому, як підкреслює вчений-психолог і педагог А. Столяренко, завдання розвитку особистості в загальних і специфічних проявах «... постає в навчанні в двох іпостасях: і як одне із завдань розвитку, і як умова успіху в навчанні взагалі» [167, с. 330].

Активізацію творчої діяльності студентів на заняттях спецкурсу як педагогічну умову їхньої підготовки до організації позакласної роботи в школі ми обґрунтовуємо тим, що в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у ВНЗ на заняттях з окремих дисциплін художнього циклу постає низка навчально-творчих завдань щодо створення декоративного образу. Їх вирішення вимагає активізації творчої діяльності кожного студента способами інтенсифікації продумування ідей, підвищення концентрації оригінальних ідей у загальному їх потоці.

Наші спостереження за роботою студентів показали, що на заняттях із кераміки під час ліплення відбувається аналіз і синтез тактильного, кінетичного й зорового сприйняття. Внаслідок цього з'ясовуються матеріально-предметні властивості й декоративно-пластичні особливості матеріалу кераміки, що сприяє розвитку «відчуття матеріалу» як джерела й передумови виникнення задуму. У ході його реалізації в матеріалі кераміки аналітико-синтетична діяльність мислення виконує функцію генерування нових образних завдань, які збагачують творчий процес. Успіх практичного вирішення цих завдань залежить від свідомого й адекватного використання відповідних виразних засобів художньої кераміки. Для цього необхідно актуалізувати певні знання й уміння студентів у конкретній ситуації пластичної творчості.

Наступною педагогічною умовою підготовки до організації позакласної роботи в школі майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на заняттях спецкурсу є організація практики проведення гурткових занять школярів із кераміки. Але для цього учнів потрібно забезпечити необхідними дидактико-методичними матеріалами. Загалом із мистецтва кераміки існує чимало друкованої продукції Інтернет-ресурсів. Однак ця джерельна база належним чином не структурована, зокрема немає лаконічного навчально-методичного посібника не для професійного кераміста, а для дітей шкільного віку чи любителя-початківця. Бракує також опису методичних основ викладання такого технологічно складного виду декоративно-прикладного мистецтва. Тому аби створити цю педагогічну умову, ми розробили навчально-методичний комплекс до якого ввійшли:

- авторський навчально-методичний посібник під назвою «Основи художньої кераміки», у якому в доступній формі розкрито матеріальні властивості глини, технологічні способи ліплення й декорування кераміки [6];

- таблиці із зображенням послідовності створення керамічного виробу;

- фонд керамічних виробів, створених майстрами кераміки, викладачами й студентами;

- методичні рекомендації з організації гурткової роботи школярів із кераміки [5].

У ході викладання спецкурсу провідними формами навчання студентів стали лекція, практичне заняття, самостійна і позааудиторна робота, індивідуальне творче завдання, практикум з організації гуртків.

Контрольно-оцінним блоком моделі підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі передбачено традиційні форми навчального контролю (вихідний, поточний, проміжний і підсумковий), рейтингова методика оцінювання знань, умінь і навичок та метод «портфоліо».

Модель підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі завершує результативний блок, яким охоплено мотиваційну, когнітивну, практично-творчу й рефлексивну готовність студентів до організації позакласної роботи.

3.3. Формування професійної готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до викладання художньої праці у початковій школі

Сучасні соціально-економічні процеси викликали необхідність переходу вищої школи до підготовки майбутніх фахівців, що передбачає підвищення у них рівня професіоналізму, компетентності та професійної культури. На цьому наголошено у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття). Зокрема, у ній зазначено, що вища освіта повинна забезпечувати фундаментальну наукову, загальнокультурну, практичну підготовку фахівців, творчий потенціал яких має спрямовуватися на всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

Отже, нині зростає увага суспільства до підготовки вчителів, удосконалення їхньої педагогічної майстерності, формування готовності орієнтуватися в складних проблемах навчання і виховання молодого покоління.

Науковим основам підготовки вчителя і формування його особистості присвячені наукові праці Ю. Бабанського, В. Бондаря (дидактична підготовка), С. Єлкалова (професійне самовиховання), Н. Кузьміної, О. Мороза, Л. Спіріна (професійна діяльність), Н. Амеліної, С. Сергеева, Н. Яковлевої (науково-дослідницька діяльність, навчально-дослідницька діяльність) та інших учених.

Співвідношенню художнього і трудового виховання у шкільній системі, взаємодії цих двох начал приділяли увагу А. Бакушинський, Л. Виготський, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, А. Макаренко, С. Шацький, О. Шумілін та інші корифеї педагогічної науки. У 70-80-ті роки ХХ століття цим питанням приділяли увагу у своїй діяльності такі педагогічно-ентузіастки, як І. Волков, О. Захаренко, Т. Каналова, В. Карманов.

Проблему взаємозв'язку мистецтва і праці в початковій школі досліджувала К. Павлик; питання естетичного виховання на уроках трудового навчання – Н. Конишева. Упровадженню художнього конструювання і художньої праці в практику роботи початкової школи присвятили свої роботи Л. Вержиківська, В. Вільчинський, С. Свид, В. Тищенко, М. Фішер.

Процес формування теоретичного рівня конструктивної діяльності майбутніх учителів, формування у них конструктивних умінь та вмінь реконструювати знання представлені в дослідженнях Г. Злобіна, Л. Комаровського, Р. Смирнової.

Процес оволодіння уміннями конструктивного розв'язання професійних завдань на основі традиційного і оновленого шкільного курсу («Трудове навчання», «Художня праця») досліджував В. Д'яченко. Результати його наукових пошуків відображують цілісну систему ієрархізованих процесів з конкретизацією їх на технологічному рівні.

Загалом, аналіз психолого-педагогічної літератури та дисертаційних робіт вітчизняних і зарубіжних вчених дає змогу зробити висновок, що, незважаючи на значну кількість досліджень із проблем підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ, формуванню його готовності до викладання художньої праці не приділялося належної уваги. Через це між теорією і практикою формування професійної готовності майбутніх учителів до реалізації змісту художньої праці в початкових класах виникли суттєві суперечності. По-перше, молодші школярі мають потребу в розвитку конструктивного мислення, конструктивних умінь і художньо-конструктивних дій у процесі предметно-перетворюючої діяльності. По-друге, для них характерне художнє сприймання довкілля. Водночас, майбутні молоді фахівці не завжди здатні задовольнити ці вікові потреби дітей у художній праці, що зумовлює необхідність розв'язання порушеної проблеми.

3.3.1. Стан професійної готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до реалізації змісту художньої праці в початкових класах

У зв'язку зі змінами суспільної орієнтації України на становлення, розвиток і зміцнення ринкових відносин виникли нові соціальні замовлення, формується технологічний базис для нового підходу до праці і її результатів. Поряд із великими технічними підприємствами формуються творчі групи виробників, здатних швидко змінювати

технологічні процеси, що пов'язані з освоєнням нових видів ринкової продукції. Продукти праці нині повинні бути конкурентоспроможними та естетично довершеними. Успіх нових виробничих технологій залежатиме від особистості працівників і ґрунтуватиметься на їх економічній, екологічній, естетичній культурі. Потреба у рекламі українських товарів вимагає сьогодні розвитку промислового, графічного і комп'ютерного дизайну, актуалізації архітектонічних видів творчості в системі освіти, взаємодоповнюваності наукового пізнання і художнього розвитку. Про необхідність такого взаємного поєднання висловлювались О. Дусавицький, І. Зязюн, І. Ільясов, В. Мусієнко, І. Лернер, О. Савченко, С. Раппопорт та інші вчені.

Реформування системи освіти, її концептуальних, структурних, організаційних основ у контексті соціально-економічних перетворень, які відбуваються в Україні, не мислиться без виховання і розвитку творчої особистості, її загальної та естетичної культури. Для міжпоколінної трансформації культури необхідне, насамперед, багатогранне образне мислення, що сприяє випереджувальній моралізації та естетизації людини в неперервній системі навчання і виховання. Тому доцільно проаналізувати теоретичні джерела, пов'язані з формуванням творчої особистості учня і вчителя.

Образне мислення є важливим структурним компонентом духовності людини. І. Сеченов [64] назвав образ активним регулятором поведінки, а І. Павлов [50] підкреслював, що однією з основних людських потреб є потреба в образному сприйманні.

Мислення образами – складний психічний процес. У ньому беруть участь безпосереднє чуттєве сприймання реального світу, уява, фантазія, увага, емоційно-вольові зусилля. Дослідження механізмів, етапів і всього процесу формування в свідомості образів має важливе значення для диференціації школярів за нахилами, здібностями, інтересами, а також для вибору професії. Адже в учнів виявляються індивідуальні відмінності, що пов'язані: по-перше, із легкістю чи трудностю комбінування даних сприймання; по-друге, – зі збереженням їх в образній формі; по-третє, – із особливостями роботи з наочним матеріалом різного змісту в художньо-трудої діяльності.

Художній образ створюється комплексом педагогічних засобів, а саме: поезією натури, етнопедагогікою, працею в галузі художніх ремесел, промислів, ужитково-прикладним мистецтвом, народним і професійним біодизайном, пейзажним живописом, графікою, музикою, літературою, сценічним мистецтвом. Важливе місце у цьому процесі

належить художньо-трудовій діяльності учнів. Адже чуттєвий і мислительний образи будуються і реально функціонують у взаємному зв'язку з діями, у зовнішній предметній діяльності. Образ виявляється залежним від операцій, дій, на основі яких він формується.

Вітчизняний учений-педагог О. Савченко [149] виокремлює наукові ідеї, які є вагомими здобутками теорії й педагогічної практики та можуть бути впроваджені в особистісно-орієнтованій моделі початкової освіти. До таких вагомих здобутків належить:

- збагачення змісту навчання емоційним, особистісно-значущим матеріалом;
- ситуації вільного вибору навчальних завдань;
- створення естетично-розвивального гармонійного середовища та ситуацій для вправління дітей у різних видах творчості;
- цілеспрямоване формування на міжпредметному рівні сенсорних і загально-навчальних умінь учнів;
- побудова занять як розгорнутої навчальної діяльності, коли учні самостійно ставлять і розв'язують завдання;
- гнучкістю форм організації різних видів діяльності (індивідуальної, групової, парної, колективної).

Окреслені ідеї О. Савченко [149] конкретизувала в технологічному навчально-методичному комплексі для початкової школи. У змісті посібників, поруч із виконанням готових завдань, пропонуються різні конструктивні, творчо перебудовані вправи з опорою на засоби слова, образу, моделі, практичних дій. У навчальний процес включаються завдання комплексного впливу, у яких провідна навчальна дія стимулюється художніми засобами (трудові дії – музичним і словесним супроводом, словесні творчі роботи – одночасним сприйманням живопису, фізичні вправи – музичним ритмом). Вправління у комбінуванні, конструюванні, перетворенні пов'язані з розвитком уяви, творчості, що найкращим чином забезпечує інтегрований зміст предмету «Художня праця».

При аналізі психолого-педагогічної літератури ми враховували як актуальні проблеми суспільного розвитку, так і нові освітні пріоритети. Тому звернення до тих праць, які пов'язані з освітніми галузями «Технології» і «Художня культура» наразі є доцільним і своєчасним. На нашу думку, зміст цих галузей освіти може бути взаємодоповнюваним і природовідповідним для віку молодших школярів і для ефективного професійного становлення майбутніх вчителів початкових класів.

Авторами проекту стандарту з освітньої галузі «Художня культура» (Л. Левчук, Л. Масол, О. Костюк, О. Рудницька) [41] для початкової школи запропоновано такі змістові лінії: образотворче мистецтво, музика, хореографія. Змістова лінія для архітектонічних видів творчості (декоративно-ужиткового мистецтва, дизайну, художнього конструювання з різних матеріалів, що легко обробляти) окремо не виділена.

Передбачаючи можливість для впровадження у початковій школі предмету «Художня праця», автори проекту державного стандарту «Технології» (В. Дідух, Г. Левченко, В. Сидоренко, Б. Терещук Д. Тхоржевський) [40] виділяють окрему змістову лінію «Творча праця», яка охоплює всі ланки неперервної освіти учнів.

Після впровадження стандартизованого змісту освіти в практику роботи школи майбутні вчителі повинні бути готовими не тільки до вибору варіативних програм, навчальних предметів, а й до розроблення власних варіантів навчально-методичних комплектів у відповідності до вимог стандартів. Особливо це стосується предметів художнього циклу, у тому числі й художньої праці та предметів, що є багатоаспектними за способами реалізації. Успіх цього залежать від творчої особистості вчителя.

Проблема підготовки майбутніх вчителів до викладання художньої праці нині досліджується з урахуванням змін освітніх пріоритетів і вимог щодо варіативності й гнучкості вузівського навчально-виховного процесу. Тому вивченню й аналізу мають підлягати теоретичні джерела, що відображають індивідуально-творчий підхід до підготовки майбутніх учителів.

Як вихідні положення при розробленні структури готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів художній праці ми взяли результати наукових досліджень, представлених у працях Г. Костюка, О. Леонтьєва [79; 91] (теорія діяльності, її структура та зв'язок із свідомістю і процесом формування особистості); П. Гальперіна [33] (роль орієнтовної основи дій в успішному оволодінні діяльністю і способах її вироблення); Н. Кузьміної, Д. Ніколенка, В. Сластьоніна [86; 111; 163] (структура педагогічної діяльності й зміст професійно значущих якостей особистості вчителя); М. Д'яченко та Л. Кандибович, М. Козак [49; 69] (природа готовності як особливого психічного стану); О. Мороза [103] (вплив рівня готовності до педагогічної діяльності на успішність

професійної адаптації вчителя); К. Дурай-Новакової [47] (механізми готовності до професійної діяльності вчителя).

У дослідженнях багатьох авторів різні трактування сутності готовності, її видів зумовлені завданнями і специфікою діяльності, яка розглядалася в кожному окремому дослідженні. Так, В. Васенко [25] вивчав питання формування готовності студентів до трудового виховання молодших школярів; Р. Пенькова [126] – формування в студентів готовності до роботи класним керівником; С. Корнієнко [78] досліджував формування готовності студента до роботи з батьками молодших школярів; Л. Нікітенкова [109] – формування у майбутнього вчителя готовності до осмислення педагогічних явищ; Т. Садчикова [150] – формування готовності студентів педагогічних інститутів до розв'язування виховних завдань; І. Богданова [15] – формування готовності майбутніх вчителів до комп'ютерної освіти школярів; Б. Мурій [105] – формування оцінно-діагностичних умінь у майбутніх вчителів трудового навчання і низка інших досліджень. Більшість із них стосується потенційних можливостей інтелектуального розвитку майбутнього вчителя.

Вимоги суспільства до сучасного вчителя передбачають індивідуально-творчий підхід до його підготовки. Саме такий підхід забезпечує, по-перше, особистісний рівень оволодіння спеціальністю, по-друге, формування творчої особистості безпосередньо у ВНЗ, розвиток її педагогічних поглядів і «технології» професійно-педагогічної діяльності.

Окремі вчені вважають, що вивчення нормативних курсів психолого-педагогічного циклу переважно виконує одну функцію – відображення педагогічної реальності в системі психолого-педагогічних понять і категорій. Це необхідна, але явно недостатня функція педагогіки і психології як навчальних дисциплін. Конструктивно-аналітична функція цих дисциплін настільки слабка, що отримані знання і вміння не є достатніми для проектування процесу засвоєння знань молодшими школярами. Цю функцію слабо виконує і методика викладання окремих предметів (В. Бондар, І. Шапошникова та ін.) [18; 187].

На шляху руху від теоретичного знання до його практичного застосування ще існує вакуум, який слід заповнювати прикладними, тобто суто технологічними дисциплінами. Такою новою дисципліною є інтегрований курс «Художня праця». Його завдання полягає не стільки у поновленні теоретико-методологічних знань студентів, скільки у

виробленні професійних умінь щодо проектування, конструювання оптимальних технологій навчання і виховання учнів та аналізу результатів.

Професійно-педагогічна підготовка поки що не формує у майбутнього вчителя системного бачення педагогічної дійсності, до виконання якої готується студент. Для нього вона розшаровується на низку слабо пов'язаних один з одним функціональних напрямів. Це можна подолати за умови, якщо в основу педагогічної освіти буде покладений системний підхід.

Поняття «формування готовності до педагогічної діяльності» розуміють по-різному:

- як результат, що характеризує готовність студентів до саморегуляції залежно від ситуації: фізичної, розумової, моральної тощо, як здатність організувати і регулювати свою педагогічну діяльність;

- як процес, що характеризується поступовим нагромадженням і зміною стану, властивостей, якостей особистості мірою засвоєння нею професійного досвіду і перетворення останнього в усвідомлений інструмент дій, свого ставлення і поведінки.

У дослідженні Т. Воронової [30] використовується загальноприйняте у психології положення, що діяльність характеризує особистість, у якій вона формується. Зазначається, що за допомогою певної діяльності можна змінювати деякі якості особистості. Але якщо вона не готова до цієї діяльності, то через систему підготовчих дій, через формування необхідних якостей можна підвести її до конкретної діяльності.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх вчителів до формування у школярів інтелектуальних умінь Н. Прокопенко [141] розроблені такі умови успішного перебігу цього процесу, а саме:

- формування у студентів позитивної мотивації: професійно-педагогічна спрямованість навчання, озброєння методами і способами наукового зінання, правильна організація їх навчальної і педагогічної діяльності, залучення до різних форм колективної і групової діяльності, індивідуальний підхід, використання проблемних ситуацій, педагогічне моделювання;

- формування механізмів постановки цілей: навчання студентів неформальним способом діяльності, розвиток у них смислоутворювального мотиву діяльності та пізнавального інтересу, спрямованого на реалізацію і розвиток усіх здібностей;

- формування системи спеціальних і професійних знань, інтелектуальних і дидактичних умінь: оптимальний рівень складності і

темп підготовки, акцентування уваги студентів на теоретичному матеріалі, забезпечення ними самого процесу підготовки;

- формування вольових якостей: планомірне і послідовне підвищення вимоги до роботи студентів та її результатів, систематичний контроль за виконанням цих вимог, виховання на прикладах із життя і діяльності відомих вчених педагогів;

- формування самооцінки: оцінка кожного студента на основі якісного аналізу його роботи з обов'язковим виділенням результатів і тактовним поясненням причин невдач, формування у них уявлення про еталон вчителя, включення в контроль процесу підготовки елементів програмованого навчання, обчислювальної техніки.

На основі вивчення вітчизняної і зарубіжної літератури, психологічної теорії діяльності, нових даних праксеології про підходи до результативної діяльності, багаторічних спостережень за роботою майстрів педагогічної праці та процесом формування готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності А. Линенко [94] визначив такі принципи досконалої педагогічної діяльності: постановка цілей педагогічної діяльності: а) головні і другорядні; б) первісні, проміжні й кінцеві; уміння зіставляти, порівнювати, аналізувати поставлену мету й здобуті результати; прогнозування можливих результатів педагогічної діяльності; планування наступних дій; препарція (підготовка) майбутньої діяльності, що охоплює самовиховання і самовдосконалення, велику тренувальну роботу для набуття навичок в обраній діяльності (багато ускладнених тренувальних вправ, педагогічна практика, методи ігрового імітаційного моделювання та ситуаційного аналізу), збагачення професійними знаннями та вміннями, педагогічно значущими якостями; інвігіляції у своїй майбутній педагогічній діяльності: не керуватися в останній надто настійною опікою, тиском на учня.

У дослідженні Т. Садчикової [150] встановлено, що сукупність готовності до будь-якого виду діяльності виражається у нерозривній єдності спонукального (мотиваційного) і виконавського (процесуального) компонентів.

На думку І. Зязюна [120], діяльність педагога характеризується педагогічною доцільністю за спрямованістю, індивідуально-творчим характером, за змістом і оптимальністю, за вибором засобів. У педагогічній діяльності розвивається і реалізується майстерність вчителя, яку структурно визначають такі складники, як педагогічна спрямованість, професійні знання, здібності до педагогічної діяльності, педагогічна техніка.

Розроблена Н. Кузьміною [86] структура педагогічної діяльності містить такі складники: гносеологічний, конструктивний, організаторський, комунікативний. Проте, як зазначає Т. Полякова [138], запропонована структура не відображає кінцевого характеру педагогічної діяльності, не враховує двоєдності її предмета. Розвиваючи погляди Н. Кузьміної [86], вона виокремлює і надає детальну якісну характеристику таким компонентам педагогічної діяльності: проектно-цільовий, змістовий, діагностичний, організаційно-методичний, комунікативний, стимулювально-регулювальний, контрольний-оцінний.

Велике значення для розуміння сутності готовності як самостійного психологічного явища має дослідження М. Дяченко та Л. Кандибович [49]. Автори розглядають готовність як вибірккову прогностичну активність особистості на стадії її підготовки до діяльності. Цей стан виникає з миті визначення мети на основі усвідомлених потреб і мотивів. Далі готовність розвивається у зв'язку із виробленням особистістю плану, настанов, загальних моделей наступних дій. Завершальною стадією є реалізація сформованої готовності в предметних діях, які відповідають чітко визначеним засобам і способам діяльності.

Ураховуючи те, що активність особистості на стадії підготовки до діяльності має часові характеристики, М. Дяченко та Л. Кандибович [49] пропонують розрізняти тривалу й ситуативну готовність. Перша із них формується за рахунок спеціально організованих впливів, діє і виявляється постійно і складає найважливішу психологічну передумову успішної діяльності. Друга характеризується стійкістю і залежить від багатьох факторів, що зумовлені особливостями кожної конкретної ситуації діяльності. Ситуативна і тривала різновиди готовності існують в єдності, визначаючи ефективність кожної у конкретних обставинах.

Особливий інтерес для розуміння сутності готовності в досліджуваному аспекті має дослідження К. Дурай-Новакової [47]. Професійну готовність до педагогічної діяльності автор визначає як систему інтегрованих змінних, які містять властивості, якості, знання і навички (досвід) особистості. У відповідності до тематики цього дослідження, показниками професійної готовності до педагогічної діяльності є:

- зміст потреб і мотивації педагогічної діяльності, рівень знань про сутність професії;
- ступінь інтеріоризації професійно-педагогічних цінностей (усвідомлення відповідальності за результати педагогічної діяльності);

– рівень мобілізації знань і вмінь, навичок і професійно-значущих якостей особистості:

– якість соціальних настанов на педагогічну діяльність, рівень стабільності професійних інтересів.

На основі даних показників у структурі професійної готовності студента до педагогічної діяльності більшість авторів виокремлює такі компоненти, як мотиваційний, пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-дійовий, мобілізаційно-настроювальний.

У науковій праці А. Линенко [94] розглянуто готовність із кута зору якісної підготовки суб'єкта до включення у педагогічну діяльність. З одного боку, вона є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що містить інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїм почуттям, мобілізація сил, подолання невпевненості, побоювання тощо); з іншого – операційно-технічною, що охоплює інструментарій педагога (його професійні знання, уміння, навички, способи і засоби педагогічного впливу).

Значний внесок у розв'язання проблеми підготовки педагогічних кадрів зробив В. Сластьонін [163], дослідження якого присвячені побудові моделі фахівця, визначенню його основних функцій – громадянських, організаторських, виховних і спеціальних (професійних).

Систематизуючи загально-педагогічні вміння як основу формування професійної майстерності вчителя, В. Сластьонін [163] виокремлює вміння, необхідні для аналізу педагогічної ситуації, проектування результату і планування педагогічних впливів, конструювання й організації навчально-виховного процесу, регулювання і коригування педагогічного процесу та проведення підсумкового обліку, оцінки одержаних результатів і визначення нових педагогічних завдань.

У психологічному аспекті досліджувану проблему ми вивчали з теоретичних джерел, які розкривали проблему залежності розвитку людини від біологічних і соціальних факторів, взаємодії зовнішнього середовища й особистості.

Згідно з біогенетичною концепцією, тривалий час вважалося, що онтогенетичний розвиток особистості є віддзеркаленням історичного, родового, філогенетичного розвитку людства в цілому. При цьому розвиток особистості психологи надмірно детермінували спадковістю і соціальним середовищем. Сучасний підхід, поряд з іншими чинниками, враховує особистісну позицію індивіда, його здатність до саморозвитку,

самовиховання, самореалізації творчих задатків. Наприклад, М. Басов і П. Блонський [8; 14] підкреслювали, що психіка і поведінка людини зумовлені і конкретною історичною епохою, і власною громадською активністю. Такий підхід є актуальним сьогодні, коли українська освіта реформується на засадах гуманізації, гуманітаризації, особистісно зорієнтованого навчання, виховання і розвитку.

У контексті проблеми соціальної ситуації розвитку Л. Виготський [31] зазначав, що в кожний віковий період між дитиною й оточуючим середовищем виникають відношення, які зумовлюють зміни в розвитку особистості. Такі психологи, як Л. Буєва та М. Мясіщев [23; 106] вважають, що для становлення людини як особистості необхідною умовою є її практична участь у суспільному житті. Лише особиста практична участь, пов'язана із предметним перетворенням довкілля, сприяє становленню і розвитку справжньої особистості.

Відомий психолог радянської доби О. Леонт'єв [91] розрізнив мотиви домінуючі і мотиви-стимули, що у своїй сукупності складають єдину систему звичок, потреб у праці, естетичному комфорті, творчості, спілкуванні тощо. Водночас, на думку вченого, мотиви є сплавами внутрішніх і зовнішніх чинників. Так, потреба в праці – це взаємодія внутрішнього прагнення людини до особистісно-ціннісної діяльності, зумовлена необхідністю забезпечити біологічну і соціальну життєдіяльність організму.

Щодо наявності проблеми діалектично-суперечливої єдності особистості і середовища, то Г. Костюк [79] зазначив, що розмежувати дитину з її оточенням можна тільки умовно. Кожної миті свого життя дитина вбирає в себе щораз нові впливи оточення. Те, що мить тому було в її житті зовнішнім, у поточний момент стає для неї вже внутрішнім надбанням. Також психолог підкреслював, що умовою повноцінного розвитку дитини є «рух, боротьба, поєднання протилежностей, взаємодоповнюваність зовнішнього і внутрішнього», а наслідком такого поєднання є «наростання в дитини нових суперечностей, тенденцій, нової активності». З огляду на це, праці Г. Костюка про співвідношення навчання, виховання і розвитку, про складну й суперечливу діалектику взаємозв'язку особистості й середовища, їх взаємовплив і взаємодію, ми розглядаємо як психологічне підґрунтя проблеми професійної готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до викладання художньої праці у початкових класах.

Молодший шкільний вік визнано періодом «нижньої вікової межі креативного поля» (Д. Богоявленська) [17]. Цей вік є базовим у становленні

творчої особистості. У мистецтві молодших школярів більше «чуттєвості, ніж розсудливості» (Л. Виготський) [31]. У дослідженні Л. Рожиної [144] встановлено, що сприймання молодших школярів емоційне, художньо-образне, пов'язане із конкретними предметними діями. А. Брушлінський [21] розглядає дитячу уяву як мислення образами, у яких відображено синтез внутрішнього стану і зовнішнього досвіду. За Ж. Піаже [130], молодші школярі можуть комбінувати і класифікувати реальні об'єкти, але неспроможні міркувати абстрактними поняттями. Їхнє мислення обмежується конкретними операціями. Н. Дмитракова [44] доводить, що молодшим школярам властиве прагнення до естетичного оформлення побутових умов їх перебування. Л. Богданович і Д. Ельконін [15; 191] вважають, що і моральні почуття, і моральні норми поведінки повинні ґрунтуватися на практичній життєдіяльності, мати для дітей конкретний життєвий смисл. В. Сухомлинський [169] власним практичним досвідом роботи з молодшими школярами довів, що для них характерні естетичні й суспільно корисні цілі праці. Стійке естетичне почуття у дітей викликає яскравий колір, живописний колорит, лаконічне стилізоване зображення, ритмічне відтворення звуків, кольорів, рухів, пропорційність форм тощо. Такі засоби спонукають дітей до активної художньо-трудової діяльності.

Отже, як показують різні аспекти досліджуваної проблеми, вік молодших школярів є базовим у становленні творчої особистості. Адже емоційне сприймання докiлля, художньо-образне мислення, прагнення до сенсомоторних дій – усе це повною мірою забезпечує інтегрований зміст предметів художнього циклу і трудового навчання.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми виходили із загальноновживаного положення про те, що лише творчий учитель здатний формувати творчу особистість учня. Саме творчий педагог характеризується самостійністю міркувань, оперативністю і сміливістю в ухваленні рішень, він відстоює інтереси дітей, прагне до ідеального кінцевого розв'язання педагогічної проблеми, уміє розпізнавати технології навчання, намагається реалізувати власні природні нахили, вчасно підтримувати цікаві ідеї своїх вихованців.

Для педагогів, які орієнтуються не на розвивальні технології навчання, а на традиційний авторитарний підхід до формування знань, умінь і навичок учнів, характерні висловлювання: «треба створити комісію для вивчення проблеми», «ми не готові обговорювати це питання», «це не наша справа», «нас не зобов'язували до цього», «це було відомо й раніше, але себе не виправдало».

Щоб визначити рівень творчих нахилів майбутніх вчителів, ми проаналізували значну кількість психолого-діагностичної літератури українських і російських авторів. З огляду на досліджувану проблему, особлива увага зверталась на графічні і колірні методи діагностики, які можна використовувати майбутнім вчителям безпосередньо на заняттях з художньої праці. Такими є діагностичні тести Н. Гуменюк, В. Клименка, О. Потьомкіної, Є. Романової [38; 145].

Факторами, що сприяють розвитку творчих здібностей учнів, є достатній енергопотенціал особистості, її здатність активізувати мислення, почуття, уяву, психомоторику. Енергопотенціал визначається величиною заряду енергії і фактором її дії, зумовленими особистісною мотивацією. Він є базовим іта оперативним і, залежно від мотивації, виявляється у формі стереотипів, предметів споживання, продуктів творчості. Засобом створення й удосконалення цілісної структури «живий рух – думка» є психомоторика [38]. Якщо розвиток психомоторних здібностей не блокується, то вони завжди доцільні, лаконічні, продуктивні. Наприклад, міміка, пантоміміка, жести, осанка, хода, сенсомоторні дії, зовнішні вияви внутрішнього стану особистості. Психомоторика або фізична культура особистості безпосередньо пов'язана із трудовими діями учнів на заняттях із художньої праці. Предметно-маніпулятивні та сенсомоторні дії молодших школярів повинні розвиватися на основі естетичних категорій гармонії, симетрії, ритму і надавати особистості можливості для природнього розвитку.

У процесі розв'язування художньо-трудоих завдань важлива така етапність: визначення нового із відомого раніше, знаходження оптимальних засобів опрeдмечення нового, створення нових образів. У такому творчому процесі змінюється енергопотенціал, оптимально напружується психомоторика й особистість переходить на більш високий ступінь розвитку [38].

Критерієм внутрішнього стану, який можна вважати досконалим і гармонійним, є відчуття здоров'я та повноти енергії. Це оптимальний стан особистості, необхідний для повноцінної життєдіяльності і творчості. Точність і доцільність продуктів уяви, обумовлених кодами «золотого перерізу», образами і почуттям, перевіряється ефективністю практичних дій на заняттях із художньої праці. Почуттєво-інтуїтивні знання, здобуті самотійно, дедалі стають продуктивнішими. Словесно-понятійні знання є репродуктивним та малоефективними для творчого розвитку. Внаслідок цілеспрямованого формування

знань, умінь і навичок, надмірного використання при цьому завдань на запам'ятовування блокується розвиток уяви та інтуїції, утрачається можливість для сприймання образів найближчих дій [38].

Зважаючи на те, що студентів навчають саме формуванню таких умінь і навичок у молодших школярів (у тому числі і з образотворчого мистецтва та трудового навчання), виникає потреба переорієнтування їх на продуктивні методи співпраці з дітьми, щоб забезпечити розвиток уяви та інтуїції і не заблокувати передчасно потяг молодших школярів до творчої праці.

Зміст художньої праці тісно пов'язаний із розвивальним навчанням. У цьому контексті О. Дусавицьким [48] розроблено основні вимоги до професійних якостей педагога. На переконання психолога, система розвивального навчання вимагає від учителя, насамперед, яскраво вираженого особистого стимулювання, широких і стійких інтересів до навколишнього світу, що за своїм змістом спрямовані на виявлення сутності предметів і явищ. Саме тому особистісна форма поведінки майбутнього педагога розвивального навчання зумовлює такий спосіб його самоствердження в системі відносин, коли інша особистість не розглядається як засіб, а тільки як мета педагогічного впливу.

За О. Дусавицьким [48], вибір педагогічної професії визначається психолого-педагогічною спрямованістю, основною характеристикою якої є любов до дітей, ставлення до них як до неповторних особистостей, індивідуальностей. Засобами реалізації психолого-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя розвивального навчання є здатність до рефлексії, розвивальної інтуїції, вольової настанови, основою якої є особистісний вибір.

Зазвичай, рефлексію розуміють як здатність аналізувати, планувати, мисленнєво експериментувати у процесі становлення і розвитку власної індивідуальності. Інтуїція – це чуттєве відображення цілісності внутрішнього стану особистості, пов'язане із теоретичною свідомістю. Завдяки інтуїції педагог спроможний передбачати можливі наслідки своїх дій ще до їх раціонального оселення, будувати взаємини з іншими не лише на раціональній, але і на чуттєвій основі. Тому сукупність таких якостей, як рефлексія, інтуїція, воля становить загальні педагогічні здібності, які є неодмінними засобами професійної самореалізації. Володіючи загальними педагогічними здібностями, майбутні вчителі образотворчого мистецтва можуть здійснювати ефективну педагогічну діяльність в системі розвивального навчання, на

належному рівні реалізувати розвивальний компонент знань із художньої праці.

Необхідною якістю майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є здатність до організації колективно-розподільної форми навчальної діяльності. Для організації занять із художньої праці у початкових класах із невеликими творчими групами майбутній педагог повинен оволодіти низкою спеціальних педагогічних засобів: знаннями і вміннями, необхідними для якісного викладання вчителя художньої праці, що ілюструє таблиця 3.2.

Як видно із таблиці 3.2, психологічний, педагогічний і змістовий аспекти спеціальних педагогічних засобів дають змогу вчителю образотворчого мистецтва у процесі викладання художньої праці вільно будувати власну педагогічну діяльність, творчо підходити до виконання завдань цього інтегрованого навчального курсу.

На нашу думку, розробки О. Дусавицького [48] є логічним продовженням психологічних досліджень стосовно проблеми навчання і виховання учнів на засадах органічного взаємозв'язку особистості і середовища, які в контексті формування готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до викладання художньої праці у початковій школі є важливим психологічним підґрунтям для інтеграції змісту художньої праці в системі підготовки у ВНЗ.

Інший важливий аспект торкається проблеми професійної готовності педагога до праці. Так, О. Проскура [142] висловлює думку про те, що позитивне ставлення до праці згодом перетворюється в готовність працювати і відчувати потребу в трудовій діяльності.

За Є. Фарапоною [143], психологічну готовність до праці складають особистісний та операційний компоненти. Перший із них охоплює систему відношень, інтересів, мотивів, настанов до праці, звичка працювати, професійно-значущі якості, особливості емоційної і вольової сфер духовного життя особистості.

На думку В. Моляко [102], найважливішим системоутворювальним компонентом психологічної готовності до праці на професійному рівні є стратегічна орієнтація особи, яка реалізується через здатність знаходити способи розв'язання нового завдання або проблеми, коли виникають ускладнюючі моменти в діяльності, бар'єри та труднощі суб'єктивного характеру. Психолог виокремлює три основні форми проявів психологічної готовності до праці: ситуативну, відносно стійкого стану, стабільну якість в широкому часовому діапазоні.

**Перелік спеціальних педагогічних засобів,
необхідних майбутньому вчителю образотворчого мистецтва
при викладання художньої праці у початкових класах**

№ з/п	Блоки	Знання	Уміння	Напрями творчої діяльності	Засоби емоційно-позитивного ставлення
1.	Особистісний	Психологічні знання про особистість учнів.	Використання діагностичних тестів.	Визначення рівнів сформованості конструктивних умінь учителя й учнів.	Ігротека діагностичні конструкторів (колірних і графічних).
2.	Організаційний	Знання закономірностей художньо-трудої діяльності.	Вибір доцільних організаційних форм праці для творчої самореалізації учнів.	Організація творчих груп за інтересами.	Організація колективних свят.
3.	Процесуальний	Знання специфіки художньо-трудої діяльності.	Уміння реалізувати конструкторсько-технологічний підхід до праці.	Взаємна доповнюваність вербальних, графічних, сенсомоторних дій.	Навчально-методичний комплекс із художньої праці.
4.	Методичний	Знання з управління художньо-трудою діяльністю учнів.	Вибір методів і прийомів за темами і типами занять із художньої праці.	Методика формування інтегрованих знань із художньої праці.	
5.	Змістовий	Вільне володіння інформацією про предмет «Художня праця».	Уміння інтегрувати художню працю з іншими навчальними предметами.		

Ми поділяємо погляди В. Бондаря [18] щодо сутності професійної готовності, яка полягає в умінні організовувати, виконувати, регулювати й оцінювати діяльність. Ця якість інтегрована та містить мотиваційну, змістову і організаційно-процесуальну підструктури особистості. Тому можна стверджувати, що така готовність характеризується здатністю майбутнього художника-педагога самостійно ставити мету, вибирати способи її досягнення, розробляти плани і програми, здійснювати самоконтроль. Однак у психолого-педагогічних дослідженнях із цієї проблеми досі не досліджено методичний аспект багатofункціональності готовності, пов'язаної із реалізацією змісту різних навчальних предметів.

Звісно, що педагог початкової школи зобов'язаний однаковою мірою вільно володіти методикою викладання предметів художнього циклу, трудового навчання, природничо-математичних і гуманітарних дисциплін. Але дослідники поки що мало зважають на ту особливість, що в особистісному плані майбутні вчителі мають певні нахили і здібності, які узагальнено виокремлені Г. Клімовим [65] у п'ятьох основних типах професій: людина – людина (педагогічні здібності), людина – художні образи (естетичні нахили), людина – природа (любов до роботи з рослинами, тваринами), людина – техніка (виявлення здібностей до технічної творчості), людина – знакова інформація (схильність до вивчення мов, кодування, моделювання). Також залишається нез'ясованим питання, який із даних типів професійної спрямованості повинен бути домінуючим у вчителя початкових класів та в художника-педагога.

Отже, необхідно з'ясувати шляхи подолання протиріччя між професійними вимогами, які пред'являються майбутньому вчителю початкових класів та художнику-педагогу, і спеціальними здібностями особистості, які визначають її професійну спрямованість. Відтак, своєчасним і актуальним буде розгляд досліджуваної проблеми під кутом зору професійної орієнтації і професійного вибору.

Орієнтуючись на результати психологічних досліджень В. Моляко [102], слід звернути увагу на кілька положень, важливих для розв'язання порушеної проблеми:

1) формування готовності до праці повинно спрямуватись на професійний рівень діяльності як на певний орієнтир-еталон, наближаючи навчальні завдання до реальних педагогічних умов;

2) підготовку майбутніх вчителів до професійної діяльності слід пов'язувати із розвитком творчості, із пошуком оригінальних способів

вирішення завдань, із проявами винахідливості, раціоналізаторства, із конструктивним підходом до педагогічної діяльності;

3) у процесі формування професійної готовності до викладання художньої праці необхідно враховувати домінують професійної спрямованості студентів і вікові потреби у праці дітей молодшого шкільного віку;

4) формування готовності до викладання художньої праці у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва необхідно здійснювати з урахуванням розвитку новітніх технологій, технічних засобів, ЕОМ, із орієнтацією на найближче і віддалене майбутнє в їх розробці та застосуванні.

Педагогічні основи професійного самовизначення особистості розробляли О. Акімова, О. Бугайов Л. Георгінова, М. Тименко, В. Семиченко, В. Слюсаренко та інші вчені. Слід констатувати, що донині проведено плідні теоретичні й експериментальні дослідження, які розкривають сутність трудового становлення і професійного самовизначення особистості. Внаслідок цього, запропоновано впроваджувати профконсультації, які є трьох видів:

– довідково-організаційні (умови прийому, можливості працевлаштування, вимоги професій до людини, потреба в кадрах), які продовжують профінформацію, але більш поглиблено і цілеспрямовано;

– методико-профілактичні (відповідність психолого-фізіологічних та методико-біологічних особливостей вимогам професій);

– психолого-педагогічні, які сприяють вибору професії у відповідності до інтересів, нахилів, здібностей особистості.

Профконсультації рекомендується проводити поетапно: перший етап – порівняння суспільних і особистісних інтересів, з'ясування рівня обізнаності про види діяльності і власні здібності; другий етап – підготовка до оволодіння обраною професією, детальне вивчення особливостей професій та поглиблене вивчення предметів, практична діяльність.

Дидактичні аспекти підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах розглядали В. Бондар, М. Даниленко, Н. Істоміна Ю. Колягін, Л. Олефіренко та інші вчені. Так, В. Бондар [18] звертає увагу на те, що в процесі викладання теорії освіти і навчання дидактика не розкривається як система. Її розділи вивчаються як існуючі дидактичні явища, між якими взаємозв'язки виділені недостатньо. Як наслідок, студенти на належному рівні не можуть

осмислити дидактичні знання, не готові їх творчо використати на практиці. Учений робить висновок про необхідність розгляду інваріантної структури дидактики як науки і навчальної дисципліни, інваріантного підходу до розгляду навчально-виховного процесу студентів, уроку як форми реалізації навчального процесу та методу, як способу досягнення конкретної мети. Такий висновок є важливим не тільки для теорії, але й для дидактики конструювання нових технологій навчання, наприклад, для технології розвивального навчання у початковій школі, основою якого є зміст інтегрованого курсу «Художня праця».

Домінантою змісту початкової освіти як цілісного міжпредметного утворення може бути також математика або рідна мова. Варіанти розвивальних технологій навчання з домінантою змісту тих дисциплін, які відповідають природним здібностям майбутніх учителів (за С. Клімовим [65]), можуть розробляти студенти педагогічних навчальних закладів під керівництвом викладачів.

Отже, у психолого-педагогічній літературі відображені концептуальні засади щодо реалізації змісту особистісно-орієнтованої моделі початкової освіти, до формування особистості не тільки освіченої, але й культурної. Домінуючого значення набуває розвивальний компонент триєдиної загальноосвітньої мети (навчання, розвиток, виховання). Головною метою стає самовираження, повне розкриття потенційних можливостей, здібностей людської особистості.

Розвиток особистості молодшого школяра значною мірою пов'язаний із формуванням його конструктивно-художнього мислення і предметно-маніпулятивних дій із різними матеріалами, які легко обробляти. Вікова сенситивність забезпечує стимулювальне середовище для розвитку творчих здібностей дітей на заняттях із художньої праці. Реалізувати творчий потенціал учнів талановитий учитель постійно перебуває у творчому пошуку та спроможний прогнозувати і конструювати дидактико-керувальні системи, розробляти ефективні педагогічні умови для творчої самореалізації учнів.

Нові підходи до засвоєння змісту художньої праці як інтегрованого курсу з предметів, що входять до освітніх галузей «Художня культура» і «Технології», є ознакою створення особистісно зорієнтованої моделі підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у ВНЗ, який має бути освіченим і культурними, здатним до конструктивних дій у нових соціальних обставинах функціонування початкової школи.

У теоретичних дослідженнях, присвячених формуванню особистості вчителя із конструктивно-творчим мисленням, художня

праця розглядається як інтегроване ядро змісту початкової освіти (цілісного міжпредметного утворення). Такий підхід до розробки змісту початкової освіти є своєчасним і соціально зумовленим. Водночас, аналіз теоретичних джерел, які пов'язані з підготовкою майбутніх вчителів до викладання предметів художнього циклу і трудового навчання показує, що нині обмаль праць, які б відображали теоретичні дослідження як цілісну систему ієрархізованих процесів із конкретизацією їх на технологічному рівні.

3.3.2. Емпіричний досвід та педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації художньо-трудової діяльності молодших школярів

Вивчаючи емпіричний досвід підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів початкових класів художній праці, ми намагалися з'ясувати:

1) який зміст художньої праці закладено у чинних програмах для початкової школи;

2) який рівень підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до реалізації цього змісту передбачають навчальні плани та програми педагогічних ВНЗ;

3) як у реальному освітньому процесі ВНЗ готується вчитель до реалізації курсу «Художня праця»;

4) наявність позитивного і негативного досвіду в реалізації шкільної програми з «Художньої праці» у підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до викладання цього курсу.

Важливу роль у підвищенні якості промислових виробів відіграє естетичний фактор. Турбота про естетичне перетворення навколишнього предметного середовища, про підвищення художньо-конструктивного рівня промислової продукції в умовах ринкових відносин набуває важливого державного значення. Ось чому конструктивно-технологічний підхід до праці в умовах загальноосвітньої школи є сьогодні актуальною проблемою культурного і техніко-економічного процесу.

У спеціальній довідниковій літературі з естетики зазначається, що основним джерелом розвитку дизайну є традиції декоративно-ужиткового мистецтва. Саме дизайн і декоративно-ужиткове мистецтво є основними видами архітектонічної творчості і важливим компонентом змісту предмета «Художня праця». З огляду на це,

доцільною є спроба визначити місце художньої праці в системі класифікації різних видів мистецтв.

Із кута зору сучасної естетики, твір мистецтва сприймається як певна матеріальна конструкція, предмет, який має просторово-часову характеристику. Просторові мистецтва називають пластичними, твори яких мають предметний характер і виконуються шляхом художньої обробки різних видів матеріалів.

Розрізняють образотворчі і необразотворчі творчі види мистецтва. До необразотворчих видів пластичного мистецтва відноситься архітектура, декоративно-ужиткове і промислове мистецтво. У цих архітектонічних видах творчості зорово-просторові форми передбачають, як правило, аналогії з реальної дійсності. Необразотворчі види мистецтва можуть виступати в єдності і взаємопроникненні з образотворчими. Межі між образотворчими і необразотворчими видами мистецтва не є абсолютними.

У структурі художнього образу просторового мистецтва виокремлюють тектонічно-композиційний, експресивний (виражальний) і зображувальний (образотворчий) аспекти. Тектонічно-композиційний аспект в архітектурі, у декоративно-ужитковому і промисловому мистецтві та скульптурі зумовлюються особливостями організації речового матеріалу, у тримірному просторі, специфікою формування конструкції і тектоніки, взаємно гармонійним розміщенням окремих частин, органічним поєднанням усіх елементів пластичної форми, досягненням цілісної композиції.

Класифікація мистецтв, за М. Каганом [59], подана на рис. 3.6.

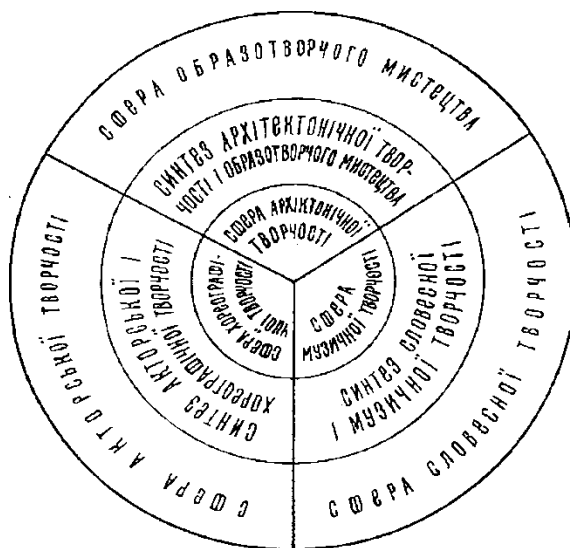


Рис. 3.6. Класифікація мистецтв за М. Каганом.

Художня праця є результатом синтезу архітектонічної та зображувальної творчості і посідає проміжне місце між галузями образотворчого мистецтва й архітектонічної творчості. Її зміст може підсилюватись, увиразнюватись, інтегруватися з іншими видами мистецтв, які містить класифікація М. Кагана (див. рис. 3.6).

На нашу думку, необхідно конкретизувати види і різноманітність архітектонічної творчості, оскільки вони є важливим компонентом художньої праці. Як уже було зазначено, архітектура, декоративно-ужиткове і промислове мистецтво (дизайн) на відміну від живопису, графіки, скульптури, художньої фотографії, не належать до образотворчого мистецтва. Будівлі, машини, меблі, одяг, інші предмети побуту нічого не відтворюють у матеріальному світі. Саме цю групу просторового мистецтва позначають поняттям «архітектонічне мистецтво». Цей термін відображає формоутворювальний принцип, закладений в основу названих вище видів творчості.

Структурою художньої мови архітектонічного мистецтва є естетично значуще співвідношення пластичних елементів, які складають художні образи. Вжитий термін підкреслює також спорідненість декоративно-ужиткового мистецтва і дизайну з архітектурою – провідними видами мистецтв даної групи.

У декоративно-ужитковому мистецтві і дизайні, як і в архітектурі, архітектонічний зв'язок елементів образу незалежний від будь-якої їх образотворчої функції і є головним або єдиним зображувальним засобом. Особливістю творів архітектонічного мистецтва є їх існування в єдиному ансамблі. Потреба в речах, які допомагають організувати побут, працю, спілкування людей, однорідна, а самі речі за своєю структурою є наближеними між собою. Всі вони, наприклад, від архітектурної споруди до ювелірних аксесуарів у костюмі, існують для задоволення практичних і духовних, утилітарних та естетичних потреб людини.

Інтегрований зміст художньої праці стає можливим завдяки тому, що в декоративно-ужитковому мистецтві є багато спільного зі скульптурою, графікою, орнаментальним мистецтвом, живописом тощо. Варто зазначити, що сфера кожного із видів архітектонічної творчості розширюється завдяки технічному прогресу. Наприклад, поруч з декоративно-ужитковим мистецтвом, успішно розвивається промислове мистецтво (дизайн). Різновиди вжиткового і промислового мистецтва зближуються, з одного боку, із мистецтвом орнаменталії, а з

другого – з архітектурою. Прикладом такої різновидності є художнє проектування одягу.

Об'єкти діяльності художника ужиткового і промислового мистецтва можна простежити за схемою 3.1.

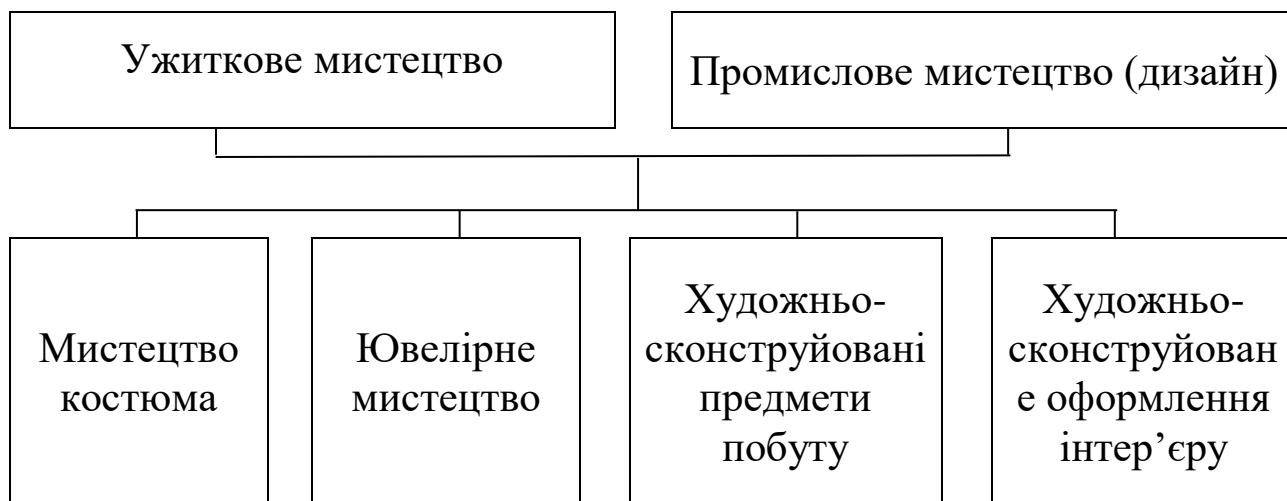


Схема 3.1. Сфери діяльності художників.

На нашу думку, конструкторсько-технологічний підхід до реалізації змісту художньої праці в умовах загальноосвітньої школи сприятиме не тільки задоволенню суспільних потреб, а й ефективній розробці особистісно-орієнтованої моделі початкової освіти, формуванню повноцінної особистості, здатної до конструктивного перетворення довкілля на засадах гармонійного співвідношення краси і доцільності. Але, на жаль, розвиток архітектонічної творчості в Україні ще не набув достатнього рівня. За статистичними даними, у розвинених країнах світу на 1 мільйон населення припадає по одній тисячі дизайнерів, а в Україні одна тисяча дизайнерів – на п'ятдесят мільйонів населення. Відтак, є потреба широко і цілеспрямовано розвивати конструктивно-художні вміння учнів, конструктивне мислення майбутніх педагогів, розширювати мережу освітніх закладів для підготовки висококваліфікованих фахівців Українського національного дизайну.

Нині в Україні функціонує єдина Київська професійна школа дизайну, де здійснюється підготовка художників-конструкторів, здатних утілювати звичаї, традиції, особливості регіональної культури українського народу в дизайн-розробках сучасних промислових виробів, упаковок, реклам, інтер'єрів тощо. Останнім часом з'явилася реальна можливість для створення дизайн-центру на базі Київського художньо-промислового технікуму. Такий дизайн-центр покликаний згуртувати розрізнені художні студії, школи мистецтв, освітні заклади

нового типу із поглибленим вивченням художньої культури, предметів естетичного циклу.

В усіх ланках неперервної освіти дедалі більшого поширення набуває ідея розвитку навчання і виховання особистості через мистецтво, ідея рівноцінності та взаємодоповнюваності наукового і художнього пізнання.

Стан практики формування позитивного ставлення учнів до художньої праці суттєво відрізняється у різні періоди розвитку школи. Так, у програмах із трудового навчання молодших школярів (1927 – 1929 рр.) вказані цілі виховання у дітей працелюбності, формування свідомого ставлення до трудових обов'язків. У змісті навчання велика увага приділяється ознайомленню учнів із технічною і сільськогосподарською працею. Значна роль належала суспільно корисній праці щодо перетворення довкілля. Але спрямованість на художню працю була відсутня.

У 30-ті роки минулого століття зріс інтерес до художньо-трудої діяльності молодших школярів. У наукових працях учених визначалися умови формування позитивного ставлення учнів до праці. Було розроблено зміст навчального предмета «Малювання, чистописання і креслення», на який відводилося до 10 % навчального часу. Із ним інтегрувалася художня праця молодших школярів.

У 50-60-ті роки ХХ століття до змісту шкільної освіти знову були залучені елементи художньої праці. Зокрема, розроблено варіанти рекомендацій і програм із художньої праці у початкових класах.

В 1976 році Б. Неменський [108] запропонував новий варіант програми для загальноосвітньої школи «Образотворче мистецтво і художня праця». Вона була залучена до всесоюзного експерименту (1970 – 1980 рр.), за результатами проведення якого у 1981 році було розроблено і затверджену типову програму. В її основу було покладено поняття художнього образу – формування у школярів здатності посилено сприймати і створювати образ самостійно. Програма містила три розділи художньої діяльності:

- 1) роботу на площині (графіка, живопис, аплікація);
- 2) комплекс об'ємно-просторових видів художньої діяльності (ліплення, художнє конструювання, елементи технічної естетики і дизайну);
- 3) систему робіт із розвитку сприймання (естетичне сприймання довкілля, сприймання мистецтва).

У 1986 році поняття художнього образу і структура цієї програми були покладені в основу програми з образотворчого мистецтва для учнів 1-4 класів. Вона відрізнялась від традиційної програми структурою, формулюванням тем і завдань, новими назвами видів занять, побудовою уроку із трьох частин, науковою термінологією і варіативністю користування. Реалізація цієї програми ставила перед педагогом вимоги щодо більш високого рівня професійних художньо-трудова знань, умінь і, основне, вимагала здатності бачити художнє начало в багатьох сферах життєдіяльності людини.

У 90-ті роки минулого століття розроблено варіанти програм із трудового навчання учнів 1-4 класів, у яких художньо-трудова діяльність представлена варіативною частиною змісту з його конкретизацією на регіональному шкільному рівні.

Аналіз змісту навчального предмета «Художня праця» свідчить, що його реалізація спрямовується на естетичний, художній, інтелектуальний і політехнічний розвиток учнів початкової школи. У програмі «Художня праця» матеріал розмежовано за видами художньої діяльності із урахуванням вікових особливостей учнів: зображення на площині, ліплення, декоративно-прикладна діяльність і основи дизайну, сприймання мистецтва і довкілля. Навчальні завдання програми дозволяють вчителю групувати різні види художньої діяльності у вигляді циклів і розподіляти матеріал у доцільній формі.

В програмі предмету «Основи дизайну» для учнів 2-11 класів автори (І. Волощук, Л. Загайкевич, Г. Кондратюк, Г. Левченко) [119] ставлять мету: розвивати художньо-конструкторське мислення, естетичні смаки. Програма складається з інваріантної і варіативної частин. Інваріантна частина охоплює такі види діяльності: образотворче мистецтво, художнє конструювання і моделювання. Суспільно корисна діяльність щодо виготовлення виробів для потреб школи, дошкільних закладів представлена варіативною частиною.

У програмі інтегрованого курсу «Образотворче мистецтво і художня праця» навчальний матеріал з образотворчого мистецтва і художньої праці поєднаний.

Із 1994 року в практику роботи початкової школи впроваджено курс «Художня праця» як альтернатива курсу «Трудове навчання». Автор програми В. Тименко [175] у пояснювальній записці підкреслює, що специфічною особливістю художньої праці є гармонійне поєднання утилітарної й естетичної функцій краси і доцільності, емоційного і раціонального. Художньо-трудова діяльність

безпосередньо пов'язана з розвитком зору, координацією рухів, мовленням і мисленням. Вона не тільки сприяє вдосконаленню цих якостей, але й допомагає учням через образи засвоювати композиційну довершеність явищ і предметів навколишнього світу і таким чином, упорядковувати, аналізувати та інтегрувати розрізнені знання. Розробляючи зміст програми автор виходить із того, що художня праця – це інтегрована діяльність молодших школярів, метою якої є створення не лише матеріальних, але й духовних цінностей зображувальними, конструктивними, декоративними засобами. Досягненню цієї мети сприяє реалізація змісту, закладеного у програмі (див. табл. 3.3).

Зміст художньої праці так чи інакше вже представлений у різних ланках неперервної освіти. Є програми інтегрованого курсу «Художня праця» для учнів 1-4 класів, програма профільного навчання учнів 8-9 класів (профіль – дизайн), програми з трудового навчання за профілем народних художніх промислів, проекти програм для педагогічних училищ із додаткових кваліфікацій: «керівник гуртка з образотворчого мистецтва», «організатор дитячої технічної творчості», «керівник гуртка декоративно-прикладного мистецтва», програми педагогічних інститутів для спеціальності «Креслення», «Образотворче мистецтво», «Праця». Для студентів художньо-графічних факультетів ВНЗ, учнів педагогічних училищ, учителів образотворчого мистецтва і художньої праці опубліковано низку методичних рекомендацій, навчальних посібників та підручників.

Отже, проблема формування професійної готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до викладання художньої праці вирішується фрагментарно, без урахування принципів наступності і вікової доцільності змісту трудової діяльності на різних рівнях неперервної освіти. Виявлено невідповідність змісту художньої праці у школі і в педагогічних навчальних закладах.

У практиці початкової школи вчителі не завжди чітко уявляють специфіку предмета «Художня праця». Між укладачами програм і авторами підручників також спостерігається розбіжність у поглядах на зміст трудового навчання і художньої праці у початковій школі.

Ми проаналізували зміст варіативних програм, рекомендованих Міністерством освіти, для використання у трирічній і чотирирічній початкових школах: «Художня праця» (Л. Бабенко та інші) [3], «Трудове навчання» (І. Вермійчик) [28], підручники із трудового навчання І. Міщенко [101], методичні матеріали на допомогу організаторам

гуртків і студій, дизайну – «Студія дизайну» психологічні рекомендації щодо підбору учнів 2-го класу в класи і групи з вивченням основ дизайну (О. Гохберг, Л. Лепехова, Р. Тафель, В. Тушева) [35], методична розробка теми «Кольорознавство» за програмою «Основи дизайну» (Т. Кузьменко) [85], методичні рекомендації для вихователів груп продовженого дня «Естетико-виховний зміст прогулянок у природу в системі роботи груп продовженого дня» (Г. Тарасенко) [172].

Таблиця 3.3

Тематичний план курсу «Художня праця»*

Види діяльності	Кількість годин			
	1-й клас	2-й клас	3-й клас	4-й клас
Художньо-побутова праця (з урахуванням традиційних народних свят).	6	2	5	11
Господарська діяльність (з елементами календарно-обрядової поезії, паркового мистецтва).	2	6	4	4
Аранжування рослин.	2	3	3	3
Зображення на площині (з елементами кольоро-музики, мультиплікації, художнього проектування).	25	18	16	16
Художньо-трудова діяльність (конструювання, моделювання, макетування з різних матеріалів).	24	20	26	20
Сприймання мистецтва і об'єктів навколишнього середовища.	-	6	6	3
Декоративно-прикладне мистецтво (практичні заняття).	9	13	8	11
Всього:	68	68	68	68

Також нами проаналізовано матеріали регіонального рівня, які так чи інакше стосуються предмета «Художня праця». Зокрема, для спеціальності «Вчитель образотворчого мистецтва» опубліковано методичний посібник «Кольорознавство. Теорія кольорової гармонії» (автори – Л. Бичкова, М. Литвиненко) [13]. Вийшов з друку підручник «Образотворче мистецтво і художня праця» (автори – Б. Неменський, Н. Фоміна, Н. Гросул) [57]. Звернення до цих та інших джерел дало змогу вивчити особливості змісту художньої праці і трудового навчання та методики їх викладання. З'ясувалося, що є істотні розбіжності у змісті навчально-методичної літератури з художньої праці.

Програма з трудового навчання І. Вермійчика [28] відображає традиційний техніко-технологічний підхід щодо структурування його змісту. Темати є конкретні трудові операції, прийоми роботи з різними інструментами, особливості обробки матеріалів. У програмі чітко виокремлено технологічний компонент змісту, а розвивальному компоненту відводиться мало уваги. Простежується спроба автора збагатити зміст програми художньо-трудовами завданнями, але її вимоги не стосуються розвитку мотиваційної сфери особистості, художніх здібностей учнів.

У комплекті підручників І. Міщенко [101] широко відображені різновиди образотворчої діяльності учнів, технології декоративно-ужиткового мистецтва, але автор відносить цей зміст до трудового навчання, а не до художньої праці.

Програма «Художня праця» Л. Бабенко [3] та інших авторів містить, переважним чином, теми з образотворчого мистецтва, а не художньої праці. Автори ототожнюють художню працю з образотворчим мистецтвом. На нашу думку, цю програму доцільніше було б назвати «Образотворче мистецтво і художня праця».

У проекті програми для педагогічних училищ з додатковою кваліфікацією «Організатор дитячої технічної творчості» (В. Хорунжий, Г. Черніка, В. Красан) [184] також простежується спроба ототожнити технічне моделювання і конструювання різних технічних об'єктів із питаннями художнього конструювання виробів, дизайном, художнім оформленням інтер'єрів.

У навчальних програмах останніх років визначено такі завдання предмета «Художня праця»:

– формування вмінь цілеспрямовано спостерігати навколишнє предметне середовище (порівнювати, зіставляти, розкривати схожість, відмінність предметів і явищ); виділяти головне і залежне в художньому

образі, розуміти залежність елементів зображення, конструкції, зв'язаних між собою композиційною логікою (узгодженість площин і зображуваних елементів, узгодженість форми, функції і декору), симетричність, асиметричність, контрастність, ритмічність, пропорційність, статичність, динамічність, відповідність кольорового вирішення;

- розвиток різних видів пам'яті (зорової, логічно-сислової та ін.), уяви, фантазії; формування оригінальності мислення, здатності аналізувати і синтезувати в художньому образі реальні предмети і явища, зіставляти та знаходити далекі і близькі аналогії;

- розвиток сенсорних умінь і навичок із метою вдосконалення функціональних можливостей органів чуття, підвищення їх загальної чутливості на основі диференційованого аналізу об'єктів навколишньої дійсності;

- систематичне й цілеспрямоване формування навичок композиції
- уміння планувати подумки (що, як і в якій послідовності буде відображено в майбутній композиції);

- формування трудових умінь, основ трудової культури;

- уміння підбирати матеріали та інструменти, необхідні для художнього образу під час виконання творчих завдань;

- ознайомлення учнів з різними пластичними матеріалами, їх властивостями й особливостями художньо-образної мови;

- формування практичних навичок роботи з різними матеріалами та інструментами.

Проведений аналіз показує, що майбутній педагог повинен бути готовим до реалізації такого змісту курсу «Художня праця», хоч йому не просто виконати вищевказані завдання, адже відсутні відповідні підручники, посібники та інше навчально-методичне забезпечення навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти.

Варто зазначити, що лише у 1989 році до навчального плану підготовки вчителів початкових класів, у тому числі і з додатковою спеціальністю «Образотворче мистецтво» було включено блок загальнокультурних навчальних дисциплін, що деякою мірою сприяло покращанню їх підготовки до викладання курсу «Художня праця». І здійснюється це, насамперед при вивченні курсів історії світової і вітчизняної культури, історії України. Зокрема, важливе значення має розкриття історичних аспектів розвитку основних галузей світової і вітчизняної культури. Проте жоден із навчальних дисциплін цього блоку не містить тем, у яких би розкривалися конкретні питання художньо-трудої діяльності.

Із блоку психолого-педагогічних дисциплін лише окремі теми із курсів педагогіки, вікової і педагогічної психології, психології, методики виховної роботи певною мірою спрацьовують на підготовку вчителя до викладання художньої праці (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Тематика програм психолого-педагогічних дисциплін, у яких розкриваються окремі питання художньо-трудової діяльності

Найменування навчальних дисциплін			
Педагогіка	Вікова і педагогічна психологія	Психологія	Методика виховної роботи
Розвиток, виховання. формування особистості. Формування колективу і його вплив на особистість. Основи трудового виховання і профорієнтації. Екологічне виховання. Фізичне виховання. Форми зв'язку навчання з продуктивною працею.	Психологічні особливості молодшого школяра. Психологія виховання.	Міжособистісні стосунки. Психологічна характеристика діяльності. Воля. Діяльність. Колектив. Особистість.	Загальні методи виховання. Формування колективу і його вплив на особистість. Трудове виховання. Естетичне виховання.

Аналіз даних, представлених у таблиці 3.4, свідчить, що реалізація змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу не забезпечує необхідного рівня теоретичної підготовки майбутнього педагога до викладання художньої праці у початковій школі. Із семи навчальних дисциплін блоку загальноосвітніх предметів із методикою їх викладання лише дві безпосередньо готують майбутнього вчителя до викладання художньої праці, а саме: «Методика трудового навчання з практикумом у навчальних майстернях», «Методика образотворчого мистецтва з практикумом» (див. табл. 3.5).

Як видно із таблиці 3.5, у навчальному курсі «Методика трудового навчання з практикумом у навчальних майстернях» розкриваються питання підготовки вчителя початкових класів до організації трудової діяльності і зовсім не висвітлено її естетичного аспекту.

**Теми із програм навчальних дисциплін методичного спрямування,
що сприяють підготовці майбутнього вчителя образотворчого
мистецтва до викладання художньої праці**

Назви навчальних дисциплін	
Методика трудового навчання з практикумом у навчальних майстернях	Методика образотворчого мистецтва з практикумом
<p>1. Вступ до методики трудового навчання. Загальні основи сучасного виробництва. Зміст програми трудового навчання у початковій школі.</p> <p>2. Загальні питання методики трудового навчання. Комплексний підхід до уроків трудового навчання. Виховання, навчання і розвиток на уроках праці. Огляд методів трудового навчання. Планування і проведення уроків праці. Організація трудового процесу. Формування понять про продукт праці і планування трудового процесу. Навчання технологічних операцій з обробки матеріалів, що застосовуються у початкових класах. Елемент конструювання і моделювання на уроках праці. Специфіка уроків праці у малокомплектних школах і підготовчих класах. Організація спостережень і дослідів. Позаурочна робота з трудового виховання (в гуртках, групах продовженого дня і т. ін.).</p> <p>3. Спеціальні питання методики трудового навчання з практикумом у навчальних майстернях Робота з папером і картоном. Робота з тканиною. Ліплення і робота з пап'є-маше. Робота з різними матеріалами. Конструювання і виготовлення наочних посібників. Технічне моделювання.</p>	<p>1. Основи образотворчого мистецтва (малюнок, живопис, тематична композиція). Теоретичні основи образотворчої грамоти. Малювання з природи умовно плоских предметів. Теоретичні основи кольорознавства і техніки роботи з фарбами. Малювання з природи акварельними фарбами. Малювання предметів за фронтальною, кутовою перспективою. Закономірності світлотіні. Малювання з природи окремих предметів (акварель). Малювання з природи групи предметів – натюрморт. Малювання пейзажу. Малювання людини і тварини з природи, за уявою, по пам'яті. Теоретичні основи композиції. Тематична композиція – малювання на теми довкілля. Тематична композиція – ілюстрування літературних творів.</p> <p>2. Декоративно-оформлювальна робота Декоративно-ужиткове мистецтво в житті людей. Оформлення шкільних приміщень. Малювання узорів. Декоративний розпис різних виробів. Декоративно-оформлювальні роботи.</p> <p>3. Методика викладання образотворчого мистецтва у початкових класах Мета і завдання викладання образотворчого мистецтва у початкових класах. Зміст і науково-теоретичні основи навчання і виховання дітей. Методика викладання занять із малювання з природи, на теми, із декоративного малювання; ознайомлення і учнів із творами мистецтва та проведення бесід про красу. Методика позакласної роботи, планування й організація навчально-виховної роботи з образотворчого мистецтва.</p>

У навчальному курсі «Методика образотворчого мистецтва з практикумом» висвітлюється багато питань з естетики, у тому числі й ужиткового мистецтва, проте зовсім не йдеться про їх реалізацію у процесі трудової діяльності.

Таким чином, навіть у цих двох навчальних дисциплінах питання підготовки майбутнього вчителя до викладання художньої праці розкрито недостатньо. Відтак, зміст підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва свідчить, що він не має належного спрямування на формування готовності до викладання художньої праці. Це спонукає до розроблення спецкурсу «Педагогічні основи художньо-трудової діяльності». Спроба інтегрувати у ньому зміст трудової і художньої діяльності зумовлена, з одного боку, вимогами основної школи щодо трудової підготовки учнів і домінантою художнього сприймання докільля учнями і педагогами, з другого боку. При цьому очевидною стала проблема, який зміст (художній чи технічний) повинен домінувати у навчально-методичних комплексах, за якими мають навчатися майбутні фахівці. З метою розв'язання цієї проблеми було обґрунтовано необхідні і достатні педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до викладання художньої праці у початковій школі.

Реалізація змісту художньої праці у початкових класах передбачає організацію педагогічного процесу, теоретичною основою якого є сукупність педагогічних умов, що дають змогу здійснювати педагогічно доцільний взаємозв'язок між змістом, методами, формами художньої праці і рівнем готовності студентів до її викладання.

Визначаючи педагогічні умови, ми виходили з того, що готовність до викладання художньої праці є складною інтегрованою якістю, багатоаспектною за способами формування і багатомірною за своїми проявами. Із можливого переліку педагогічних умов, сприятливими для формування досліджуваної якості у студентів виокремлено такі:

- добір і систематизація навчального матеріалу, адекватного цілям експерименту;
- створення художньо-розвивального предметного середовища для повноцінної організації художньо-трудової діяльності студентів;
- мотиваційно-процесуальне забезпечення всіх етапів трудового процесу.

Визначення окреслених педагогічних умов аргументується тією роллю, яка належить змісту і його методичному забезпеченню в організації педагогічного впливу на будь-яку якість особистості, яка формується. Ці умови є необхідними і достатніми, оскільки охоплюють три основні компоненти навчального процесу: його зміст, організацію засвоєння, а також створення естетично оформленого предметно-розвивального середовища для занять з художньої праці. Вони є

взаємно доповню вальними і забезпечують, на нашу думку, цілеспрямований, різнобічний вплив на якість, яка формується.

У нині чинних програмах, за якими здійснюється підготовка вчителів початкової школи з додатковою спеціалізацією «Образотворче мистецтво», недостатньо відображене мотиваційне забезпечення, багатокомпонентність змісту, можливість для використання народних традицій і сучасного дизайну. Тому доцільно створити варіант програми інтегрованого предмета «Художня праця» для педагогічних навчальних закладів.

У відборі і систематизації навчального матеріалу з художньої праці теоретичною основою були результати попередніх досліджень: дидактичні аспекти, визначення складу змісту (В. Краєвський, І. Лернер, В. Лєдньов, М. Скаткін,) [159-160]; з'ясування сутності художньої освіти і розвитку учнів (Т. Каменських, Є. Квятковський, Л. Олефіренко, Б. Юсов) [62]; специфічні особливості організації різних видів трудової діяльності В. Благінін, Г. Калініна, С. Новіков та ін.) [62].

У систематизації змісту інтегрованого курсу ми орієнтувались на визначення поняття інтеграції, подане Ю. Колягіним, В. Плінгау, О. Савченко, Н. Світловською, Г. Шевченко й іншими вченими [57; 99; 133].

Взаємодоповнюваність мистецтва праці у педагогічній системі є позитивним явищем, але недостатнім для створення повноцінного впливу художньо-естетичного фактору на особистість майбутнього педагога. Необхідна інтеграція духовно-емоційної та матеріально-раціональної сторін праці і на процесуальному етапі, і в предметних результатах трудової діяльності.

Ми виходили із того, що художня праця – це діяльність, метою якої є створення матеріально-духовних цінностей зображувальними, конструктивними і декоративними засобами. Особливістю художньої праці є гармонійне поєднання утилітарної та естетичної функції, краси і доцільності. У ній поєднуються побутові і художні потреби особистості, праця і гра, обрядові і трудові процеси, колективні, групові та індивідуальні форми виконання. Художня ручна праця сприяє розвитку цілісної системи «око, задум, рука» поєднує мотиваційну й операційно-технічну сферу особистості, сприяє виконанню декору, орнаменту, традиційних і нетрадиційних способів обробки матеріалів.

Виникла необхідність розробки для майбутнього вчителя початкових класів із додатковою спеціалізацією «Образотворче мистецтво» такого спецкурсу, який би забезпечував інтеграцію змісту «Методики

образотворчого мистецтва з практикумом» та «Методики трудового навчання з практикумом у навчальних майстернях». Такий інтегрований курс може бути названий «Педагогічні основи художньо-трудової діяльності». Він дасть змогу більш повноцінно готувати майбутніх вчителів до викладання художньої праці у початковій школі.

Нами визначено критерії відбору навчального матеріалу для інтегрованого курсу «Педагогічні основи художньо-трудової діяльності»:

- розвивальна, пізнавальна, виховна цінність навчального матеріалу;
- взаємовідповідність змісту художньої праці у педагогічних ВНЗ і варіативних програм із художньої праці для початкових шкіл;
- можливості реалізації принципів наступності і перспективності у межах курсу і його взаємозв'язків з іншими предметами в системі початкового навчання;
- емоціогенний потенціал змісту формування готовності майбутніх вчителів до викладання в школі;
- поєднання навчального матеріалу із традиційних і сучасних художньо-трудових видів діяльності (загальнонаціональних і регіональних).

Окреслені критерії створюють об'єктивні передумови для оптимального відбору змісту художньої праці для ВНЗ. Процес реалізації цих критеріїв має бути організованим у три основні етапи: передпроектний, проектний, виробничий.

Передпроектний етап слід спрямувати на з'ясування мети художньої праці як соціально-культурної настанови та постановку конкретного трудового завдання, орієнтацію студентів на цілісне сприймання довкілля. Майбутні вчителі вчилися помічати красу природи і естетично довершених зразків предметної культури. На першому (передпроектному) етапі відбору змісту у студентів доцільно збуджувати потребу творити предметний світ за законами краси і доцільності. При цьому важливо використовувати різні методи навчання і засоби представлення художньо-естетичної інформації: пояснення і бесіди, огляд і цілеспрямовані спостереження, аналіз оригіналів, репродукцій, таблиць, креслень, виконання зарисовок, збір вирізок тощо.

На другому етапі (проектування) зібрану художньо-естетичну інформацію необхідно розкодувати або закодувати у відповідності до вимог проектного зразка. Для цього треба здійснити комбінування зібраного матеріалу, відшукати найбільш місткі форми узагальнення і систематизації вражень, забезпечити взаємозв'язок нових інформаційних

відомостей із засвоєними раніше. Також слід урахувати функціональні конструктивно-технологічні і художні сторони об'єкта праці, що вимагає включення до складу змісту спецкурсу напрямів графічного ескізування, розроблення оптимальних ескізів-проектів задуманого виробу. На даному етапі відбору змістового матеріалу здійснювалась його систематизація за блоками.

Спецкурс «Педагогічні основи художньо-трудової діяльності» складається із двох частин: лекційної і практичної. У лекційній частині виокремлено 2 розділи: трудовий та художній компоненти спецкурсу.

Студенти ознайомлюються із таким змістом трудового компоненту: виникнення ідеї гармонійного розвитку особистості у процесі праці, роль трудового навчання у всебічному розвитку особистості, значення трудової діяльності у початковій школі, структура і зміст трудового навчання у школі, наступність його етапів тощо.

Змістом художнього компоненту спецкурсу є: розвиток прикладного мистецтва, дизайну, закономірності композиції, формоутворення і методи проектування.

Практична частина спецкурсу проводиться у формі семінарських занять і спрямована на закріплення лекційного матеріалу. Поглиблено вивчаються форми предметів, закономірності утворення цих форм залежно від функцій, технологій, матеріалу, конструкції, організації виробництва, економіки тощо. Активізується самостійна робота студентів, пов'язана із вивченням рекомендованої літератури, аналізом предметного середовища, творів декоративно-прикладного мистецтва і дизайну. Все це сприяє орієнтації майбутніх учителів в сучасних художньо-естетичних концепціях, усвідомленню актуальних проблем школи.

Лабораторно-практичні заняття спрямовані на формування у студентів конструктивних умінь самостійно будувати, організовувати і контролювати етапи створення художнього виробу за схемою: проект – трудовий процес – результат. Практичний досвід конструкторсько-технологічного підходу до праці допоможе майбутнім вчителям повноцінно викладати художню працю в школі: проектувати навчально-виховний процес, визначати мету кожного заняття, зміст, структуру, організацію, методiku поєднання навчального матеріалу, керувати і контролювати діяльність учнів.

Третій етап стосується виробничої сфери і передбачає такі моменти: заготовку матеріалу, вибір і підготовку інструментів, продумування послідовності трудових дій, обладнання та підготовку робочих місць, виготовлення необхідних деталей для складання

виробу; формоутворення, збирання деталей у цілісну конструкцію; коригування конструктивних особливостей виробу відповідно до проектного зразка тощо.

На третьому, заключному, етапі відбору змісту нами проведена дидактико-методична організація відібраного матеріалу з художньої праці. При цьому ми прагнули, щоб систематизовані блоки змісту сприяли вирішенню всіх завдань спецкурсу і створювали можливість для формування професійної готовності майбутніх вчителів до реалізації змісту художньої праці в початкових класах. Структурування навчального матеріалу здійснювалося за такими принципами:

- концентризму, що дає змогу встановити зв'язок між відомим і невідомим, розвивати, розширяти, систематизувати уявлення студентів про види і способи художньої обробки матеріалів;

- переходу від простого до складного, від відомого до невідомого або маловідомого, що давало можливість поступово розширювати, збагачувати зміст кожної теми;

- взаємозв'язок змісту навчання з працею, що передбачає залучення студентів до аналізу вражень від професійних творів мистецтва, естетично-привабливого предметного середовища;

- забезпечення позитивної мотивації при засвоєнні навчального матеріалу з метою закріплення інтересу до змісту художньої праці, реалізації прагнення студентів до творчої діяльності;

- взаємозв'язок методів і прийомів навчання, який має на меті пошук їх оптимального поєднання в різних навчальних ситуаціях.

Дотримуючись окреслених принципів та вище зазначених критеріїв відбору змісту, ми систематизували навчальний матеріал із художньої праці за темами. Зміст предмета «Художня праця» відображений у наступних розділах: пояснювальної записки, тематичного плану, вимог до результатів навчання. Дидактичною особливістю спецкурсу є те, що між темами зберігається наступність як у межах тематичного плану, так і стосовно до шкільних програм із художньої праці. Склад спецкурсу орієнтує майбутніх вчителів на врахування потреб молодших школярів у художній праці, дає змогу враховувати регіональні особливості шкіл. Тематична повторюваність змісту і його новизна щодо мотивування і способів діяльності є, на наш погляд, об'єктивною передумовою для формування професійної готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва вчителів до реалізації змісту художньої праці у початковій школі.

Ознакою сформованості досліджуваної якості є вміння майбутніх педагогів розробляти на основі вузівського спецкурсу власні особистісно-ціннісні варіативні програми з художньої праці, призначені для реалізації в різних типах початкових шкіл.

Орієнтовні вимоги щодо засвоєння змісту спецкурсу студентами: усвідомлення значущості художньо-трудового принципу предметно-перетворюючої діяльності і розвитку культури; оволодіння основними закономірностями формоутворення виробів з різних пластичних матеріалів; розвиток об'ємно-просторових уявлень, цілісного сприймання об'єктів праці, вміння аналізувати форми виробів; сформоване уявлення про основи художнього проектування як специфічного виду діяльності; володіння практичними навичками розробки проектних зразків виробів, виконання їх графічними засобами та ін.

Програма спецкурсу «Педагогічні основи художньо-трудової діяльності» розрахована на 50 навчальних годин, із яких 16 – лекційних, 10 – семінарських і 24 – лабораторно-практичних занять. Теми і завдання лабораторних занять плануються за рахунок годин, відведених на «Методику образотворчого мистецтва з практикумом» і «Методику трудового навчання з практикумом у навчальних майстернях». Таким чином, одночасно вирішуються і художні, і трудові завдання, що має вигляд цілісного художньо-трудового процесу щодо створення виробів оригінальної конструкції.

У процесі теоретичного пошуку нами визначена модель художньо-розвивального середовища для організації навчання студентів у відповідності до мети і змісту інтегрованого курсу. Модель утілена у конкретному зразку навчальної майстерні, архітектурне, естетичне і дидактико-методичне наповнення якої дозволяє комплексно впливати на формування професійної готовності майбутніх вчителів до викладання художньої праці у початковій школі. Розроблена нами модель художньо-розвивального середовища має широкі можливості для організації різноманітних видів художньо-трудової діяльності на основі активності, творчості і співробітництва студентів.

Педагогічно продумане художньо-розвивальне середовище сприяє зосередженню ставленню до занять, підтримує вольові зусилля художників-конструкторів. Творчістю архітекторів, дизайнерів, художників-оформлювачів створюється образ того чи іншого життєвого простору, який спроможний викликати емоційно-позитивний настрій студентів у відповідності до навчальної ситуації. На нашу думку, лише на основі комплексного підходу до організації

предметно-просторового середовища можна створити оптимальні умови для занять студентів з художньої праці.

Отже, ми прагнули створити художньо-розвивальне середовище у вигляді майстерні, у якій би повно і взаємопов'язано враховувались основні фактори позитивного впливу на організацію художньої праці.

Щоб виокремити сукупність позитивних факторів і реалізувати задум у діючому зразковому кабінеті, було проаналізовано спеціальну вітчизняну і зарубіжну літературу, масовий і передовий педагогічний досвід, узагальнені основні вимоги до предметно-розвивального середовища у майстерні. Був забезпечений естетичний, функціонально-технічний, об'ємно-просторовий, світлоколірний і розвивальний вплив предметного середовища на студентів.

У процесі створення майстерні з художньої праці ми визначили кілька напрямів: урахування динамічного фактору можливості вільного переміщення студентів у процесі художньо-трудої діяльності; функціональне зонування майстерні – виділення комплексно обладнаної зони для кожного виду художньої обробки матеріалу; поєднання традиційного інтер'єру з його новими видами, передбачений навчальний простір для індивідуальних і групових занять; створення різноманітних верстаків і різних комбінацій з робочих столів для групових форм занять, обладнаних шафами для зберігання засобів праці.

Зразок майстерні з художньої праці мав низку суттєвих особливостей: простір майстерні поділився на функціональні зони роботи студентів, викладача, збереження предметів і засобів праці, експозиції зразків виробів, обладнання найпростішими механізмами, особливості гігієни. Названі зони є органічними частинами цілісного художньо-розвивального середовища майстерні.

Наступною особливістю майстерні було створення цілісного простору художньо-розвивального середовища шляхом підпорядкування всіх структурних компонентів обладнання основним горизонтальним рівням. Горизонтальні рівні були задані самою архітектурою приміщення. До них відносились нижній і верхній рівні вікон, верхня частина дверей. Ми намагалися не допускати «перепадів» у рівнях: нижній рівень дошки сприймався як продовження нижнього горизонтального рівня вікон, а верхній рівень навчальних стендів – продовження верхнього рівня дверей.

У створенні моделі майстерні були реалізовані такі естетичні вимоги: доцільність взаємного розміщення форм, масштабність композицій, організація всіх елементів простору на основі композиційного центру, поєднуваність кольорів, різноманітність

загального освітлення і пофарбування поверхонь. Ми намагались дотримуватись також таких педагогічних вимог: збереження високої працездатності студентів, розміщення обладнання й естетичне оформлення у відповідності до вимог шкільних кабінетів із художньої праці, динамічність художньо-розвивального середовища. Враховувалась багатофункціональність у використанні обладнання, можливість гнучкої зміни предметного середовища у відповідності до мети навчання, розвитку творчих потреб і можливостей студентів, самореалізація і співробітництво в організованому художньо-розвивальному просторі майстерні. Ці умови стосувались як обладнання майстерні в цілому, так і кожного її мікроцеху.

Розглянемо варіанти розміщення мікроцехів у майстерні для художньої праці. Так, робочі столи можуть бути розміщені по периметру майстерні, що має низку переваг: викладачеві і студентам зручно переміщуватися, є вільний доступ до кожного робочого місця, полегшується контроль викладача за роботою студентів, покращується можливість для диференційованої допомоги студентам в процесі їх праці. Робочі столи комбінуються таким чином, що є можливість зберігати інструменти, виконувати основні практичні дії. Наближення обладнання безпосередньо до стіни дозволило відобразити в інтер'єрі способи трудових дій у вигляді поетапних стендів, ілюстрацій. Два зсунутих столи і верстак із частиною інтер'єру над ними – це мікроцех з художньої обробки якогось пластичного матеріалу. Таких мікроцехів у майстерні кілька: з художньої обробки м'якої жерсті, фольги і дроту; фанери і пиломатеріалів; паперу і картону; ниток і тканин; глини і пластиліну; природних матеріалів.

Отже, ми розглянули зміст і предметно-розвивальне середовище для його реалізації. Це важливі, але недостатні педагогічні умови для формування професійної готовності майбутніх вчителів до викладання художньої праці у початкових класах. Зміст програми з художньої праці і предметне середовище розкривають позитивний потенціал в залежності від способів їх реалізації у навчальному процесі студентів. Основою такої реалізації ми вважаємо взаємозв'язок змістового, організаційного, мотиваційного і процесуального компонентів на кожному з етапів заняття з художньої праці.

Узагальнення досліджень стосовно організації художньо-трудової діяльності студентів дозволило виокремити прийоми, методи і організаційні форми, мотиваційно-процесуальне забезпечення, необхідне для формування професійної готовності майбутнього

вчителя образотворчого мистецтва до викладання художньої праці у початковій школі.

До стимулюючого мотиваційно-процесуального забезпечення ми відносимо: емоціогенність матеріалу, адекватні способи постановки навчальних завдань, естетичну привабливість зразків та організаційних форм праці, оптимальне поєднання ігрової і навчальної діяльності, створення ситуацій для розвитку самодіяльності і творчості студентів.

Нами виділена типова структура виконання студентами художньо-трудова завдань: підготовчий етап, конструктивне вирішення художньо-трудова завдань, самостійна діяльність студентів із коригувальним втручанням викладача, контроль-оцінювальний етап.

Розглянемо мотиваційно-процесуальне забезпечення визначених етапів під кутом зору їх можливостей для формування в студентів досліджуваної якості.

Підготовчий етап пов'язаний з обговоренням зразків художніх виробів. У процесі обміну думками студенти навчаються формулювати обґрунтовані оціночні судження, створюються настанови на зацікавлене, якісне виконання роботи. Залежно від зразка виробу, майбутні вчителі мають змогу використати форми обговорення зразка, які характерні для різного віку учнів.

У процесі фронтального обговорення майбутніх виробів використовуються твори із різних матеріалів, виконані професійними художниками. Студенти мають змогу наочно переконатись у тому, як засвоєваний на занятті спосіб художньої діяльності може бути реалізований професійно. Такий методичний прийом дасть змогу майбутнім педагогам створювати емоційно-стимулюючу навчальну ситуацію, спрямувати пошуки учнів на виразність засобів досягнення кінцевого результату.

На підготовчому етапі студенти беруть участь у ділових іграх, пов'язаних із вибором необхідних матеріалів, інструментів, навчальних посібників, навчаються раціонально готувати робочі місця для художньої обробки матеріалів.

Конструктивне вирішення майбутніми педагогами художньо-трудова завдань – це наступний етап розгорнутого процесу трудової діяльності. Його метою є створення пізнавальних ситуацій для ознайомлення з обладнанням, новими способами дій, послідовністю виготовлення виробу. Використовуються нетрадиційні способи ознайомлення з особливостями художньої обробки матеріалів: визначення професій за кольорами, звуками матеріалів та інструментів

на основі ілюстративних зображень трудових дій. Студенти навчаються самостійно розробляти і виготовляти конструктори, які полегшують учням планувати послідовність художньо-трудова дій. Для пояснення нового матеріалу використовуються віршовані діалоги викладача і студентів або діалоги між студентами, коли вони працюють невеликими творчими групами. Ознаками сформованості професійної готовності майбутніх вчителів до реалізації цього етапу художньої праці є їхні вміння викликати в учнів емоційно-позитивне, інтелектуально-позитивне, дійове ставлення до нових знань, самостійного планування, правильного використання інструментів.

До ознак професійної готовності реалізувати етап пояснення і планувати в умовах школи ми відносили прагнення студентів відшукати і використати додаткові джерела інформації про той чи інший вид художньої обробки матеріалів. Такою ознакою, на нашу думку, було також прагнення майбутніх вчителів вносити власні корективи до технологічних карток і складати власні технологічні картки оригінальної форми.

На третьому етапі процесу художньо-трудова діяльності студенти навчалися досягати доцільного темпоритму діяльності і окремих трудових дій, відпрацьовували навички художньої обробки різних пластичних матеріалів. Навчалися визначати критерії самооцінки і взаємооцінки кінцевих результатів художньої праці. Ознакою професійної готовності цього етапу було вміння відшукати такі засоби реалізації виконавських і контрольних дій, які є стимулюючими в умовах початкової школи. Підбирались або придумувались самобутні римовані фізкультхвилинки, пісні-ігри з імітацією трудових дій, віршовані правила безпечної праці ручними інструментами, коментуванням, ритмівками предметно-маніпулятивних дій із матеріалами тощо. До ознак професійної готовності реалізації даного етапу художньої праці в умовах школи ми відносили також уміння майбутніх вчителів відшукати місце для виробів в оточуючому середовищі, уміння поставити і реалізувати естетично привабливу і суспільно корисну мету художньої праці.

Зовнішнє оформлення майстерні і художні засоби реалізації змісту надавали емоційності і динамічності художньо-трудова діяльності майбутніх вчителів. Емоційний вплив досягався завдяки режисурі кожного етапу художньо-трудова заняття. Організаційно-спонукальний етап, етап пояснення і планування, виконавський і контрольні-оціночний етап будувалися за законами емоційної кривої,

характерної для сприймання літературного художнього твору: емоційна крива процесу заняття з художньої праці мала свою експозицію і зв'язок на організаційно-спонукальному етапі, розвиток дії – на етапі пояснення і планування, кульмінацію і розв'язку – на виконавському і контрольно-оціночному етапах.

Таким чином, аналіз спеціальної літератури й емпіричного досвіду підвів нас до необхідності визначити взаємозв'язок змістового, мотиваційного і процесуального компонентів на всіх етапах організації художньо-трудої діяльності студентів, мета яких досягалася через діалоги, індивідуально-групові і колективні пошуки вирішення конструктивно-художніх завдань.

Висновки до третього розділу

1. Професійну підготовку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до роботи в сільській школі розглянуто як неперервний процес формування його теоретичних, методичних знань з урахуванням умов сільського соціуму, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних професійно-педагогічних якостей, потреб у самоосвіті, самовдосконаленні та педагогічної і художньо-творчої самореалізації, що забезпечують продуктивність професійної діяльності в умовах сільської школи.

2. Охарактеризовано структурні компоненти готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до роботи в умовах сільської школи – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, технологічний. Обґрунтовано критерії оцінювання стану сформованості визначених компонентів: покликання, стійка мотивація до педагогічної діяльності; сукупність теоретичних, методичних і спеціальних знань, умінь та навичок, певний практичний досвід, наявність необхідних професійних та особистісних якостей. Охарактеризовано показники оцінювання рівнів готовності за кожним із виокремлених критеріїв. Відповідно до зазначених характеристик визначено рівні готовності майбутніх художників-педагогів учителів до професійної діяльності в умовах сільської школи: низький, середній, високий.

3. Розроблено модель підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до роботи в сільській школі, що охоплює: соціальне замовлення та відповідну мету; методологію із принципами гуманізації, демократизації, неперервності, персоніфікації, діалогічності, природовідповідності, полікультурності, культуровідповідності та

використанням системного, професіографічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, акмеологічного, аксіологічного, культурологічного, компетентнісного, технологічного, контекстного, рефлексивного, природовідповідного та партисипативно-інтерактивного підходів до освітнього процесу у вищій школі; структуру підготовки, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного та технологічного компонентів, кожен із яких забезпечується необхідними і достатніми педагогічними умовами.

4. З'ясовано, що в сучасних вищих закладах освіти поступово нагромаджується позитивний досвід підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до роботи в оновлюваній сільській школі різних типів. Однак їхня діяльність ще не набула масового і системного характеру, стосується лише окремих аспектів освітнього процесу вищого педагогічного закладу. Причини такого становища зумовлені недосконалістю вузівських програм з дисциплін методичного спрямування, недостатньою увагою до практичної підготовки вчителя образотворчого мистецтва сільської школи і неврахуванням особливостей діяльності педагога за таких умов.

Урахування означених факторів стало підґрунтям для подальшої розробки педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах сільської школи, якими визначено: стимулювання емоційно-ціннісного особистісного ставлення до професійної діяльності в умовах сільської школи; активізація навчально-методичної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва; удосконалення технологічних аспектів оволодіння практичними вміннями і навичками організації освітнього процесу в сільській школі; формування професійних особистісних якостей для успішної діяльності в умовах сільської школи.

5. Актуалізовано, що сільська школа потребує учителів образотворчого мистецтва, які володіють розвиненими професійними якостями (гностичними, проектувальними, конструктивними, організаторськими, комунікативними), володіють комп'ютерним інструментарієм. Доведено, що недостатня розробленість методик підготовки таких фахівців веде до зниження професійного рівня випускників художніх спеціальностей. Розв'язання цієї проблеми вбачається у теоретичних та методичних аспектах адаптації нових технічних засобів навчання підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, зокрема, для сільської школи за

перспективним напрямом підготовки на засадах дистанційної освіти. Відповідно до цього:

– з'ясовано, що очно-дистанційне навчання – це педагогічна технологія організації освітнього простору, яка характеризується особливостями стратегії взаємодії майбутнього фахівця з носіями та джерелами нових для нього знань; специфічною рисою систем дистанційного навчання є самостійність і особистісна відповідальність людини за вибір програми дистанційної освіти, терміни і якість її проходження; ця система повинна бути інтелектуальною, тобто визначати й враховувати індивідуальні когнітивні характеристики майбутнього фахівця й адаптувати процес професійної підготовки відповідно до їх особливостей; для підвищення ефективності організації процесу очно-дистанційного навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва для сільської школи необхідно проаналізувати існуючі методи і технології адаптації навчальних систем та обґрунтувати доцільність їх використання відповідно до різних форм організації дистанційного навчання;

– визначено, що дистанційне навчання використовується як окрема форма навчання для підготовки кваліфікованих робітників (переважно це підвищення кваліфікації, перепідготовка); очно-дистанційна технологія використовується як педагогічна технологія для підтримки викладання деяких дисциплін професійно-теоретичної або загально-професійної підготовки; очно-дистанційна технологія використовується для просвітницької діяльності, профорієнтаційної роботи; враховуючи наявні ресурси та обмеженість технічних можливостей, використання повноцінної синхронної моделі дистанційного навчання з повноцінним спілкуванням протягом усього періоду навчання в повному обсязі використовується тільки для окремих курсів;

– обґрунтовано, що інформаційну роль у навчанні образотворчого мистецтва відіграють різноманітні наочні засоби, аудіо та відеозаписи, слайди, презентації та ін., які сприяють безпосередньому чуттєвому сприйняттю того що відбувається на занятті (так, у циклі інтегрованих занять з живопису комп'ютерна графіка виступає як моделююче середовище для навчання кольорознавству, об'ємно-просторовим побудовам, композиційній культурі та ін.);

– охарактеризовано навчально-дидактичні, професійно-діяльнісні, орієнтовані на саморозвиток та самоосвіту можливості використання WEB-сайту з навчання дисциплін мистецького спрямування:

використання даного WEB-сайту підвищує інтенсивність аудиторної роботи та значно розширює творчі можливості освітнього мистецького процесу, дозволяє йти в ногу з часом, максимально використовує результати інформаційної революції.

6. Виявлено, що в сучасній педагогічній науці бракує оновленого трактування сутності позакласної роботи в зв'язку із соціокультурними реаліями життя суспільства, які полягають у глобалізації освіти, її гуманізації, інтеграції до світових освітніх процесів, комп'ютеризації, у зміні парадигм дозвільної діяльності учнівської молоді, у деяких негативних явищах родинного виховання тощо.

Дефініцію позакласної роботи в загальноосвітній школі визначено як цілеспрямований едукативний процес, який організують і здійснюють учителі, вихователі, органи дитячого самоврядування поза класно-урочною системою навчально-виховної діяльності в часових межах освітніх можливостей загальноосвітньої школи (між уроками й після них). Вона спрямована на подолання негативного впливу сучасних соціокультурних умов і на досягнення єдиної дидактико-виховної мети – гармонійного розвитку школярів, задоволення їхніх інтересів і запитів, виявлення талановитих і обдарованих вихованців, а також створення умов для самоосвіти, самовиховання й самореалізації кожного учня.

7. З'ясовано, що мету й завдання позакласної роботи в загальноосвітній школі визначають її функції – навчальна, виховна й розвивальна. І в різних видах позакласної діяльності школярів суть едукативного процесу полягає в його спрямованості на результативність самовиховання особистості кожного учня, розкриття його природних потреб у свободі, творчості, самоствердженні, спілкуванні, щасті дитинства.

На підставі розгляду функцій фахової діяльності вчителя образотворчого мистецтва визначено, що він здатен організовувати позакласну роботу із трудового, національного і художньо-естетичного напрямів, сутність останнього з яких полягає в організації процесу цілеспрямованого і послідовного формування в школярів естетичного інтересу до художніх творів, сприйняття естетичних якостей довкілля і мистецтва, набуття знань і вмінь творити прекрасне засобами образотворення, сприяння творчому розвитку й самореалізації особистості учня в царині різних видів і жанрів образотворчого мистецтва.

8. З огляду на широкі навчально-виховні й розвивальні можливості позакласної роботи з образотворчого мистецтва в

загальноосвітній школі, її окреслено як системне педагогічне явище зі своєю методологічною базою, що визначається характеристикою, логічною й часовою структурами.

Характеристика позакласної роботи з образотворчого мистецтва складається з її особливостей (аксіологічна, праксеологічна, гностична, креативна та комунікативна наповненість художньо-естетичної діяльності школярів), принципів (відвертості й ініціативи, зворотного зв'язку, співтворчості, успішності, діяльності й самодіяльності, добровільності, громадської спрямованості діяльності, урахування вікових, статевих, національних відмінностей та індивідуальних особливостей школярів, зв'язку з навчальною роботою), умов (належне санітарно-гігієнічне, матеріально-технічне, психологічне й педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу) і норм (відповідна документація).

Логічна структура позакласної роботи з образотворчого мистецтва детермінується її суб'єктом (учитель), об'єктом (учні), предметом (процес залучення школярів до художньої творчості з метою оволодіння дітьми актуальним художньо-соціальним досвідом), формами (простими, складними й комплексними; індивідуальними, груповими, масовими й об'єднувальними), методами (сприйняття, пошуку інформації й практично-творчої діяльності), засобами (матеріально-технічними, логічними й мовними) і результатами.

Часова структура позакласної роботи з образотворчого мистецтва складається з фаз проектування, технології й рефлексії. Кожна з них поділяється на стадії, які мають діагностичний, контактний, коригувальний і підсумковий етапи.

9. Визначено, що підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в загальноосвітній школі в процесуальному аспекті регламентується метою, завданнями, змістом, певною системою дій та операцій та передбачає підвищення рівня теоретичної і методичної готовності студентів до цієї роботи, створення сприятливого навчально-виховного середовища у вищих навчальних закладах, а в результативному – формування професійної готовності до цього виду педагогічної діяльності як складного багатоаспектного особистісного утворення, що є фундаментальною умовою успішного виконання педагогічних функцій організації різних форм і використання широкого розмаїття методів і технологій ефективного трудового, національного і художньо-естетичного навчання, виховання й розвитку школярів у позакласній діяльності.

10. Розроблено структуру готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі. Її складовими є: мотиваційний (інтерес до навчання, мотиви становлення професійного статусу як педагога-організатора позакласної роботи в школі), когнітивний (професійні знання в сфері образотворчого мистецтва, знання організаційно-методичних основ позакласної роботи в школі), практично-творчий (вміння студентів вирішувати образотворчі завдання, організаційні й творчо-методичні вміння в галузі позакласної роботи) і рефлексивний (самоаналіз навчально-творчих досягнень, самооцінка власних спроможностей в організації позакласної роботи в школі) компоненти.

Рівнями прояву готовності майбутнього вчителя до організації позакласної роботи визначено критичний (дуже низький), допустимий (низький), достатній (середній) та оптимальний (високий).

11. Розроблено авторську модель підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в загальноосвітній школі, у якій виокремлено шість блоків: цільовий (мета й завдання підготовки); змістовий (професійно-орієнтована й додаткова підготовка); методологічний (наукові підходи й педагогічні принципи підготовки); організаційний (педагогічні умови, форми, методи й засоби підготовки); контрольно-оцінювальний (форми навчального контролю та методи оцінки знань і вмінь у ході підготовки); результативний (мотиваційна, когнітивна, практично-творча й рефлексивна готовність студентів до організації позакласної роботи та їх розподіл за рівнями).

Педагогічними умовами професійно-орієнтованої підготовки є: змістове наповнення навчального процесу; практично-творче навчання на засадах співробітництва; технологічне (дидактико-методичне) забезпечення освітньо-професійної програми. Педагогічними умовами додаткової підготовки визначено: організацію естетичного сприйняття студентів; активізацію творчої діяльності студентів; дидактико-методичну забезпеченість спецкурсу; організацію практики проведення студентами занять керамічного гуртка для школярів.

12. Проблема професійної готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до викладання художньої праці повинна розглядатися і в психолого-педагогічному, і в мистецтвознавчому аспектах творчості, відзначатися полінауковим підходом. Аналогічні теоретичні дослідження необхідно розглядати як цілісну систему ієрархізованих процесів із конкретизацією їх на технологічному рівні.

Професійна готовність педагога до художньої праці є складною багатоаспектною проблемою, основними компонентами якої є креативність, конструктивне мислення і сенсорна культура особистості. Її значущими показниками і процесуальними характеристиками є різні форми синтезу на рівні уяви; спеціальні педагогічні якості; швидкість і точність адаптації поведінки у нових умовах діяльності; емоційно-позитивне ставлення до художньої праці; урахування мікрорікових переходів розвитку; сукупність комунікативних умінь. Професійна готовність до викладання художньої праці є системоутворюючим компонентом загальної професійної готовності вчителя образотворчого мистецтва, що виявляється в умовах виникнення нових педагогічних ситуацій і спрямовується на предметно-перетворювальну, конструктивно-художню діяльність.

13. Теоретичною основою науково-обґрунтованої організації процесу формування досліджуваної якості є сукупність дидактичних умов: вибір і систематизація навчального матеріалу, створення художньо-розвивального середовища, мотиваційно-процесуальне забезпечення всіх етапів художньо-трудоного процесу. У процесуальному аспекті художньо-трудова діяльність розгортається поетапно: ознайомлення із зразками художніх творів, графічне проектування і планування предметно-маніпулятивних дій; досягнення кінцевого результату у вигляді предметних зразків; знаходження місця виробу в предметному довір'ї.

Рівнями готовності професійно підготовленого педагога до викладання художньої праці є: аналітико-синтезуючий (необхідний), варіативно-моделюючий (середній), конструктивно-художній (високий).

Список використаних джерел

1. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2006. – 161 с.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
3. Бабенко Л. В. Художня праця. Програма для 1-3 класів / Л. В. Бабенко та ін. // Початкова школа. – 1999. – № 9. – С. 47-54.
4. Базильчук Л. В. Естетичне виховання як засіб всебічного розвитку соціально значущої і самоцінної особистості /

Л. В. Базильчук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол. : Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. – К. : Науковий світ, 2004. – Вип. 10. – С. 149-153.

5. Базильчук Л. В. Модель формування готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в школі / Л. В. Базильчук // Викладач і студент : умови особистісного і професійного зростання : зб. м-лів Міжнар. наук.-практ. конференції (м. Черкаси, 29-30 жовтня 2009 р.) – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – С. 32-34.

6. Базильчук Л. В. Основи художньої кераміки : навч.-метод. посібн. для студ. вищ. пед. навч. закладів / Л. В. Базильчук, М. О. Пічкур. – Умань : АЛМІ, 2009. – 84 с.

7. Базильчук Л. В. Формування ціннісних орієнтацій підлітків засобами українських народних художніх ремесел / Л. В. Базильчук // Формування творчої особистості вчителя національної школи ХХІ століття : м-ли Всеукр. наук.-практ. конференції (м. Умань, 28-29 жовтня 1999 р.) / Ред. кол. В. Г. Кузь (голов. ред.) та ін. – К. : Науковий світ, 2000. – С. 4-6.

8. Басов М. Я. Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. – М. : Педагогика, 1975. – 432 с.

9. Беликов В. А. Образование. Проблемно-ориентированный анализ на основе деятельностного подхода : моногр. / В. А. Беликов, В. А. Савинков. – Магнитогорск : МаГУ, 2004. – 116 с.

10. Белухин Д. А. Личностно ориентированная педагогика / Д. А. Белухин. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 448 с.

11. Белухин Д. А. Личность педагога и основные требования к ней. Основные понятия и комментарии к ним / Д. А. Белухин // Личностно ориентированная педагогика. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – Разд. 1. – С. 9-54.

12. Бизяева А. А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.

13. Бичкова Л. В. Кольорознавство. Теорія кольорової гармонії / Л. В. Бичкова, М. О. Литвиненко. – Полтава, 1983. – 44 с.
14. Блонский П. П. Избранные психологические произведения / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 1964. – 547 с.
15. Богданова И. М. Формирование профессионально-педагогической готовности будущих учителей к компьютерному образованию школьников : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Михайловна Богданова. – Одесса, 1989. – 157 с.
16. Богданович Л. Б. Художественное конструирование в машиностроении / Л. Б. Богданович, В. А. Бурьян, Ф. И. Раутман. – 2-е изд., доп. – К. : Техника, 1976. – 184 с.
17. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
18. Бондар В. І. Дидактика : Ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
19. Бондар В. І. Психолого-педагогічні чинники формування особистості майбутнього вчителя у педагогічному ВНЗ / В. І. Бондар // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5 т. / О. В. Сухомлинська (відп. ред.) ; АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 1. – Розд. 3. – С. 248-259.
20. Брунер Дж. С. О познавательном развитии : в 2 ч. / Дж. Брунер // Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. С. Брунера, Р. Олвера, П. Гринфилда. – М. : Педагогика, 1971. – С. 25-98.
21. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 3-11.
22. Будақ В. Д. Технологізація підготовки майбутнього педагога – сучасне обличчя університету / В. Д. Будақ // Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібн. / В. Д. Будақ, О. М. Пехота, А. М. Старева та ін. ; За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – С. 3-7.
23. Буева Л. П. Человек : деятельность и общение / Л. П. Буева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.

24. Бутенко В. Г. Формирование у старшеклассников эстетического отношения к искусству / В. Г. Бутенко // Советская педагогика. – 1990. – № 5. – С. 21-23.

25. Васенко В. В. Формування готовності студентів до трудового виховання молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – «Теорія та історія педагогіки» / В. В. Васенко. – Київ, 1992. – 26 с.

26. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. Т. В. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.

27. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособ. / Андрей Александрович Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 204 с.

28. Вермійчик І. М. Трудове навчання : Програми середньої загальноосвітньої школи 1-4 (1-3) класи / І. М. Вермійчик. – К. : Бліц, 1997. – С. 154-186.

29. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 283 с.

30. Воронова Т. А. Формирование у студентов готовности к педагогическому самообразованию в условиях университета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Александровна Воронова. – Ленинград, 1986. – 280 с.

31. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

32. Гавриш І. В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільного профілю до інноваційної діяльності як педагогічна проблема / І. В. Гавриш // Гуманітарний вісник, 2008. – № 14. – С. 50-53.

33. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1965. – 51 с.

34. Гармаш С. А. Включення старшокласників у позакласну виховну роботу з метою їх самореалізації / С. А. Гармаш // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Слов'янськ : Видавничий центр СДП, 2004. – Вип. 12. – С. 284-287.

35. Гохберг О. С. Проблема разработки и реализации гибких педагогических технологий обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Сергеевна Гохберг. – Славянок, 1995. – 148 с.

36. Гребенюк О. С. Проблемы формирования мотивации учения у учащихся средних профтехучилищ / О. С. Гребенюк. – М. : Педагогика, 1985. – 150 с.

37. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : моногр. / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

38. Гуменюк Н. П. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособ. для ин-тов физ. Культуры / Н. П. Гуменюк, В. В. Клименко. – К. : Вища шк., 1985. – 311 с.

39. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21-26.

40. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні. Освітня галузь «Технологія» / Д. О. Тхоржевський, В. О. Дідух, Г. Є. Левченко, В. К. Сидоренко, Б. М. Терещук. – К. : Генеза, 1997. – 29 с.

41. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні. Освітня галузь «Художня культура» / О. Г. Костюк, Л. Т. Левчук, О. П. Рудницька, Л. М. Масол. – К : Генеза, 1997. – 28 с.

42. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібн. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с.

43. Дмитерко-Карабин Х. М. Змістові та динамічні особливості професійної мотивації студентів-психологів / Х. М. Дмитерко-Карабин // Філософія, соціологія, психологія : зб. наук. пр. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – Вип. 10. – Ч. 2. – 251 с.

44. Дмитриякова Н. П. Эмоциональное воздействие на младших школьников в процессе общественно полезной деятельности : автореф. дис. на соиск. ученой. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. П. Дмитриякова. – Москва, 1983. – 24 с.

45. Драгомирова І. Концептуальні аспекти формування сучасного спеціаліста / І. Драгомирова // Вища школа. – 2002. – № 2. – С. 49-52.

46. Дубасенюк О. А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 114 с.
47. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к деятельности / К. М. Дурай-Новакова. – М. : Просвещение, 1983. – 356 с.
48. Дусавицкий А. К. Дважды два – икс / А. К. Дусавицкий. – М. : Знание, 1985. – 208 с.
49. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во Беларус. ун-та, 1976. – 175 с.
50. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посібн. / За ред. Л. В. Сохань, І. І. Єрмакова, Г. М. Нессен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
51. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
52. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.
53. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo>.
54. Зеєр Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособ. / Э. Ф. Зеєр. – 2-е изд., перераб. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
55. Зязюн І. Мистецтво бути вчителем / І. Зязюн // Освіта України. – 2007. – № 36. – С. 6-9.
56. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : моногр. / Т. В. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
57. Изобразительное искусство и художественный труд : 1-4 кл. : кн. для учителя / Б. М. Неменский, Н. Н. Фомина, Н. В. Гросул и др. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
58. Ильина Т. А. Педагогика : курс лекц. / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 365 с.
59. Каган М. С. Человеческая деятельность : Опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

60. Калечиц Т. Н. Внеклассная и внешкольная работа с учащимися / Т. Н. Калечиц, З. А. Кейліна. – М. : Просвещение, 1980. – 87 с.

61. Калинина Г. П. Эстетическое воспитание младших школьников на уроках трудового обучения средствами художественного конструирования : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. П. Калинина. – Свердловск, 1984. – 24 с.

62. Каменских Т. Н. Трудовое воспитание младших школьников в игровой деятельности : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Т. Н. Каменских. – Москва, 1986. – 24 с.

63. Квас В. М. Критерії, показники та рівні визначення професійної педагогічної спрямованості майбутніх учителів / В. М. Квас // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – Вип. 131. – С. 66-72.

64. Кічук Н. В. Майбутній учитель сучасної сільської школи : вектор вузівської підготовки / Н. В. Кічук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред. кол. : Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. – К. : Науковий світ, 2002. – Вип. 2. – С. 115-118.

65. Климова Т. Е. Педагогическая диагностика : учеб. пособ. / Т. Е. Климова. – Магнитогорск : МаГУ, 2000. – 124 с.

66. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 63 с.

67. Кобзарь Б. С. Внеурочная воспитательная работа в школах и в группах продленного дня / Б. С. Кобзарь. – К. : Рад. школа, 1988. – 309 с.

68. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «АКАДЕМИЯ», 2003. – 176 с.

69. Козак М. В. Формування в майбутніх вчителів готовності до розуміння і врахування особливостей емоційних станів молодших

школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Микола Савович Козак. – Київ, 1996. – 168 с.

70. Козлов В. И. Модель специалиста – учителя изобразительного искусства : моногр. / В. И. Козлов. – М. : Прометей, 2001. – 207 с.

71. Конаржевский Ю. А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск : Изд-во Чел. гос. пед. ин-та, 1980. – 93 с.

72. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища шк., 1987. – 38 с.

73. Концепція національного виховання // Освіта. – 1996. – 7 серпня (№ 47). – С. 4-6.

74. Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи // Радянська школа. – 1991. – № 6. – С. 48-55.

75. Концепція розвитку технологій дистанційного навчання в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http:// pulib.if.ua/part](http://pulib.if.ua/part).

76. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України / Л. М. Масол // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – С. 1-16.

77. Корепанова Н. В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога / Н. В. Корепанова, И. М. Хауимзянова, О. И. Щербакова // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 66-71.

78. Корниенко С. М. Формирование профессионально-педагогической готовности студентов к работе с родителями младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / София Марковна Корниенко. – Киев, 1983. – 186 с.

79. Костюк Г. С. Избранные педагогические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 301 с.

80. Краевский В. В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

81. Кремень В. Освіта і наука України : шляхи модернізації / Василь Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

82. Кремень В. Час вимагає учителя з новими якостями / Василь Кремень // Освіта. – 2006. – 16-23 серпня. – С. 4-5.

83. Кремень В. Як готуватимемо ... духовних батьків людства? Розвиток педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір / В. Кремень // Освіта. – 2004. – 6-13 жовтня. – С. 2-5.

84. Кузь В. Кадри для «школи нового покоління» / В. Кузь // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 31-36.

85. Кузьменко Т. К. Методична розробка теми : «Кольорознавство за програмою «Основи дизайну»» / Т. К. Кузьменко. – К. : Освіта, 1990. – 18 с.

86. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.

87. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

88. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.

89. Левчук З. С. Подготовка будущего учителя к профессиональному педагогическому творчеству / З. С. Левчук // Совершенствование профессионального психолого-педагогического мастерства в условиях непрерывного образования. – Мн., 1991. – С. 61-67.

90. Леднев В. С. Содержание образования : Сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – 2-е перераб. изд. – М. : Высш. шк., 1991. – 223 с.

91. Леонтьев Л. П. Проблемы управления учебным процессом : Математические модели / Л. П. Леонтьев, О. Г. Гохман. – Рига : Зинатне, 1984. – 239 с.

92. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 184 с.

93. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125-132.

94. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности :

дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Алла Францевна Линенко. – Киев, 1996. – 397 с.

95. Лихачов Б. Т. Эстетика воспитания / Б. Т. Лихачов. – М. : Педагогика, 1972. – 196 с.

96. Макаренко А. С. Докладная записка об организации свободной мастерской / А. Макаренко // Пед. соч. : в 8-ми т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 68-69.

97. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55-63.

98. Методика викладання у вищій школі : навч. посібн. / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. – К. : КНТ, 2014. – 262 с.

99. Методика преподавания математики в средней школе : учеб. пособие для физ.-мат. фак. пед. ин-тов / Ю. М. Колягин, Г. И. Лукошкин, Е. М. Мокрушин и др. – М. : Просвещение, 1977. – 480 с.

100. Міхеєва Л. В. Характеристика сформованості мотивації вивчення педагогічних дисциплін у майбутніх учителів праці і професійного навчання / Л. В. Міхеєва // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогічні науки. – Тернопіль, 2005. – № 2. – С. 20-24.

101. Міщенко І. Т. Трудове навчання в 1-2 класах : посібн. для вчителя / І. Т. Міщенко. – К. : Рад. школа, 1990. – 127 с.

102. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К. : Рад. школа, 1983. – 94 с.

103. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Алексей Григорьевич Мороз. – Киев, 1983. – 430 с.

104. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя / А. Г. Мороз. – К., 1998. – 326 с.

105. Мурий Б. О. Формирование оценочно-диагностических умений у будущих учителей трудового обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Богдан Орестович Мурий. – Киев, 1991. – 181 с.

106. Мясищев В. Н. О связи проблем психологии отношения и психологии установки / В. Н. Мясищев // Понятие установки и отношения в медицинской психологии. – Тбилиси : Мецпиереба, 1970. – С. 9-12.

107. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.

108. Неменский Б. М. Мудрость красоты : О проблеме эстетического воспитания : кн. для учителя / Б. М. Неменский. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – 253 с.

109. Никитенкова Л. В. Формирование у будущего учителя готовности к осмыслению педагогических явлений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лариса Васильевна Никитенкова. – Алма-Ата, 1981. – 170 с.

110. Ніколаєнко С. Інноваційний розвиток педагогічної освіти – вимога часу / С. Ніколаєнко // Освіта України. – 2007. – № 36 (824). – С. 1-3.

111. Ніколенко Д. Ф. Індивідуально-психологічні особливості : навч. посібн. / Д. Ф. Ніколенко, Л. М. Прокелієнко. – К. : КДПІ, 1987. – 42 с.

112. Новий тлумачний словник української мови / Уклад. : І. О. Радченко. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2006. – 544 с.

113. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / Упоряд. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 2006. – Т. 3. – 862 с.

114. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИН-ТЕГ, 2007 – 668 с.

115. Новиков А. М. Методология художественной деятельности / А. М. Новиков. – М. : Изд-во «Эгвес», 2008. – 72 с.

116. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : АЗЪ, 1995. – 955 с.

117. Опалюк О. М. Образотворче мистецтво з спеціальною методикою викладання / О. М. Опалюк, Т. Л. Опалюк, О. І. Лісовий. – Кам'янець-Подільський : «Медобори – 2006», 2009. – 224 с.

118. Освітні технології : навч.-метод. посібн. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.

119. Основи дизайну. Програма середньої загальноосвітньої школи : 2-11 класи // Інформаційний збірник міністерства освіти. – 1989. – № 24. – С. 8-12.

120. Основы педагогического мастерства : учеб. пособ. для спец. высш. учеб. заведений / Под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.

121. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных / Ред., послесл. и примеч. чл.-кор. АН СССР Э. А. Асратяна. – М. : Наука, 1973. – 659 с.

122. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури у середніх навчальних закладах : навч. посібн. для студ. вищ. навч. закладів / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.

123. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : [учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений] / [С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.]. – М. : Академия, 1999. – 512 с.

124. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; ред. кол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 258 с.

125. Педагогический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://slovar.cc/enc/ped.html>.

126. Пенькова Р. И. Формирование у студентов педагогического института готовности к работе классного руководителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Римма Ивановна Пенькова. – Ленинград, 1978. – 180 с.

127. Пехота О. М. Індивідуальність учителя : теорія і практика : навч. посібн. / О. М. Пехота. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. – Миколаїв : ТОВ «Фірма «Ліон»», 2009. – 272 с.

128. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : моногр. / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Вид-во «Ліон», 2005. – 272 с.

129. Пехота О. М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя / О. М. Пехота // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / Укл. Н. В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – С. 76-88.

130. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1966. – 654 с.

131. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібн. / [О. М. Пехота, В. Д. Будаков, А. М. Старєва та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.

132. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высш. шк., 1984. – 176 с.

133. Плингау В. Г. Способы реализации межпредметных связей в обучении младших школьников (на материале математики и трудового обучения) : дис. .. канд. пед. наук : 13.00.01 / Валерий Григорьевич Плингау. – Киев, 1984. – 147 с.

134. Подласый И. Энергоинформационная педагогика / И. Подласый. – М. : Дата Сквер, 2010. – 424 с.

135. Поднебесова Г. Б. Понятие «внеклассной работы» в новых условиях работы школы / Г. Б. Поднебесова. – Челябинск : ЧГУ, 1995. – 86 с.

136. Познай себя. 30 популярных тестов / Состав. М. И. Белый. – М. : Экономика, 1992. – 93 с.

137. Польшинская И. Н. Учебно-методическое обеспечение и использование дистанционных форм обучения изобразительному искусству [Электронный ресурс] / И. Н. Польшинская. – Режим доступа : <http://www.rusnauka.com>.

138. Полякова Т. С. Анализ затруднений педагогической деятельности начинающих учителей / Т. С. Полякова. – М. : Педагогика, 1983. – 128 с.

139. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посібн. для студ. вищ. навч. закладів / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.

140. Присяжнюк Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лариса Андріївна Присяжнюк. – Вінниця, 2009. – 269 с.

141. Прокопенко Н. И. Подготовка будущих учителей к формированию у школьников интеллектуальных умений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Надежда Ивановна Прокопенко. – Калуга, 1986. – 198 с.

142. Проскура Е. В. Конструирование игрушек на уроках трудового обучения / Е. В. Проскура, Р. Т. Чернецкая. – К. : Рад. школа, 1986. – 72 с

143. Психологические основы трудового воспитания школьников / Под ред. Э. А. Фарапоновой. – М. : Педагогика, 1988. –163 с.

144. Рожина Л. Н. Искусство быть читателем : кн. для учащихся / Л. Н. Рожина. – Мн. : Нар. асвета, 1987. – 213 с.

145. Романова Е. С. Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романова, О. Ф. Потемкина. – М. : Дидакт, 1992. – 256 с.

146. Романова М. А. Структура профессионально-личностного потенциала учителя начальных классов / М. А. Романова // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 22-23.

147. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер-Ком, 1998. – 688 с.

148. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посібн. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

149. Савченко А. Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников / А. Я. Савченко. – К. : Рад. школа, 1982. – 132 с.

150. Садчикова Т. Ф. Формирование готовности студентов педагогических институтов к решению воспитательных задач в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Федоровна Садчикова. – Волгоград, 1978. – 265 с.

151. Светловская Н. Н. Самостоятельное чтение младших школьников : теорет.-эксперим. исслед. / Н. Н. Светловская. – М. : Педагогика, 1980. – 159 с.

152. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібн. для студ. вищ. пед. навч. закладів / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.

153. Сеченев И. М. Психология поведения / И. М. Сеченев. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», 1995. – 320 с.
154. Сисоева С. О. Основы педагогичної творчості : підручн. / С. О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
155. Сисоева С. О. Педагогична творчість : моногр. / С. О. Сисоева. – К. : Каравела, 1998. – 150 с.
156. Сисоева С. О. Проблеми неперервної професійної освіти : тезаурус наукового дослідження : наук. видання / С.О. Сисоева, І. В. Соколова. – К. : Видавничий дім «ЕКМО», 2010. – 362 с.
157. Система эстетического воспитания школьников / Под. ред. С. А. Герасимова. – М. : Педагогика, 1983. – 264 с.
158. Сінопальнікова Н. М. Сутність та структура підготовки вчителя початкових класів [Електронний ресурс] / Н. М. Сінопальнікова. – Режим доступу : <http://www.nbuiv.gov.ua>.
159. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
160. Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей : кн. для учителей и воспитателей / М. Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1980. – 144 с.
161. Слостенин В. А. Педагогика / Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. – М. : Школьная пресса, 1997. – 468 с.
162. Слостенин В. А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 4-9.
163. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
164. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 14-23.
165. Смирнов С. Д. Индивидуальности студента и преподавателя как факторы построения эффективного учебно-воспитательного

процесса / С. Д. Смирнов // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2008. – № 3. – С. 33-44.

166. Спирин Л. Ф. Модели и моделирование в учебном процессе как элемент инновационной технологии / Л. Ф. Спирин // Студенческий меридиан КГПУ им. П. А. Некрасова. – 1990. – С. 76-83.

167. Столяренко А. М. Психология и педагогика / А. М. Столяренко. – М.: Педагогика, 2001. – 423 с.

168. Струманський В. П. Виховна робота в національній школі : навч. посібн. / В. П. Струманський. – К. : ІЗМН, 1997. – 181 с.

169. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1972. – 244 с.

170. Сучасний тлумачний словник української мови / За заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х. : Школа, 2008. – 1008 с.

171. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : моногр. / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.

172. Тарасенко Г. С. Формирование у младших школьников эстетического отношения к природе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Галина Сергеевна Тарасенко. – Киев, 1985. – 233 с.

173. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М. : Наука, 1987. – 240 с.

174. Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В. Г. Онушкина. – М. : Педагогика, 1987. – 208 с.

175. Тименко В. П. Формирование положительного отношения к труду у учащихся четырехлетней начальной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Владимир Петрович Тименко. – Киев, 1992. – 201 с.

176. Тинний В. Ідеї гуманізму в сучасній педагогіці / В. Тинний, В. Колечко // Вища школа. – 2002. – № 2-3. – С. 72-78.

177. Тушева В. В. Формирование творческой активности учащихся младших классов в процессе выполнения заданий художественно-эстетического направления (на материале музыкального искусства) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Виктория Владимировна Тушева. – Киев, 1997. – 239 с.

178. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / Д. Н. Ушаков. – М. : Изд-во «Вече», 2001. – Т. 1. – 1562 с.; Т. 3. – 1424 с.
179. Федоров Ю. М. Космическое измерение человека / Ю. М. Федоров // Образовательные науки и современность. – 1992. – № 4. – С. 17-23.
180. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібн. / М. М. Фіцула. – К. : Акадкмвидав, 2006. – 560 с.
181. Хмельюк Р. И. Методические рекомендации по профориентации и профотбору молодёжи к педагогической деятельности в условиях реформы общеобразовательной и профессиональной школы / Р. И. Хмельюк. – О. : ОГПИ им. К. Д. Ушинского, 1986. – 33 с.
182. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя / Г. И. Хозяинов. – М. : Высш. шк., 1988. – 167 с.
183. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 264 с.
184. Хорунжий В. І. Організатор дитячої технічної творчості : Програма для педагогічних училищ / В. І. Хорунжий, Г. П. Черніка, В. М. Красан. – К. : Освіта, 1992. – 21 с.
185. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
186. Целевая интенсивная подготовка специалистов / Под ред. А. М. Липанова, А. П. Лукошкина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1987. – 183 с.
187. Шапошникова И. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Михайловна Шапошникова. – Киев, 1993. – 149 с.
188. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя : загально-педагогічний аспект / В. І. Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.
189. Шацкая В. Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / В. Н. Шацкая. – М. : АПН РСФСР, 1955. – 181 с.
190. Шмаков С. А. Уроки детского досуга / С. А. Шмаков. – М. : Новая школа, 1993. – 89 с.

191. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва-Воронеж : Изд-во «ИПП» НПО «МОДЭК», 1995. – 416 с.
192. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1999. – Т. 2. – 440 с.
193. Юнг К. Г. О становлении личности / К. Г. Юнг // Конфликты детской души. – М. : Канон, 1995. – С. 185-208.
194. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібн. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
195. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів : теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону : моногр. / Н. В. Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.
196. Ястулайтис В. И. Знания приобрести, и ... дистанцию приобрести / В. Ястулайтис, С. Самсонова // Персонал. – 2000. – № 2. – С. 88-94.
197. Posner D. Field Experience : A guide to reflective teaching / D. Posner. – New York : Longman, 2000. – 198 p.