НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

СМІРНОВА Оксана Олексіївна

УДК 378.147:7

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

13.00.02 – «Теорія та методика навчання
(образотворче мистецтво)»

дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри образотворчого мистецтва
НПУ імені М.П.Драгоманова
ШЕВНЮК Олена Леонідівна

Київ – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП. 3

РОЗДІЛ І. ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА……..... 11

1.1. Сутність і зміст художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва…….. 13

1.2. Структура художньо-педагогічної компетентності вчителів образотворчого мистецтва…….…… 40

1.3. Декоративно-прикладне мистецтво як засіб формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва…….…… 55

Висновки до першого розділу……... 81

РОЗДІЛ ІІ. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ……..…... 84

2.1. Стан сформованості художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах…….…. 85

2.2. Методика формування художньо-педагогічної компетентності студентів у процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва.…….…….. 108

2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження…..… 168

Висновки до другого розділу…… 194

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ……... 197

ДОДАТКИ…….. 201

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……..…….. 240

ВСТУП

Актуальність та доцільність дослідження. Зміна поведінкових моделей і типу мислення сучасної дитини призводить до необхідності здійснення адекватних змін у системі педагогічної освіти. Не знижуючи вимог до обсягів та глибини предметних знань, умінь та навичок випускників вищих педагогічних навчальних закладів, суспільство вимагає від майбутніх фахівців таких особистих якостей, як: ініціативність, активність, креативність, мобільність, комунікабельність. Потреба у цих якостях зумовлює інноваційний характер проектування методик навчання в системі фахової освіти, спрямованих на формування особливих діяльнісних умінь, що не зводяться до чисто предметних. Зазначена ідея є домінантною в концептуальній основі Державної національної програми «Освіта» (1994) і відображена в Законі України «Про вищу освіту» (2008).

Окреслене особливо значуще для системи фахової підготовки вчителів образотворчого мистецтва, оскільки від розвитку креативності й ініціативності останніх залежить позитивний розвиток їх учнів. Сучасне розуміння професіоналізму фахівця художньо-педагогічного профілю вимагає позиціонувати його як людину культури, яка активно впливає на духовний розвиток і моральні цінності тих, кого навчає й виховує. Тому на мистецьких факультетах вищих педагогічних навчальних закладів домінантою навчально-виховного процесу поступово стає підготовка компетентного вчителя, спроможного усвідомлювати та реалізовувати фахові знання в загальному соціокультурному контексті. Проте на практиці нерідко переважає тенденція до підготовки вчителя-предметника, який засвоїв лише уміння й навички образотворчої діяльності. При цьому значно менше уваги приділяється вихованню в студента художньо-педагогічного мислення, оволодінню ним інноваційними технологіями, формуванню здатності застосовувати знання й уміння в процесі розв’язання конкретних професійно-педагогічних ситуацій. Це призводить до того, що розвиток компетентності майбутнього вчителя лише декларується в загальних положеннях, не

відображаючись у змісті програм і навчальних планів вищих навчальних закладів.

У контексті компетентнісного підходу вчитель образотворчого мистецтва розуміється як провідний суб'єкт освітнього процесу, готовий реалізувати в педагогічній професії свій спосіб життєдіяльності, визначати систему завдань особистісного зростання дитини, брати відповідальність за їх вирішення, розширювати рамки професійної діяльності, забезпечувати гуманістичну спрямованість процесу навчання мистецтва. Готовність до фахової діяльності компетентного вчителя образотворчого мистецтва визначається не тільки вмінням оперувати власними знаннями, а й мобільністю й пристосованістю до нових потреб ринку праці, здатністю управляти потоками інноваційної інформації, творчо й активно співпрацювати з дітьми, підтримувати їх на шляху ціннісного орієнтування, навчатись упродовж життя.

Загальна феноменологія професійної компетентності вчителя знайшла відображення в дослідженнях Г.Балла, О.Бондаревської, Н.Гузій, І.Зимньої, Н.Кузьміної, А.Маркової, В.Маслова, О.Пометуна, О.Савченко, О.Хуторського та ін. Вивченням методики формування певних компонентів фахової компетентності вчителя мистецьких дисциплін займалися І.Зязюн, М.Лещенко, Л.Масол, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін. Художня компетентність як необхідна умова професійного виконання фахових обов'язків учителя образотворчого мистецтва розглядалась О.Кайдановською, С.Коновець, І.Мужиковою, О.Плотницькою та ін.

Більшість дослідників вважає, що навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва повинно охоплювати всі конкретні види мистецької діяльності, проте унікальна знакова система й потужний творчий потенціал визначають особливе місце декоративно-прикладного мистецтва в практиці загальноосвітніх шкіл. Як елемент національної культури, воно відображає увесь культурно-історичний шлях нації, концентрує в собі її основні досягнення, дозволяє передати в спадок ціннісні смисли української

традиції. Саме тому вітчизняні педагоги, зокрема Є.Антонович, А.Гурська, Р.Захарчук-Чугай, М.Станкевич, Л.Хомич та ін., акцентували увагу на навчально-виховному потенціалі декоративно-прикладного мистецтва в процесі формування фахової компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Водночас, серед суттєвих претензій сучасної школи до випускників вищих педагогічних навчальних закладів незадовільний рівень оперування молодими фахівцями емоційно-смисловою природою саме декоративно прикладного мистецтва.

Отже, аналіз практики навчання студентів-образотворців і теоретичного доробку науковців із зазначеної проблеми дозволяє окреслити такі наявні суперечності:

- між об'єктивною потребою сучасної школи в компетентних кадрах та недостатнім рівнем сформованості художньо-педагогічної компетентності випускників вищих педагогічних навчальних закладів;
- між високим навчальним і виховним потенціалом декоративно-прикладного мистецтва та недоліками в його реалізації на рівні методичного забезпечення.

Отже, актуальність проблеми, необхідність подолання окреслених вище суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження *«Методика формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва».*

Зв'язок теми роботи з науковими напрямами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова «Зміст освіти, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів» та комплексної наукової теми кафедри образотворчого мистецтва Інституту педагогіки та психології «Система професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва».

Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол №5 від 22 грудня 2006 року) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №3 від 20 березня 2007 року).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати і розробити методику формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах та експериментально перевірити її організаційно-методичне забезпечення в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва.

Об'єкт дослідження - процес фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в системі вищих педагогічних навчальних закладів.

Предмет дослідження - методичні основи формування художньо-педагогічної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва.

Відповідно до предмета й мети дослідження визначено його основні **завдання:**

- конкретизувати сутність і зміст художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва;
- здійснити структурний аналіз феномена художньо-педагогічної компетентності студентів-образотворців;
- виявити можливості впливу декоративно-прикладного мистецтва на процес формування художньо-педагогічної компетентності студентів педагогічних університетів,
- обґрунтувати критеріально-рівневу систему сформованості художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва;
- розробити та експериментально перевірити методику формування художньо-педагогічної компетентності студентів у процесі навчання

декоративно-прикладного мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах.

Для розв'язання поставлених завдань застосовувалися такі **методи дослідження**: *теоретичні*: аналіз філософської, психологічної, педагогічної та мистецтвознавчої літератури для визначення теоретичних засад дослідження, здійснення історико-педагогічного аналізу проблеми, узагальнення методичного досвіду з питань навчання декоративно-прикладного мистецтва; *емпіричні:* анкетування, опитування та діагностування, бесіди, пряме й опосередковане спостереження для виявлення рівня сформованості художньо-педагогічної компетентності студентів; формувальний експеримент для перевірки ефективності розробленої методики; *статистичні:* кількісний та якісний аналіз результатів дослідження та математична обробка отриманих даних для обґрунтування достовірності даних педагогічного експерименту.

Методичну та теоретичну основу дослідження становлять філософські та психолого-педагогічні концепції цілісності структури особистості (В.Андрущенко, А.Асмолов, Г.Балл, В.Біблер, А.Бодальов, В.Маслов та ін.); науково-педагогічні положення компетентнісного підходу в професійній освіті (О.Бондаревська, Н.Гузій, Н.Кузьміна, В.Маслов, О.Пометун, О.Савченко); концептуальні ідеї в галузі мистецької освіти, зокрема, образотворчого й декоративно-прикладного мистецтва (Є.Антонович, М.Лещенко, Л.Масол, В.Орлов, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.); принципові положення законів України «Про освіту» і «Про вищу освіту» щодо єдності загальнолюдського й національного, теоретичного й практичного, навчання та виховання.

Наукова новизна дослідження:

- *вперше* науково обґрунтовано і розроблено методику формування художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва, яка полягає в цілеспрямованому впливі системи музейно-екскурсійної роботи (за

календарним циклом українських народних свят), опанування символіки візуальних знаків декоративно-прикладного мистецтва, мультимедійного забезпечення теоретичного навчання та метода художньо-педагогічних проектів як фактора оптимізації практичної підготовки студентів;

- *конкретизовано* зміст та структуру художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (мотиваційний, когнітивний і практичний компоненти) в аспекті цілісності системи художньо-педагогічних знань, умінь і ціннісних смислів їх професійно-педагогічної діяльності як фактора забезпечення готовності до її здійснення;

- *визначено* систему критеріїв і показників сформованості досліджуваного феномена (емоційно-мотиваційний, пізнавально-регулятивний, операційно-технологічний);

- *подальшого* розгляду дістали питання щодо вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання у вищих педагогічних навчальних закладах.

Практичне значення дослідження полягає у впровадженні в навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів методичних рекомендацій щодо формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва; розробці інноваційної методики навчання, що дозволяє ефективно використовувати декоративно-прикладне мистецтво як універсальний засіб формування художньо-педагогічної готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до професійної діяльності в загальноосвітніх школах. Результати дисертаційного дослідження можуть використовуватися для розробки навчальних програм та рекомендацій для викладачів образотворчого мистецтва з питань фахової підготовки студентів художньо-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів.

Теоретичні положення та практичні результати дослідження *впроваджені* в навчально-виховний процес ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» (довідка № 432 від 25.05.2010р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка №1-7/283 від 07.05.2010р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка (довідка № 3908/01-37/17 від 6.09.2010р.), Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10/1249 від 31.05.2010р.).

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження оприлюднено на 3 Міжнародних науково-практичних конференціях: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2007), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2009), «Сучасні навчальні заклади – 2010» (Київ, 2010); на 7 Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Формування професійної компетентності вчителя початкової школи в контексті моніторингу якості освіти» (Переяслав-Хмельницький, 2006), «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю: культурологічні виміри шкільної й педагогічної освіти» (Переяслав-Хмельницький, 2006), «Образотворче мистецтво в контексті сучасності» (Полтава, 2007), «Сучасні освітні технології в професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін» (Кривий Ріг, 2007), «Актуальні проблеми мистецької освіти в контексті переходу школи до Болонського процесу» (Херсон, 2008), «Організаційно-педагогічні умови управління виховним процесом у підготовці майбутніх педагогів: інноваційний досвід освіти, проблеми, традиції та перспективи» (Переяслав-Хмельницький, 2009) та «Мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології) – 2009» (Кривий Ріг, 2009); на звітних науково-практичних конференціях викладацького колективу ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» та Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Публікації. Основні теоретичні положення дослідження, його результати та висновки викладено в 16 одноосібних публікаціях, із них – 10 у фахових збірниках і методичному посібнику.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 309 найменувань, 10 додатків на 37 сторінках. Повний обсяг дисертації - 265 сторінок, з них 200 основного тексту. Робота містить 16 таблиць, 5 рисунків.

РОЗДІЛ 1
ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

Важливою ознакою сучасного соціокультурного простору є прискорений темп науково-технічного розвитку, перманентність і швидкість змін у всіх сферах людської діяльності, інформатизація комунікаційного простору. Медіа-технології, які сьогодні масово освоюють діти, поєднують елементи аудіальної, візуальної та кінестетичної інформації, стимулюючи виникнення в них психологічного феномена синестезії – міжсенсорних асоціацій, що провокують розвиток інтегративного типу мислення. Проте складне й часом суперечливе поєднання текстів і звуків, яскравих візуальних образів і лапідарних символів, раціональних схем і захоплюючої анімації потребує естетизації як потужного чинника формування особистості.

Від особистості вчителя образотворчого мистецтва, рівня його культури, духовності, морально-етичних принципів, професійної компетентності, як справедливо зазначає С.В.Коновець [108,с.3], залежить якісно позитивний розвиток дитини. Ефективність і якість діяльності вчителів мистецьких дисциплін є незаперечною похідною від правильного визначення мети та змісту їх підготовки.

Метою професійної підготовки вчителя образотворчого мистецтва є навчитися пробуджувати у вихованців інтерес до творчості, до розуміння прекрасного в природі, мистецтві, до наповнення елементами естетики оточуючого середовища. Одним із шляхів досягнення цієї мети є використання на уроках образотворчого мистецтва народного декоративно-прикладного мистецтва, застосування якого, як стверджував В.О.Сухомлинський [251,с.304], вимагає ґрунтовної методичної підготовки вчителя, знання ним психології дитини, оволодіння теоретичним та

практичним багажем знань та вмінь. Хрестоматійною для вчителя образотворчого мистецтва є думка про те, що треба вчити не знанням, а мисленню. В.М.Розін слушно наголошує: “освічена людина – це не стільки “людина знаюча”, навіть із сформованим світоглядом, скільки підготовлена до життя, що орієнтується в складних проблемах сучасної культури” [200,с.24]. Дотримання цього принципу вимагає від учителів, які читають предмети естетичного циклу, сформованості досвіду спілкування з мистецтвом. Цей досвід традиційно визначається рівнем розвитку чуттєвої сфери, художньо-естетичних здібностей, обсягом знань, умінь і навичок, цікавістю до художньо-педагогічної діяльності, спрямованості на саморозвиток та самовдосконалення.

1.1.Сутність і зміст художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва

Концепція нашого дослідження базується на історичному твердженні К.Д.Ушинського про роль особистості педагога в навчально-виховному процесі. “У вихованні, – писав він, – все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя. Лише особистість може впливати на розвиток і становлення особистості, лише характером можна формувати характер. У кожному наставнику важливі характер, моральність і переконання” [267,с.42]. У цьому висловлюванні видатного мислителя вказані ті найважливіші якості педагога, які особливо яскраво проявляються в діяльності вчителя образотворчого мистецтва.

У вітчизняній педагогічній науці такий підхід має своє історичне коріння. На розвиток особистості вчителя в його професійному становленні у свій час вказував Г.С.Сковорода, називаючи мертвою людську душу, яка не знайшла спорідненої праці, яка не віддана своєму “природному ділу”. [220,с.63]. А.С.Макаренко пов’язував фахову компетентність з особистісним становленням педагога [139,с.287].

Вихідними для нашого дослідження є принципи гармонійного виховання, формування естетичних почуттів, естетичної культури, обґрунтовані В.О.Сухомлинським, який стверджував, що колектив настроюється особистістю педагога, вихователя [250].

Сучасні дослідники на шляху реформування світових систем професійної підготовки вчителя також все більше звертають увагу на розвиток особистості педагога. Вони розглядають його особистість як системно структуровану соціальну якість індивіда, яка формується в суспільній діяльності та спілкуванні й характеризується входженням індивіда в соціокультурні відносини. “Ядром особистості” фахівця є професійна самосвідомість або “Я-підструктура”. Формування останньої обумовлене індивідуально орієнтованою та цілеспрямованою системою професійної

освіти. Цієї точки зору дотримуються сучасні дослідники в галузі теорії особистості, зокрема А.Асмолов [9], А.Бодальов [27], В.Маслов [147], В.Сімонов [217], М.Удовенко [244], творчого розвитку особистості, серед яких О.Анісімов [5], А.Бакушинський [11], В.Біблер [19], В.Зінченко [80] С.Сисоєва [218], Б.Теплов [241], у сфері психології професійної діяльності, зокрема А.Асмолов [9], Г.Балл [12],С.Вітвицька [44], Г.Данилова [61], І.Зязюн [82], Н.Кузьміна [116], А.Маркова [145], Б.Мейлах [151], Г.Нагорна [162], В.Параніч [176], О.Пєхота [184], Л.Савенкова [210] та ін.

Аналіз теоретико-методологічних та методичних досліджень у галузі художньо-педагогічної освіти дає можливість виявити певні тенденції й етапи розвитку системи професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва. Показовою є еволюція методик навчання образотворчого мистецтва в професійній підготовці вчителів відповідного фаху. Так, з 1920-х років учителів готували до викладання образотворчого мистецтва за методикою “комплексного навчання малюванню” (С.Г.Карпенчук [95], М.А.Кириченко [101], М.М.Ростовцев [202], та ін.) і методикою “розвитку вільної творчості дитини” (А.В.Бакушинський [11], І.П.Глінська [51], Г.В.Лабунська [125], Б.М.Неменський [164], Б.П.Юсов [302]. Аналіз впровадження цих методик дає підстави стверджувати, що перша сприяла формалізації уроків малювання й стримуванню чуттєвого розвитку особистості, друга – розкріпаченню креативного потенціалу дитини).

У довоєнні часи перед вчителями ставилася мета - навчити кожного школяра малювати конкретні технічні деталі. Художній творчості в школах переважно навчали в гуртках, де вчителі займалися лише з обдарованими дітьми. Тобто, акцент робився на розвиток умінь і навичок із малювання переважно в позаурочний час.

У 1950-х роках поступово зростав об’єм завдань художнього розвитку в програмах для загальноосвітніх шкіл. Відповідно в програмах підготовки вчителів образотворчого мистецтва поняття “графічної грамоти” розширилося до “елементарних основ реалістичного малюнка”.

У 1960-70-х роках розвиток педагогіки мистецтва характеризувався постановкою завдань естетичного виховання, пов’язаних із формуванням гармонійно розвинутої особистості (С.У.Гончаренко [55], Н.С.Мартинович [146], В.О.Сластьонін [222], В.О.Сухомлинський [248], В.Федоров [268]).

Лише в 1980-ті роки вирішення питань професійного становлення вчителя мистецьких дисциплін знайшло своє відображення у філософських, психологічних і педагогічних дослідженнях (О.А.Абдулліна [1], Г.О.Балл [12], І.Д.Бех [18], І.А.Зязюн [83], В.А.Кан-Калік [94], Л.Г.Коваль [102], В.С.Лутай [136], В.О.Сластьонін [222]). У практику професійної підготовки вчителя стали впроваджуватися методи, спрямовані на формування естетичних якостей особистості учнів (А.В.Бакушинський [11], І.С.Кулікова [120], Н.С.Мартинович [146], Г.М.Падалка [174], О.П.Рудницька [207], О.А.Сташук [243]).

Праці таких українських учених: Л.В.Бичкової [20], С.О.Гапоненка [49], М.П.Лещенко [129], Л.М.Масол [148], Н.Е. Міропольської, О.М.Олексюк [167], В.Ф.Орлова [168] О.С.Ростовського, О.П. Рудницької [205,206], Г.С.Тарасенко [255], О.П.Щолокової[298], - поклали початок нового етапу наукових досліджень у галузі художньо-естетичного навчання й виховання в Україні, є в даний час основою для подальших розробок проблем розвитку професійної художньо-педагогічної культури майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Важливою на цьому етапі стала розробка науково обґрунтованої моделі особистості фахівця (Г.О.Балл [13], А.О.Вербицький [42], В.І.Загвязінський [76], В.В.Рибалка [198], С.О.Сисоєва [218], Н.Ф.Тализіна [253]). Визначення особистісних якостей студента, специфіки його майбутньої професійної діяльності, готовності до саморозвитку й самореалізації стали генеральним напрямом удосконалення педагогічної освіти. Характерною рисою сучасних досліджень є акцентування тих аспектів професіоналізму вчителя образотворчого мистецтва, де знання стає предметом компетентності, чим ефективно впливає на фахове становлення педагога.

Такий підхід має свою дослідницьку історію. Ще давній філософ-педагог М.Ф.Квінтіліан [141] визначав кваліфікованого вправного вчителя як вмілого, досвідченого, обдарованого й підготовленого, а його сповненість батьківським почуттям до дітей пов'язував з готовністю до вибору методів навчання, їх співвіднесеністю з можливостями учнів, чітким мовленням, терплячістю, старанністю, вимогливістю, спроможністю зацікавити, збудити активність учнів.

Я.А.Коменський [104] розумів професіоналізм як єдність «набожності честі, діяльності й працьовитості», «освіченості, моральності, істинної благородності людини» із серйозним ставленням до своєї майстерності.

Й.Г.Песталоцці [182] вказував на необхідність постійного вдосконалення вчителем своєї діяльності на основі творчого пошуку. А.Дістервег [66] і визначав такі фахові риси вчителя: дух професіоналізму, любов до педагогічної професії, сильна воля, твердий характер, енергійність, такт, постійне прагнення до самовдосконалення.

В.О.Сухомлинський [249], К.Д.Ушинський [267], С.Т.Шацький [291] вимагали від учителя поєднання педагогічних здібностей, умінь, професіоналізму з високою культурою особистості.

Сучасні дослідники виокремлюють декілька компонентів у професіограмі сучасного вчителя, які є важливими й для фахівця мистецького профілю. Так, Н.В.Кузьміна [119] обґрунтовує необхідність таких основних складових:

- психологічна - чіткі уявлення про специфічну психічну реальність особистості дитини, постійний інтерес до неї та готовність контактувати з нею в міжособистісному спілкуванні;
- педагогічна - знання з дидактики та їх творче використання, що допомагає вчителю аналізувати хід і результати процесу навчання, вибирати методи, організаційні форми й засоби навчання учнів;
- конкретно-предметна – знання з теоретичних і практичних основ конкретної навчальної дисципліни;

- науково-дослідницька – цілісне уявлення вчителя про педагогічну науку як систему знань і методів пізнання, сутність загально пошукових і конкретно наукових методів дослідження, планування та організацію наукового експерименту, роботу з науковою літературою тощо.

До цього, на наш погляд, важливо додати ще й вимоги, запропоновані українським педагогом М.М.Фіцулою [270]. Він вважає, що вчитель української національної школи має палко любити рідну землю, український народ, свою Батьківщину й відповідно виховувати гідних громадян вільної й незалежної України. Учитель також повинен мати національну спрямованість, яка проявляється не тільки в його педагогічній діяльності, а й у різних життєвих ситуаціях, в орієнтації думок, прагненні до навчання й виховання дітей, у манері розмовляти, поведінці тощо. Важливою вимогою до вчителя національної школи є володіння ним українською державною мовою. Все це об'єднується в його педагогічній майстерності.

Такий підхід до розуміння професіоналізму вчителя дозволяє позиціонувати його як людину культури, яка не лише інформує, але й активно впливає на духовний розвиток тих, кого він навчає й виховує. Тому на мистецьких факультетах у вищих педагогічних навчальних закладах домінантою навчально-виховного процесу повинна стати підготовка компетентного вчителя-вихователя, спроможного вийти за межі власного предмета, усвідомлювати фахові знання в контексті культури.

Проте в практиці педагогічних університетів нерідко переважає традиція готувати не стільки вчителя-вихователя, скільки викладача образотворчого мистецтва, що має вміння й навички образотворчої діяльності. При цьому значно менше приділяється уваги становленню компетентної особистості майбутнього вчителя, вихованню в нього художньо-педагогічного мислення, озброєнню інноваційними технологіями. Недостатня фахова й психологічна підготовка не забезпечує безперервність професійного розвитку й самовдосконалення особистості вчителя, що суперечить принципам професійного становлення. Це призводить до того, що розвиток професійної

культури майбутнього вчителя лише декларується в загальних положеннях, а в змісті програм і планів вищих навчальних закладів не відображається.

У той же час зміст занять з образотворчого мистецтва реалізується в школі саме через особистість учителя, його художньо-естетичну й професійну культуру. Напрямом професійної переорієнтації вчителів образотворчого мистецтва є рух від просвітництва до здійснення творчої та культурної місії, від авторитарного навчання малюванню до особистісно орієнтованої педагогіки, де мистецтво з об'єкта вивчення переходить у статус суб'єкта творчого спілкування. Школі потрібний учитель мистецтва, який уміє самостійно здобувати інформацію, аналізувати й використовувати її у своїй практиці, який уміє імпровізувати, є завжди готовим до будь-яких змін, який реально оцінює соціокультурну ситуацію, тобто є компетентно сформованою особистістю.

На наше переконання, шлях вирішення цих завдань лежить у площині впровадження в педагогіку мистецтва *компетентнісного підходу*. На сьогоднішній день, як зазначає О.В.Овчарук [199,с.7], актуальності набуває поняття компетентності педагога, що дозволяє визначити його готовність до професійної діяльності, подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

Як показує аналіз освітніх систем багатьох країн, одним із шляхів оновлення змісту технологій освіти є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. Зазначений підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром освіти й породив безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн.

Точкою дотику цих дискусій стало те, що в сучасних умовах професіоналізм визначається в першу чергу тим, що людина уміє (здатна)

робити. Тому ключовим поняттям при характеристиці рівня професіоналізму є "уміння-здатність". Відображенням цього факту є широке застосування категорії *"професійна компетентність"*.

Якість підготовки випускників вищих навчальних педагогічних закладів, де критерієм виступає професійна компетентність, розглядається з позиції рекомендацій ЮНЕСКО. Суть концептуальних вимог до професійної компетенції, з точки зору В.О.Черкасова [281], полягає в розширенні знань, умінь та навичок до меж, необхідних безпосередньо для підвищення продуктивності праці, для підвищення та вдосконалення його здатності розуміти динаміку процесів розвитку й впливати на їх хід. У контексті компетентнісного підходу вчитель розуміється як провідний суб'єкт освітнього процесу, що готовий реалізувати в процесі педагогічної діяльності свій спосіб життєдіяльності, визначати систему завдань, брати відповідальність за їх вирішення, розширювати рамки професійної діяльності, забезпечувати гуманістичну спрямованість освітнього процесу.

Компетентнісний підхід реалізується в процесі консолідації європейського співтовариства в рамках освітньої концепції Болонського процесу, що передбачає становлення загальноєвропейської системи вищої освіти на основі спільності фундаментальних принципів функціонування [30]. Це своєрідний рух освітніх національних систем до єдиних стандартів і критеріїв, головна мета якого – консолідувати зусилля наукової та освітянської громадськості задля істотного підвищення конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів у європейському вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи в соціальних перетвореннях. На думку професора Ю.Рубіна, сьогодні це – «найважливіший фактор соціального розвитку, здатний забезпечити всім її громадянам необхідний рівень компетентності для відповіді на виклик нового тисячоліття, допомогти усвідомити спільність мети та приналежність до єдиного соціального й культурного простору» [52,с.40].

Компетентнісний підхід (competence-based education – CBE) як визначена методологічна парадигма проектування освітнього процесу базується на взаємодії двох його основних смислоутворюючих категорій – компетентність і компетенція. Ці категорії ототожнюються більшістю західних дослідників із-за семантичної специфіки мов, а також іншими російськими науковцями, зокрема Л.Болотіною [31], В.Лєдньовим [127], І.Міщенко [158], В.Соколовим [242], Ю.Корнауховою та інші.

CBE-підхід, що базується на диференціації компетентності, є, як зазначає О.Л.Шевнюк [293], міждисциплінарним, системним підходом, оскільки кожна з професійних компетенцій розглядається в ньому як елемент цілісної системи особистісних якостей фахівця, а системоутворюючим компонентом визначено ідеальну модель професіонала. Для нашого дослідження є прийнятною позиція автора, що CBE-підхід має точки дотичності з генетичним методологічним підходом, оскільки в його контексті формування професійних компетенцій аналізується як процес становлення новоутворень, що реалізують принцип неперервності освіти. CBE-підхід відповідає вимогам особистісно орієнтованого освітнього підходу, оскільки співвідноситься з глобальною метою освіти – розвитком особистості в єдності інтелектуальних, вольових і моральних якостей, формування її громадської позиції, толерантності та відповідальності, водночас забезпечуючи її соціальну мобільність на ринку праці. Проте варто підкреслити, що основним стрижнем компетентнісного підходу є його прагматичне спрямування, предметно-професійна направленість мети та результату освіти. Його практична орієнтація акцентує на здатності практично реалізовувати знання, вирішувати реальні професійні завдання. На відміну від традиційного «ЗУНівського» підходу CBE-підхід встановлює підпорядкованість знань умінням і навичкам, що робить його оцінку неоднозначною. Як справедливо зазначає О.Л.Шевнюк [277], запропонований як модель практико орієнтованої освіти, CBE-підхід актуалізує операційну, навичкову сторону мети та результату освіти.

Вітчизняна освітня практика, переважно орієнтована на ціннісно-смислові, змістові, особистісні складові навчального процесу, покликана наповнити його гуманістичним змістом.

Загальна феноменологія професійної компетентності знайшла відображення в дослідженнях російських науковців: В.Адольфа [2], Є.Бондаревської [34], І.Зимньої [79] Н.Кузьміної [119], О.Хуторського [260], а також українських педагогів: Л.Кондрацької [107], О.Любар, Л.Масол [148], О.Савченко [212] тощо. Всі вони зазначають, що постановка проблеми викликана світовою тенденцією глобалізації системи освіти, потребою в соціальній мобільності студентів, що спонукає до термінологічної уніфікації.

Під поняттям «компетентнісний підхід» О.І.Пометун [158] та О.Бермус [62] розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде визначено формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання й містити знання, уміння, ставлення та досвід діяльності особистості.

Аналіз теоретичного доробку західних і вітчизняних дослідників дозволив нам виділити три етапи становлення та розвитку компетентністного підходу в освіті. Перші два з них представлені в основному роботами вчених країн Західної Європи та США, а на третьому етапі з’являються праці російських та вітчизняних учених.

Перший етап (1960 – 1970 рр.) характеризується введенням у науковий апарат категорії "компетенція", створенням передумов розмежування понять компетенція і компетентність. З цього часу в руслі трансформаційної граматики й теорії навчання мовам починається дослідження різних видів мовної компетенції, вводиться поняття "комунікативна компетентність" (Д. Дьюи) [68,с.37].

Компетентнісно-орієнтована освіта (competence-based education) сформувалась у 70-х роках XX століття в Америці дослідженнями М.Холмського (Массачусетський університет в Америці) у галузі трансформаційної граматики [272]. Він показав відмінність між компетенцією як знанням мови та її вживанням як реальним використанням у конкретних ситуаціях. Уживання (у значенні компетентності) трактоване ним як актуальний прояв компетенції, зв'язаний з особистістю, типом її мислення, реакціями, мотиваціями та досвідом. Як відзначив М.Холмський [272], у дійсності ж воно не може безпосередньо відбивати компетенцію: «ми проводимо фундаментальну відмінність між компетенцією (знанням своєї мови тим, хто говорить – слухає), і використанням (реальним використанням мови у конкретних ситуаціях), лише в ідеалізованому випадку...використання є безпосереднім відображенням компетенції».

Так була започаткована диференціація між категоріями компетенція та компетентність, де остання трактувалась як особистісне утворення, ґрунтоване на знаннях, уміннях і навичках. Відмінність між компетентністю та компетенцією гостро відчули також менеджери з персоналу в західних компаніях, які дійшли висновку, що високі показники тесту інтелекту IQ не дають гарантій того, що людина буде ефективно вирішувати реальні завдання. Спеціалістами Гарвардської школи бізнесу були розроблені фактори впливу на успіх – система компетентностей як єдність професійних навичок, комунікативних умінь й індивідуальних якостей особистості. З практичного досвіду такої диференціації, як зазначає О.Л.Шевнюк [293,с.43], почалося становлення СВЕ-підходу в освіті.

Другий етап (1970-1990 рр.) характеризується використанням категорії компетенція (компетентність) у теорії й практиці вивчення мов (особливо іноземних), а також в управлінні та менеджменті, у навчанні спілкуванню; розробляється зміст поняття "соціальні компетенції/компетентності". У роботі Дж.Равена "Компетентність у сучасному суспільстві", що вийшла в Лондоні в 1984 р., надано розгорнуте тлумачення компетентності [65,с.145]

як комплексу когнітивних та емоційних складників ефективної життєдіяльності людини, як мотивованих здібностей. Структуру компетентності автор описував в категоріях «готовність», «здатність», «ставлення», «самоконтроль». Це явище "складається з великого числа компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного... деякі компоненти відносяться скоріше до когнітивної сфери, а інші - до емоційної... ці компоненти можуть заміняти один одного в якості складових ефективної поведінки" [65,с.159].

Дж.Равен провів аналіз видів компетентності, необхідних для ефективного викладання. Він встановив, що викладачі, що ефективно працюють, володіють здатністю піклуватися про розвиток своїх учнів, практично демонструють свої власні переваги й системи цінностей, що призводить до досягнення поставлених цілей. Аналогічні дослідження проводили С.Шнейдер, Г.Клемп і С.Кастедік (C.Scheider, G. O Klemp. and S.Kstendiek) [307,с.71]. Вони виявили, що ключовим фактором, який відрізняє ефективно працюючих викладачів коледжу від їх менш ефективно працюючих колег, є здатність поєднувати розуміння потреб та інтересів студентів зі здатністю директивно робити навчання змістовним і цілеспрямованим.

Саме поняття «компетентна освіта» виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Воно ґрунтувалося на практичному досвіді та стало результатом численних спроб проаналізувати його, розробивши певну теоретичну, концептуальну основу[194,с.16]. Звертає на себе увага широка представленість у різних видах компетентності категорій "готовність", "здатність", а також фіксація таких психологічних якостей, як "відповідальність", "упевненість" [201,с.22].

У психолого-педагогічних дослідженнях закордонних учених особливо актуальною стала проблема формування професійно-компетентного робітника в тій або іншій сфері сучасного виробництва (Ш.Деррі, Д.Аллі, Дж.Каллаган, А.Кларк, Д.Кербі [308]). Так, на їх думку, компетентну

особистість характеризують професійні знання, пов’язані з уміннями, навичками, необхідними для виконання міжособистісного спілкування. У цілому ж учені відносять компетентність до загальної характеристики індивіда і не пов’язують її з розрізненими вміннями. Очевидно, що для сучасної соціально-економічної політики США стратегія використання цілого комплексу особистісних характеристик працівника виявляється найбільш характерною [98,с.79].

У доповіді міжнародної комісії з питань освіти в XXI столітті "Освіта: прихований скарб" Жак Делор [63,с.37], сформулювавши "чотири стовпи", на яких ґрунтується освіта: навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити разом, навчитися жити", визначив по суті основні глобальні компетентності. На його думку, сформована компетентність є готовністю придбати не лише професійну кваліфікацію, але й у більш широкому змісті справлятися з різними численними ситуаціями й працювати в групі.

В.Хутмахер [306] наводить прийняте Радою Європи визначення п'яти ключових компетенцій, якими повинні бути оснащені молоді європейці. Це такі: 1) соціально-політичні компетенції, пов'язані зі здатністю брати на себе соціальну відповідальність; 2) полікультурні компетенції стосуються життя в багатокультурному суспільстві; 3) комунікативні компетенції - визначають володіння усним і писемним спілкуванням; 4) інформаційні компетенції - володіння новими інформаційними технологіями; 5) компетенції саморозвитку - реалізують здатність і бажання вчитися все життя.

Третій етап дослідження компетентності як наукової категорії методології освіти, що був розпочатий у 1990-ті роки XX століття, викликав значну увагу російських і українських учених. Це, у першу чергу, дослідження А.К.Маркової, де в загальному контексті психології праці професійна компетентність стала предметом спеціального всебічного розгляду. У структурі професійної компетентності вчителя А.К.Маркова [145,с.51] виділила чотири блоки: професійні (об'єктивно необхідні) психологічні та педагогічні знання; професійні (об'єктивно необхідні)

педагогічні уміння; професійні психологічні позиції, установки вчителя, що вимагаються від нього професією; особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями й уміннями.

У науковому дослідженні «Психологія професіоналізму» А.К.Маркова [142,с.39] виділила: спеціальну компетентність - володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальну компетентність - володіння спільною професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування; особистісну компетентність - володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; індивідуальну компетентність - володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, уміння раціонально організувати свою працю без перевантажень часу й сил. Автор пояснює, що названі види компетентності означають по суті справи зрілість людини в професійній діяльності та спілкуванні.

Аналіз етапів становлення теорії компетентнісного підходу дозволив виявити неоднозначність у трактуванні понять "компетенція" і "компетентність".

Якщо звернутися до витоків поняття «компетентність» як педагогічного явища, можна зазначити, що у вітчизняній педагогічній літературі вживаються і поняття «компетенція», і поняття «компетентність». Тлумачний словник [39] подає вельми схожі загальні трактування цих понять:

компетенція: 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи;

компетентний: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі, який із чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який базується на знанні, кваліфікований; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний;

компетентність – властивість від «компетентний».

Ця схожість не є випадковою, адже ці поняття походять із одного джерела: з латинської мови competentia – узгодженість, відповідність, а competo – відповідати, бути годящим, здатним.

За великим тлумачним словником української мови [40,с.728], компетентний – це такий працівник, який має достатні знання у будь-якій галузі, який із чимось добре обізнаний, тямущий, який володіє знаннями, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Словник іншомовних слів [225,с.217] трактує поняття "компетентний" (від лат. competens – належний, відповідний) так: 1) досвідчений у певній галузі, у якомусь питанні; 2) повноважний, повноправний у розв’язанні якоїсь справи. Поняття "компетенція" (від лат. competentia competo – взаємно прагну; відповідаю, підходжу) – це коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи, коло питань, у яких дана особа має повноваження, знання, досвід; "компетентність" – поінформованість, обізнаність, авторитетність.

Згідно українського радянського енциклопедичного словника [263,с.273], «компетенція» (від лат. competo -добиваюсь, відповідаю, підходжу) – це: 1) коло повноважень, представлених законом, установою або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; 2) знання, досвід у тій або іншій галузі.

Отже, практично всі укладачі словників проводять розмежування понять «компетентність» і «компетенція». Якщо визначення компетентності подібні, то в тлумаченні поняття "компетенція" немає єдності. Воно трактується як "сукупність повноважень (прав і обов'язків) якого-небудь органу чи посадової особи «коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний»; «особисті можливості якої-небудь особи, її кваліфікація (знання, досвід)».

Як бачимо, найчастіше компетенція визначається як знання й уміння в конкретних сферах науки, культури, техніки; а компетентність – реальна демонстрація цих знань і відповідних умінь у конкретній роботі [8].

Отже, поняття «компетенція» традиційно вживається в значенні «коло повноважень», а «компетентність» пов’язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю. Тому, на наш погляд, доцільно в педагогічному сенсі користуватися саме терміном «компетентність».

Для нашого дослідження важливим є розрізнення понять компетентності та компетенції в сучасній педагогічній літературі.

За визначенням В.І.Местечкіна [153,с.218], компетентність – це поняття більш глибоке й змістовне, ніж компетенція, і означає достатню міру, ступінь якості компетенції, які повинні реалізовуватися через кваліфікацію в конкретній професії.

В.С.Безрукова [16,с.41] у «Словнику нового педагогічного мислення» під компетентністю розуміє "володіння знаннями й уміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки".

Визначення компетентності як рівня умінь особистості, що відображує ступінь відповідності визначеної компетенції й дозволяє діяти конструктивно за змінних соціальних умов, пропонує В.А.Дьомін [64,с.32]. Автор особливо виділяє загальнокультурну компетентність як основу професійної компетентності.

В.Ю.Кричевським [114,с154] виділено такі ознаки компетентності: наявність знань для здійснення успішної діяльності; застосування цих знань у процесі практики; набір операційних умінь, володіння алгоритмами розв’язання задач; здатність творчо підходити до професійної діяльності.

Для нас прийнятною є точка зору В.І.Маслова [147,с.62], який зазначає, що компетентність – це готовність на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов’язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і практичного досвіду, наближення до світових вимог і стандартів.

Цієї ж думки дотримується І.А.Зимня [79], яка трактує поняття «компетентність» як інтелектуально й особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що ґрунтується на знаннях. Нею визначено наступні групи компетенцій: компетенції, що дають змогу

ставитися до самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; компетентності, що відносяться є необхідними при взаємодії людини з іншими людьми; компетентності, що є важливими у діяльності людини, що проявляється у всіх її типах [81].

Якщо Дж. Равен [305] категорію компетентності визначає, як здатність людини, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній галузі діяльності, що включає вузькоспеціалізовані знання, навички, способи мислення й готовність нести відповідальність за свої дії, то Е.К.Юсеф розширює її до «здатності особистості здійснювати складні культуровідповідні види діяльності» [301]. А.Г.Бермус [305], також підходить до визначення компетентності з позицій інтегрованого підходу: «компетентність є системною єдністю, що інтегрує особистісні, наочні й інструментальні, зокрема, комунікативні, особливості та компоненти».

Дотримуючись інтегративного підходу, М.А.Чошанов [285] визначає компетентність, як не просте володіння знаннями (оскільки це - ерудиція), а постійне прагнення до їх оновлення й використання в конкретних умовах, тобто володіння оперативними й мобільними знаннями; це гнучкість методу й критичність мислення, тобто здатність вибирати найбільш оптимальні й ефективні рішення та відкидати помилкові.

Таким чином, більшість дослідників тлумачать "компетентність" як суму знань, умінь і навичок у широкому змісті, що здобуваються в процесі навчання. Так, шведські та американські вчені В.Чипанах, Г.Вайлер [306] і Я.И.Лефстед визначають компетентність як здатність особистості до діяльності на основі глибокого розуміння суті виконуваних задач і розв’язуваних проблем; наявності досвіду, активного оволодіння кращими досягненнями; вміння вибирати засоби й способи дії, адекватні конкретним обставинам місця й часу; почуття відповідальності за досягнуті результати.

Р.Чурбаєв [286] стверджує, що компетентність характеризує людину як суб’єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільного розподілу праці із врахуванням рівня розвитку його здібностей, здатного виносити

кваліфіковані судження, приймати адекватні та відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, планувати й здійснювати дії, що призводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей.

Узагальнення визначення сутності поняття "компетентність", представленого в педагогічній літературі, дозволяє виявити такі універсалії: той, хто "добре знає", "здібний", "тямущий", "обізнаний", "поінформований", "авторитетний", "визнаний", "кваліфікований", "досвідчений". Таким чином, загальною для всіх спроб дати визначення компетентності є розуміння її як здатності індивіда справлятися з професійними викликами, як сукупності знань, умінь і навичок, що необхідні для виконання конкретної роботи. Компетенція – це сукупність повноважень особи, коло питань, з яких вона володіє правом прийняття рішень. Звідси можна зробити висновок, що ці поняття взаємообумовлені й тісно пов’язані.

На нашу думку, компетентність – це найвищий рівень майстерності розуміння системної організації проблем, пов’язаних із діяльністю, уміння поставити задачі та здатність організовувати розв’язання конкретних проблем, що стосуються конкретного виду діяльності, у якій даний спеціаліст є компетентним. Компетентність – це багаторівневе утворення з компонентами когнітивного, праксеологічного, аксіологічного характеру. Це складна єдина система таких характеристик особистості, як її інтегральна відповідність соціокультурним задачам, що розв’язуються, результативність і успіх у проблемних ситуаціях.

Як доводить Пометун О.І. [189,с.18], сформовані компетентності людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти.

У педагогічному аспекті компетентність тлумачиться здебільшого як загальна здатність і готовність особистості до діяльності, що ґрунтується на

педагогічних знаннях, орієнтована на самостійну участь особистості в пізнавальному процесі, а також спрямована на її успішне включення в педагогічну трудову діяльність [279,с.8]. Ми притримуємося позиції, що компетентність є метою та діяльнісною складової отриманої освіти, що допомагає реалізувати знання, уміння і навички у професійній педагогічній ситуації, тобто є більш високим рівнем узагальнення останніх.

На основі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури можна виділити основні підходи до визначення поняття компетентності:

- *загальнокультурний підхід* (В.П.Безухов, С.Е.Мішина, О.В. Правдіна, [17] Н.Ю.Конасова [106], В.І.Маслов [147], Л.Л.Хоружа [274]), за яким "компетентність" сприймається в контексті культури педагогічної взаємодії, а її зміст визначається суб'єктивною ціннісною системою знань, моральністю педагога щодо адекватного визначення й оцінки ситуації з погляду особистісних і загальнозначимих цінностей;

- *соціально-психологічний підхід* (Ю.Н.Ємельянов [71], Ю.М.Жуков [72], Макаренко С.С. [140], Л.О.Петровська [183],) - поняття компетентності розглядається в контексті соціальної взаємодії, визначається складова поняття - комунікативна компетентність;

- *психолого-педагогічний підхід* (Н.В.Кузьміна [117;118], А.К.Маркова [143;144;145], Л.М.Мітіна [154], І.А.Зязюна [181], В.О.Сластьоніна [223],), у межах якого компетентність розглядається як компонент педагогічної майстерності та професійного розвитку, що передбачає наявність певних знань і вмінь для розв'язування педагогічних завдань і ситуацій;

- *акмеологічний підхід* (О.О.Бодальов, Н.В.Кузьмина, К.О.Абульханова-Славська [196]) – поняття "компетентність" розглядається в контексті професійного самовдосконалення як інтегративний результат акмеологічної культури фахівця, що зумовлює потребу особистості в активному саморозвитку;

- *креативний підхід* (А.В.Растянников, С.Ю.Степанов, Д.В.Ушаков [197]); поняття компетентності сприймається в контексті творчості як здатність особистості продуктивно вирішувати інноваційні завдання;

- *суб'єктний підхід* (Е.І.Огарьов [165], В.О.Адольф [2]), за яким "компетентність" сприймається як оцінювальна категорія, що характеризує людину як суб'єкта діяльності, здатного планувати й здійснювати ефективні дії, спрямовані на раціональне досягнення мети;

Отже, принципова відмінність "компетенції" і "компетентності" полягає в тому, що компетенція є інституційним поняттям, що визначає статус якої-небудь особи, компетентність же у свою чергу є поняттям функціональним.

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу нам стверджувати, що *компетенція* – це набір знань та навичок у межах певної предметної області чи сфери професійної діяльності; *компетентність* – це володіння компетенціями, яке дозволяє діяти конструктивно й оптимально в різних ситуаціях, здатність глибоко розуміти суть виконуваної діяльності та розв'язуваних проблем, здатність творчо застосовувати навички та уміння при здійсненні певного роду діяльності.

Зупинимося більш детально на категорії "*професійна компетентність*", що "...визначається головним чином рівнем власне професійної освіти" [50,с.65] і розуміється як "інтегральна якість особистості, що поєднує спеціальні знання й уміння, індивідуальні здібності, ставлення до праці та соціального оточення" [286,с.32].

У контексті нашого дослідження привертають увагу підходи до визначення компетентності в умовах професійної підготовки. Найбільш прийнятними для професійної підготовки, на нашу думку, є підходи, запропоновані В.О.Адольфом [2] і М.А.Чошановим [285]). Вони розглядають "компетентність" як оцінювальну категорію професійної підготовки майбутніх фахівців. Так, В.О.Адольф [2] доводить, що компетентність визначається як особистісна якість педагога, що охоплює високий рівень теоретичної й практичної, методологічної, психолого-педагогічної й

методичної підготовки. Він зазначає, що професійна компетентність педагога ґрунтується на такій основі, як фундаментальна наукова освіта, емоційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, володіння педагогічними технологіями, готовність до творчого розв'язання культурно-освітніх завдань, самореалізація особистості тощо.

Професіоналізм і компетентність виступають як дві сторони, дві нерозривні, взаємопов’язані характеристики людини і як особистості, і як професіонала. Професіоналізм виступає необхідною умовою прояву компетентності, а компетентність – це і показник ступеня відповідності, адекватності професіоналізму і змісту компетенції посади [196].

У частині досліджень професійна компетентність розглядається як похідна освіти взагалі: „система освіти тоді може вважатися ефективною, коли результатом її діяльності буде компетентна особистість” [256,с.57].

У деяких дослідженнях [259] виділяється загальна й професійна компетентність. Загальна компетентність розглядається як діяльна сутність загальної культури людини, що проявилася. Професійна компетентність – це прояв сутності професійної культури фахівця, зміст цього професіоналізму. Відповідно до цих поглядів професійна компетентність і компетентність загальна співвідносяться як частина й ціле.

Серед досліджень професійної компетентності окреме місце посідають психологічні її моделі. Так, з точки зору педагогічної психології, компетентність – це особливий тип організації знань, відповідно певної змістовної галузі, пов’язаної з можливістю приймати конструктивні рішення (як у вигляді оцінок, умовиводів, так і у вигляді програм поведінки) [89].

Компетентність, у розумінні психологів гуманістичної орієнтації, є найважливішою особистісною потребою. Так, на думку Е.Дісі, найважливішою навчальною й професійною потребою можна вважати прагнення до компетентності та майстерності. Автор вважає, що чим сильніше діяльність дозволяє людині почувати себе компетентною, тим

вищою буде в неї внутрішня мотивація до даного виду діяльності. Тобто, ті умови й фактори, що підвищують відчуття компетентності, повинні підвищувати й внутрішню мотивацію.

На думку Ю.М.Жукова [73], професійна компетентність – це володіння психічними якостями, необхідними для виконання реальної професійної діяльності, відповідно до еталонів і норм.

Для нашого дослідження є прийнятною точка зору Е.Ф.Зеєра і О.Н.Шахматової [278,с.242], що професійна компетентність - одна зі складових професіоналізму, яка передбачає єдність професійної затребуваності, професійної придатності, професійної задоволеності, професійного успіху.

Тлумачення професійної компетентності розширює Т.Г.Браже [36,с.22] за рахунок ціннісних орієнтацій спеціаліста, мотивів його діяльності, загальної культури, стилю взаємодії з оточуючими, усвідомлення світу навколо себе й себе у світі, здатності до власного самовдосконалення й саморозвитку.

Такої ж точки зору притримується й Г.М.Курдюмов, який [124,с.17] під професійною компетентністю розуміє "систему знань, умінь і навичок, професійно значимих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов’язків певного рівня".

Розглядаючи теоретичні основи формування професійної компетентності вчителя, В.А.Адольф [2,с.73] відзначає, що професійна компетентність є його особистісною характеристикою. Вчений зазначає, що формування професійної компетентності стає можливим, якщо спеціаліст на всіх етапах професійної соціалізації та наступної професійної діяльності виступає як об’єкт свідомого вибору, що самореалізується.

Актуальні характеристики професійної компетентності, зокрема, належність до певної професійної групи, об’єм компетенцій, коло повноважень у сфері професійної діяльності, визначено С.Молчановим [159,с.6].

На думку В.В.Сєрікова [216,с.8] сформована професійна компетентність передбачає проектування таких ситуацій особистісного розвитку, у яких став би можливим прояв особистісних сил, знань, умінь та навичок людини в діяльності [216].

Ґрунтовний аналіз *фахової компетентності педагога* був проведений Н.П.Гришиною [57], Н.В.Гузій [58], В.В.Косарєвим, А.П.Крючатовим, Н.М.Лобановою [132], М.І.Лук'яновою [135]. У цих дослідженнях було виділено основні структурні елементи педагогічної компетентності:

1) професійно-змістовний (базовий) компонент, що передбачає наявність у педагога теоретичних знань з основ наук про особистість людини, щоб забезпечити осмисленість при визначенні педагогом змісту його професійної діяльності, спрямованої на виховання, навчання, освіту дітей;

2) професійно-діяльнісний (практичний) компонент, що включає професійні знання та уміння, апробовані під час дії та засвоєні особистістю як найбільш ефективні;

3) професійно-особистісний компонент, що включає професійно-особистісні якості, які визначають позицію й спрямованість педагога як особистості, індивіда й суб'єкта діяльності.

Аналіз досліджень у цій сфері дозволяє стверджувати, що вони суттєво відрізнялися ступенем розробки кожного із компонентів і визначенням пріоритетів.

У дисертаційному дослідженні Н.П.Гришиної [57] значна увага приділяється вивченню професійно-діяльнісного компонента компетентності. У дослідженні М.І.Лук'янової [135] виділяються професійно значущі особистісні якості вчителя: здатність до рефлексії, гнучкість, товариськість, здатність до співробітництва. Г.С.Данилова [60] в основу компетентності педагога закладає ділові якості, знання й уміння, які ґрунтуються на здатності приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію при

виконанні функціональних обов'язків.

Частина досліджень педагогічної компетентності побудована на аналізі та діагностиці процесуальних складових праці вчителя – педагогічної діяльності та педагогічного спілкування. Так, Т.В.Браже [35] трактує професійну компетентність як багатофакторне явище, що включає в себе систему знань та умінь учителя, його ціннісні орієнтації, інтегративні показники його культури (мова, стиль, ставлення до себе й своєї діяльності, до суміжних галузей знання).

Актуальним для нашого дослідження є думка Т.І.Каткової [98,с.49] про те, що педагогічну компетентність у ціннісному аспекті можна трактувати як усвідомлення особистістю себе в професійній сфері: усвідомлення своїх потреб, ціннісних орієнтацій, соціальних ролей та мотивів професійної діяльності; оцінка своїх професійних можливостей; визначення причин успіхів та невдач; внесення необхідних коректив у діяльність; визначення перспектив свого професійного самовдосконалення.

Ми притримуємося думки автора, що відмінність компетентного фахівця від кваліфікованого полягає в тому, що перший не тільки має визначений рівень знань, умінь, навичок, але здатний реалізувати їх у роботі. Компетентність передбачає наявність в індивіда внутрішньої мотивації до якісного здійснення своєї професійної діяльності, ставлення до своєї професії як цінності. Компетентний фахівець здатний виходити за рамки предмета своєї професії, він володіє творчим потенціалом саморозвитку.

Отже, *педагогічну компетентність* визначимо як найвищий рівень фахових знань, умінь, навичок, результатів і способів діяльності людини, норм професійної поведінки, внутрішніх мотивів і професійних цінностей, що дозволяють досягти високих результатів у педагогічній діяльності. Педагогічна компетентність являє собою здатність особистості здійснювати професійну діяльність на найвищому рівні. Сукупність певних компетентностей дозволяє вчителю виконувати свої професійні функції, успішно адаптуватися до постійно змінних соціальних і педагогічних умов.

Специфіка педагогічної компетентності виявляється в готовності породжувати нові фахові явища, інформацію, об'єкти в процесі неперервного особистісного самовдосконалення.

Сучасний підхід до проблеми формування *художньо-педагогічної компетентності* в процесі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва також вимагає концентрації уваги на особистості, переосмислення навчально-виховного процесу як діяльності з формування креативного потенціалу учнів. Вітчизняна система вищої освіти ставить перед собою завдання виховати компетентного й соціально активного вчителя образотворчого мистецтва, який має фундаментальні художні знання, творче мислення, широку педагогічну ерудицію, духовність. Саме педагогічний університет володіє тим потенціалом, що дає змогу створити новий тип учителя-художника, вивести його на високий рівень особистісної культури.

Професійна майстерність майбутніх учителів образотворчого мистецтва вимагає виняткової компетентності в галузі мистецтва, практичних художніх умінь і навичок, фундаментальних знань із педагогіки й психології, високого рівня загальної культури. Професійна компетентність учителя образотворчого мистецтва органічно пов'язана з його креативним потенціалом, естетичним баченням результатів своєї праці. Як зазначає О.Плотницька [186,с.107-111], розвиток інтелектуальних якостей, ініціативності, творчого мислення, здатності до саморегуляції (уміння керувати власною інтелектуальною діяльністю й самонавчанням), унікальність складу розуму – все це впливає на рівень художньо-педагогічної компетентності спеціаліста мистецького профілю.

Художньо-педагогічна компетентність розглядається науковцями як необхідна умова професійного виконання фахових обов'язків учителя образотворчого мистецтва. Художньо-педагогічна компетентність – це сукупність таких професійно значимих якостей, які дозволяють педагогу-

художнику найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах фахової діяльності, відповідати вимогам сучасного ринку праці.

Художньо-педагогічна компетентність учителя образотворчого мистецтва визначає рівень його перенесення знань з однієї галузі в іншу, застосування художніх умінь у нових ситуаціях, дає змогу здійснювати пошук нестандартних рішень проблем, характеризується високим рівнем розвитку художніх здібностей і педагогічної майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ґрунтується на квінтесенції знань, умінь і навичок, а також на вмінні оперувати ними для одержання власного неповторного результату творчої діяльності.

Вивчення образотворчого мистецтва на професійному рівні неможливе без залучення суміжних філософських, історичних, естетичних, культурологічних, мистецтвознавчих та інших гуманітарних знань. Ізольований підхід до розгляду різновидів мистецтва як замкнених галузей призводить, як справедливо зазначає О.Плотницька [186], до обмеженості художнього мислення, вузькості образно-асоціативних уявлень, недостатньої наукової компетентності при розумінні художнього образу.

Формування художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва передбачає єдність формування художніх і професійних педагогічних знань, умінь, навичок і цінностей. У процесі підготовки компетентного вчителя повинні синтезуватися технології навчання образотворчого мистецтва й освоєння концепцій естетичного виховання, а також художньо-педагогічна практика.

Сучасні освітні технології також вимагають підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в органічному взаємозв’язку з його особистісним розвитком. Як зазначає О.Рудницька [207,с.29], «завдання особистісної орієнтації зумовлюють необхідність набуття вчителем умінь розкривати учням своє особистісне бачення мистецького твору, активізувати процес переживання, відчувати внутрішній світ іншого, його особистісні

потреби, здійснювати діалогове спілкування з творами мистецтва, вдосконалювати своє розуміння закономірностей розвитку мистецтва й культури». Вищим проявом професійної культури вчителя образотворчого мистецтва є художньо-педагогічна творчість та її результати.

Художньо-педагогічна компетентність майбутніх учителів образотворчого мистецтва повинна знаменувати собою, як справедливо зазначає О.Рудницька [171,с.155], єдність фахової підготовки педагога-вихователя й спеціальної підготовки митця на рівні технологічних закономірностей, принципів і методів професійного розвитку особистості. Зауважимо, що обмежені рамки одного з видів образотворчого мистецтва, знання про окремий вид гальмують професійне становлення вчителя образотворчого мистецтва. Навпаки, знання у різних галузях образотворчого мистецтва свідчать про високий рівень професіоналізму фахівця.

Згідно з сучасними науковими підходами (О.О.Кайдановська [93], Л.М.Масол [148], І.М.Мужикова [160], В.Ф.Орлов [168], Г.С.Падалка [174], О.П.Рудницька [207], О.П.Щолокова[298], Б.П.Юсов [302] та ін.), підготовка компетентних майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-педагогічної діяльності визначається як процес і результат художньої та методичної підготовки – засвоєння системи методологічних, науково-теоретичних, практичних знань, вироблення ціннісного ставлення до них, розвиток творчого мислення й загальної культури. Це передбачає формування продуктивних способів пізнавальної діяльності, загальнопедагогічних умінь (аналітико-діагностичних, конструктивно-організаторських, прогностичних, комунікативних, рефлексивних), оволодіння технологіями художньо-педагогічної діяльності, розвиток педагогічної спрямованості, професійно-особистісних якостей та індивідуальності студентів, формування потреби в професійному та особистісному саморозвитку.

Аналіз підходів до визначення сутності художньо-педагогічної компетентності вчителя дає нам змогу сформулювати власне трактування

зазначеної категорії як інтегрального професійно-особистісного новоутворення, яке сприяє успішному й творчому розв'язанню навчально-виховного завдання.

Вищезазначене дозволяє нам визначити *художньо-педагогічну компетентність учителя образотворчого мистецтва як інтегральну якість його особистості, що визначається цілісністю системи художньо-педагогічних знань, умінь і навичок, мотивів та ціннісних смислів професійно-педагогічної діяльності, яка забезпечує готовність до її здійснення, а також є метою і результатом художньо-професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах*.

На основі аналізу наукового доробку, зокрема праць І.Б.Міщенко[158], маємо змогу виокремити складові змісту художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя:

1) цільова - компетенція підтримки особистості учня, на шляху його самовизначення в сучасному художньо-культурному середовищі;

2) тезаурузна - компетенція щодо володіння змістом художніх явищ;

3) креативна - компетенція щодо формування творчого мислення учнів;

4) методична - компетенція щодо вибору оптимальних та інноваційних методів формування художнього досвіду учнів;

5) комунікаційна – компетенція щодо реалізації "суб’єкт-суб’єктних" відношень у процесі навчання образотворчого мистецтва;

6) оцінна - компетенція щодо вибору технологій діагностування художніх досягнень учнів.

Ми вважаємо, що кожен із наведених компонентів змісту може становити собою алгоритм розв'язання педагогічних ситуацій у навчанні образотворчого мистецтва й відображати їх певну послідовність у загальному процесі.

1.2. Структура художньо-педагогічної компетентності вчителів образотворчого мистецтва

Структура художньо-педагогічної компетентності ще остаточно не оформилася як стандартний модуль, саме тому виникає необхідність розгляду цієї проблеми з урахуванням сучасних досліджень у цій сфері.

Аналіз теоретичних джерел дозволив виявити такі підходи до виокремлення складових художньо-педагогічної компетентності:

- вміннєвий (Дж.Равен, спеціалісти «DeSeCo»);
- структурний (В.В.Шапкін, Е.М.Іванова, Л.Г.Карпова);
- системний (М.А.Михаськова, І.А.Зимняя);
- функціональний (М.О.Худякова).

Так, у рамках *вміннєвого підходу* Дж.Равен терміном «компоненти компетентності» [64,с.217] називає ті характеристики та здібності людей, які дозволяють їм досягати значимих цілей. Дослідник підкреслює, що компетентність включає в себе не лише здібності, але й внутрішню мотивацію. Дж.Равен виокремлює 36 компонентів компетентності, серед яких:

- здатність контролювати свою діяльність - уміння слідкувати за своїм просуванням до мети, аналізувати можливості покращення якості та продуктивності праці;

- готовність навчатися самостійно - передбачає створення власного банку знань, розробку стратегій самоспостереження й самонавчання;

- пошук та використання зворотного зв’язку - уміння аналізувати свої помилки, сприймати їх як матеріал, на якому можна вчитись;

- самостійність мислення, оригінальність - уміння думати не так, як усі, йти до вирішення проблеми своїм шляхом;

- критичне мислення – уміння ставити все під сумнів, робити власні висновки й приймати або не приймати поради, враховуючи власний досвід;

- готовність працювати над чимось суперечливим і неочевидним -

розв’язувати нетривіальні завдання;

- готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення цілі;

- здатність приймати правильні рішення - передбачає використання широкого кола факторів для прийняття правильного рішення.

Такої ж класифікації компетентності притримуються спеціалісти програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» зі скороченою назвою «DeSeCo» (1997р.), яка започаткована з метою певного поступу в означенні поняття компетентності в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади, яку започаткувала група експертів із різних галузей – освіти, бізнесу, праці, здоров’я, представники міжнародних, національних освітніх, державних та недержавних організацій тощо. Експерти програми «DeSeCo» визначають поняття компетентності як здатність успішно задовольнити індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних складових і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Структурний підхід найбільш повно обґрунтовано в дослідженні Л.П.Карпової [96]. Нею виокремлено: загальнокультурну компетентність учителя, що передбачає знання культури України та світової культури, володіння іноземними мовами й комп’ютером, розвинену культуру мови та поведінки, уміння жити в соціумі та встановлювати контакти з людьми; особистісно-мотиваційну компетентність, котра передбачає сформованість ціннісних орієнтацій учителя, настанову на особистість учня, гуманістичну спрямованість діяльності; соціальну компетентність, пов’язану зі здатністю нести відповідальність за свої дії та дії учнів, брати участь у спільному прийнятті рішень із колегами, учнями та їхніми батьками, регулювати

конфлікти ненасильницьким шляхом на основі відповідних норм і правил, жити в злагоді з людьми інших країн, мов і релігій та ін.

У рамках *структурного підходу* В.В.Шапкіним [288] виокремлено такі компоненти професійної компетентності майбутнього фахівця: спеціальна компетентність - підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні задачі й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом; соціальна компетентність - здатність до групової діяльності та співробітництва з іншими працівниками, готовність до прийняття відповідальності за результати своєї праці; індивідуальна компетентність - готовність до постійного підвищення кваліфікації та реалізації себе в професійній праці, здатність до самомотивування, рефлексії, саморозвитку особистості в професійній праці.

Продовжуючи логіку пропонованої В.Шапкіним структури, Е.М.Іванова [84,с.195] розрізняє такі види професійної компетентності: спеціальна або діяльнісна, яка передбачає володіння на високому рівні професійною діяльністю; соціальна, яка передбачає володіння способами сумісної професійної діяльності та співробітництва; особистісна, яка полягає у володінні способами самовираження та саморозвитку; індивідуальна - володіння прийомами самореалізації й саморозвитку індивідуальності в рамках професії, здатність до творчого прояву своєї індивідуальності.

М.О.Худяковою [275] запропоновано *функціональний підхід* до структури компетентності. Її розглянуто як сукупність функцій, що розкривають зміст, властивості компетентності та засоби її формування. Виділено такі складові компетентності: гносеологічна (система знань); аксіологічна (система цінностей); антиципатійна, з якою пов’язані прогноз і рефлексія (інтелектуальні якості: допитливість, критичність, креативність тощо); регулююча (система умінь і навичок); саморегулююча (система моральних якостей); адаптаційна (система психічних якостей: емоції,

пам’ять, увага, уява тощо); інтеграційна (результативність діяльності, самосвідомість, саморозвиток та ін.).

Системний підхід до структури художньо-педагогічної компетентності базується на її розумінні як здатності до освітньої діяльності на основі цілісності набутих знань, умінь, навичок і цінностей. Цей підхід представлено в дослідженні М.А.Михаськової [155,с.7]. Вона виокремлює когнітивну компетентність, що визначається необхідністю накопичення системних професійних знань (художньо-теоретичних, технологічних, методичних), які є теоретичною й методичною основою ефективної діяльності вчителя образотворчого мистецтва; практично-творчу компетентність, що включає сукупність художньо-естетичного досвіду, художньо-творчих умінь, творчої самостійності; ціннісно-орієнтаційну компетентність, що зумовлює необхідне формування рефлексивних нормативно-регулятивних механізмів (ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів) оцінної діяльності, яка грунтується на прийнятій у суспільстві системі нормативів та цінностей [155,с.7].

У межах системного підходу І.А.Зимня [79,с.41] виокремлює в структурі компетентності: здатність до прояву компетентності (мотиваційний аспект); володіння змістом компетентності (когнітивний аспект); досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); ставлення до змісту компетентності та об’єкта її застосування (ціннісно-змістовий аспект).

Саме системний підхід до структури художньо-педагогічної компетентності закладено в основу Державного стандарту програми «Образотворче мистецтво», де фаховий розвиток майбутніх учителів образотворчого мистецтва ґрунтується на освітніх компетенціях:

- когнітивних (пізнавальних) – уміння відчувати й бачити навколишній світ, виявлення пізнавальної активності;
- креативних (творчих) – асоціативно-образне мислення; виявлення фантазії, уяви у створенні власних образів у художньо-практичній діяльності;

- методологічних – уміння визначити мету, способи та організацію її досягнення; здатність до самоаналізу та самооцінки;

- комунікативних – розуміння мови мистецтва як форми міжособистісного спілкування; розуміння почуттів інших людей, різноманіття творчих проявів, бачень і розумінь дійсності; усвідомлення взаємозв'язку з однолітками й дорослими та відповідальності під час виконання робіт;

- світоглядних – сприйняття цілісної картини світу, національної самобутності й культурної спадщини України як складової загальнолюдської культурної скарбниці; відкриття, творче вираження себе, визначення власного місця та усвідомлення неповторності й унікальності іншого [67,с.117].

Аналіз існуючих теоретичних підходів до структури педагогічної компетентності дозволяє стверджувати, що найчастіше в її структурі виділяють: операційно-технічну сферу (знання, навички, уміння, професійно значущі якості); мотиваційну сферу (спрямованість, інтерес, мотиви, потреби); практично-діяльнісну сферу (засоби виконання діяльності, результативні показники діяльності). Наповнення змістом структурних компонентів відбувається варіативно, залежно від виду діяльності суб'єкта.

Оскільки художньо-педагогічна компетентність майбутнього вчителя має свою специфіку й визначається метою й змістом його фахової діяльності пропонуємо виокремити для вирішення завдань нашого дослідження такі її компоненти на основі проаналізованих вище підходів до структури досліджуваної категорії (див.Рис.1.1.):

- мотиваційний;
- когнітивний;
- практичний.

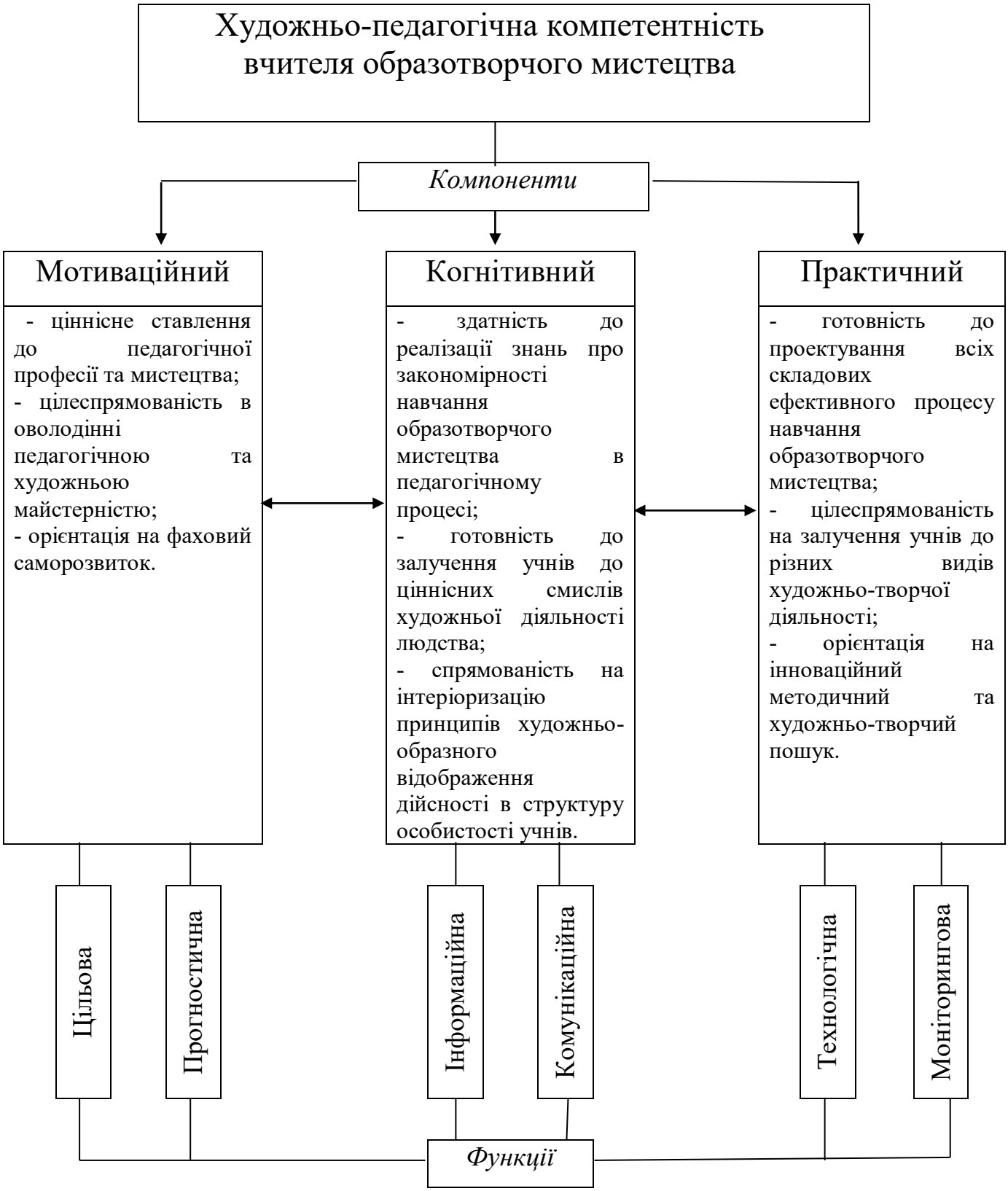

Рис.1.1 Структура художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Результатом сформованості кожного з виокремлених компонентів є розвиток певних художньо-педагогічних знань, умінь і досвіду творчого ставлення до художньо-педагогічної діяльності, а результатом сформованості цілісної художньо-педагогічної компетентності є готовність учителя до інноваційної художньої творчості, розвинений індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Розглянемо більш детально кожен із компонентів художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва.

Мотиваційний компонент художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва характеризується сукупністю соціальних настанов, ціннісних орієнтацій інтересів, що складають основу мотивів, опосередкованих (соціальних, утилітарних), так і безпосередніх (естетичних, пізнавальних, творчих, пов’язаних зі змістом художньо-педагогічної діяльності).

Змістом мотиваційного компонента є:

- ціннісне ставлення до педагогічної професії та мистецтва;
- цілеспрямованість в оволодінні педагогічною та художньою майстерністю;
- орієнтація на фаховий саморозвиток.

Мотиваційний компонент художньо-педагогічної компетентності виступає каркасом, навколо якого компонуються основні властивості особистості вчителя образотворчого мистецтва: інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною роботою, спостережливість, педагогічний такт, уява, організаторські здібності, моральні та ділові якості, нешаблонність художнього мислення, прагнення до творчого саморозвитку, потреба в культурному просвітництві, національна спрямованість мистецьких пошуків.

Зміст, глибина, стійкість мотиваційного компонента утворюють той стрижень, на якому ґрунтуються основні властивості особистості вчителя образотворчого мистецтва. Практично дуже важко відділити власне педагогічні якості від художньо-творчих здібностей особистості вчителя, які впливають на успішність його художньо-педагогічної діяльності. Вони

виявляються, формуються й розвиваються в загальній структурі властивостей, відношень і дій особистості як суб‘єкта педагогічної діяльності та представляють собою синтез як педагогічних, так і художніх здібностей.

На нашу думку, властивостями, які характеризують мотиваційну складову художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва, є: гуманістична спрямованість особистості; ціннісне ставлення до явищ мистецтва; інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною роботою; готовність до творчого розвитку як педагога-художника; цілеспрямованість, вимогливість, справедливість, урівноваженість, витримка, працездатність; емпатійність, здатність до співпереживання художніх образів; психолого-педагогічна зіркість і спостережливість; здібність до постановки та розв’язання інноваційних педагогічних завдань [96].

Специфіка мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва полягає у важливості його пізнавальної спрямованості: мистецька ерудиція, пізнавальні потреби та інтереси, нестандартність мислення, почуття нового, тяжіння до культурно-просвітницької діяльності.

Розвиненість мотиваційної сфери вчителя образотворчого мистецтва забезпечує сформованість:

- загальнокультурної компетентності вчителя, що передбачає знання вітчизняного та світового мистецтва, володіння інформаційними технологіями, розвинену культуру мови та поведінки, уміння жити в соціумі та встановлювати контакти з учнями;
- особистісної компетентності, яка передбачає сформованість гуманістичних ціннісних орієнтацій учителя, установки на особистість дитини, педагогічної толерантності;
- соціальної компетентності, пов‘язаної зі здатністю нести відповідальність за свої дії та дії учнів, вирішувати педагогічні завдання на основі фахових норм і правил, взаємодіяти з людьми інших культур.

У процесі формування мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва важливим є забезпечення взаємодії опосередкованої мотивації з безпосередньою, що в подальшому забезпечить результативність художньо-педагогічної діяльності. Оскільки мотиваційний компонент є більш стійким і менш піддається коригуванню, то особливої уваги слід надавати своєчасному формуванню в майбутнього вчителя нових ціннісних орієнтацій, що значно легше, ніж процес їх коригування. Саме у вищих навчальних закладах повинна відбуватися трансформація загальних мотивів на професійні [287,с.37]. У процесі педагогічної діяльності продовжує здійснюватися подальша зміна мотиваційного компонента, що виражається у виникненні нових та еволюції ряду старих мотивів, у зміні абсолютної й відносної значимості мотивів та їх структури [287,с.39]. Сформованість мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі навчання в педагогічному університеті виступає гарантом результативності його фахової діяльності, довготривалої спрямованості на професію, готовності до художньо-творчого саморозвитку.

Другим компонентом художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виступає *когнітивний.* Когнітивний компонент – система знань про сутність, структуру, функції та особливості ефективної діяльності вчителя образотворчого мистецтва; знання про оптимальні стилі педагогічного спілкування; загальнокультурні та специфічно образотворчі знання; технологічні знання, які дозволяють створювати сучасний художній продукт; комунікативні знання, які дозволяють успішно встановлювати контакт із учнями, керувати педагогічними ситуаціями, застосовувати конструктивні стратегії поведінки; перцептивно-рефлексивні знання, які забезпечують можливість як проникнення у внутрішній світ дитини, так і здатність інтерпретувати художні образи.

Для формування когнітивного компонента майбутньому вчителеві образотворчого мистецтва необхідно мати розвинені сприйняття, увагу, мислення, уяву й пам’ять, а це означає, що гностичні вміння утворюють інтелектуальну основу професійної праці вчителя [69,с.22]. Ми погоджуємося з В.Гриньовою, що “інтелектуальні вміння є здатністю особистості ефективно виконувати операції логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, виділення головного та ін.) у процесі оволодіння системою художньо-педагогічних знань, вирішення проблем і завдань професійної діяльності” [56,с.129]. Сформованість цих умінь сприяє розвитку педагогічного мислення, формуванню глибоких художньо-педагогічних знань.

Проблема визначення змісту когнітивної компетентності досить ґрунтовно розглядається дослідниками. Так, Ю.М.Ємельянов [70] називає цей компонент соціальним інтелектом, розуміючи під ним стійку здатність вчителя розуміти самого себе, інших людей, а також прогнозувати діяльність. Він включає до нього вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки. Такої ж точки зору дотримується й Г.С.Васильєва [38], яка виділяє в ньому сформованість фахових знань, спостережливість. Ю.М.Жуков також [72] розглядає когнітивний компонент як орієнтувальну частину компетентності в педагогічній діяльності. У свою чергу, Т.Ю.Тамбовкіна [254,с.63] когнітивну компетентність учителя визначає як уміння планувати педагогічну діяльність, адекватно застосовувати методичні прийоми стосовно поставлених цілей навчання, готовність і бажання підвищувати свій професійний рівень. Найбільш широке та загальне трактування когнітивного компонента знаходимо в О.Б.Бігич [21,с.29], що визначає її як сукупність знань, навичок, умінь, здібностей щодо формування особистості учнів.

До когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва входять художньо-фахові знання, уміння, навички. Художні знання – особлива форма духовного засвоєння результатів

художнього пізнання, процесу образотворчого відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх сутності [55]. Багатогранність педагогічної діяльності вимагає від майбутнього вчителя образотворчого мистецтва опанування різносторонніх педагогічних і спеціальних художніх знаннь, які відповідають базовому рівню професійної освіти.

Зміст когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва містить у собі:

- знання про закономірності навчання образотворчого мистецтва: а) загальні психолого-педагогічні знання, б) дидактичні знання, в) специфічні методичні знання;
- знання з історії світового та вітчизняного мистецтва;
- знання з технології образотворчості.

Виокремлення когнітивного компонента в структурі художньо-педагогічної компетентності визначає пріоритетність у процесі навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва, свідомого професійно-орієнтованого оволодіння знаннями, ґрунтовного формування художньо-педагогічних умінь, а також розвитку професійної самостійності, творчого підходу до педагогічної діяльності. У нашому розумінні когнітивна (гностична) компетентність становить сукупність художньо-педагогічних знань і художньо-педагогічних умінь, достатній рівень володіння якими є необхідною умовою ефективної професійної діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Третім структурним компонентом художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва є *практичний,* у змісті якого сукупність художньо-педагогічних знань проявляється у сформованості вмінь (комунікативних, організаційних, діагностичних, проективних, конструктивних, управлінських), що зумовлюють ефективність реалізації учителем образотворчого мистецтва художньо-педагогічних функцій.

Практична діяльність учителя образотворчого мистецтва полягає у виконанні: гностичної функції – дослідження учнів і учнівського колективу, навчального процесу й результатів педагогічної діяльності; комунікативної функції – встановлення оптимальної взаємодії з учнями та їхніми батьками; організаційної функції – включення учнів у різні види художньої творчості; конструктивної функції – відбір і визначення структури художньої інформації з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Ми підтримуємо позицію Г.Сухобської та Ю.Кулюткіна [123,с.7], що саме психолого-педагогічні знання є конкретно-методологічним принципом аналізу практичних ситуацій і критеріями оцінки результативності художньо-педагогічних дій. Теоретичні знання, безперечно, зумовлюють рівень професійної мобільності вчителя, розширюють межі його індивідуального досвіду, відкривають можливості для його вдосконалення й творчого розвитку [123,с.3]. Проте не потрібно забувати мудрі слова К.Ушинського про те, що „не кожний педагог-практик повинен бути вченим і глибоким психологом", але він повинен „добросовісно і свідомо виконувати свій обов'язок і, якщо береться за виховання духовної сторони людини, повинен застосовувати всі засоби, щоб познайомитися якомога ближче, з предметом діяльності всього свого життя" [264,с.26].

Вчитель образотворчого мистецтва повинен у своїй діяльності виявляти особистісне позитивне ставлення до різноманітних явищ мистецтва, а також реалізовувати професійні знання про основні напрями й зміст праці вчителя, сутність і особливості професійно-педагогічної діяльності, технології художньої підготовки, застосовувати в реальних ситуаціях глибокі знання психології школяра, розуміння його психічних станів, здатності контролювати свою діяльність і поведінку.

Комунікативні практичні вміння допомагають учителеві образотворчого мистецтва спілкуватися з учнями та їхніми батьками, колегами, обмінюватися художньою інформацією. Учитель повинен підготувати учнів до сприйняття творів образотворчого мистецтва, привернути увагу до

пропонованої інформації, встановити психологічний контакт із класом, в подальшому керувати художнім спілкуванням у педагогічному процесі. Уміння педтехніки є зовнішньою формою поведінки вчителя й допомагають йому створити власний професійний імідж, тобто сукупність візуального, внутрішнього, вербального та акторського образів [55,с.129].

Організаційна діяльність учителя пов'язана з залученням учнів до різних видів художньої творчості, що вимагає сформованості організаторських умінь, до яких належать мобілізаційні (уміння розвивати в учнів увагу, стійкий інтерес до навчання, потребу в знаннях, формувати вміння вчитися та ін.), інформаційно-дидактичні (уміння презентувати інформацію та працювати з різними її джерелами), розвивальні (стимулювання пізнавальної активності та самостійності, творчого мислення), організаційні (управління спільною сумісною творчою діяльністю з метою розвитку художнього досвіду особистості).

Конструктивні вміння покликані моделювати кінцевий результат художньої діяльності, формувати план дій для досягнення поставленої мети, на основі оволодіння психічними процесами (уява, мислення) [69,с.23]. Реалізація художньо-педагогічних знань у практичній діяльності є успішною за умови включення учнів у процес творчої діяльності.

Дослідники зазначають, що глибина й різнобічність знань учителів не завжди співпадають із продуктивністю їхньої діяльності. Теоретичний досвід учителя образотворчого мистецтва сам по собі не призводить до структурних змін у його педагогічній діяльності, не забезпечує високого рівня професіоналізму. Тому практичний компонент художньо-педагогічної компетентності є інтегративною характеристикою рівня професійної готовності вчителя, основаної на фундаментальних художньо-педагогічних знаннях, розвинених художньо-педагогічних уміннях, які взаємодіють з особистісними якостями. Тільки досвід розв'язання реальних практичних завдань сприяє ефективному освоєнню професії в процесі безпосередньої

діяльності, успішному виконанню професійних функцій, у цілому - формуванню художньо-педагогічної компетентності.

Усталеність у вчителів образотворчого мистецтва кожного з проаналізованих компонентів свідчить про сформованість їх художньо-педагогічної компетентності. Результатом сформованості досліджуваного феномена є готовність вчителів до інноваційної художньо-педагогічної діяльності, розвинений індивідуальний стиль викладання та високий рівень фахового саморозвитку. Зазначимо, що художньо-педагогічна компетентність учителів образотворчого мистецтва не має вузько професійних меж, оскільки вимагає від них постійного осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, пов'язаних з освітою та культурою. Вважаємо, що художньо-педагогічна компетентність є динамічним особистісним утворенням, оскільки його змістовне наповнення і якісний рівень залежить від багатьох чинників соціокультурного й особистісного розвитку, а змінюється відповідно до процесів, які відбуваються в освіті та суспільстві.

Представлений аналіз феномена художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва дозволяє зробити такі висновки:

- актуалізація категорії «художньо-педагогічна компетентність вчителя образотворчого мистецтва» акцентує операційну, навичкову сторону мети та результату його професійної підготовки, визначаючи її прагматичне спрямування;

- художньо-педагогічна компетентність учителя образотворчого мистецтва як мета його професійної освіти вимагає цілісного системного бачення в проектуванні та впровадженні інноваційної технології, що вміщує змістовий, процесуальний та діагностичні компоненти;

- художньо-педагогічна компетентність як зміст освіти ґрунтується на глибокому засвоєнні різнобічних знань з образотворчого мистецтва, педагогічній теорії та практиці, готовності до професійної діяльності;

- процес формування художньо-педагогічної компетентності базується на акцентуванні суб'єктної позиції студента як майбутнього фахівця, що породжує значимі ціннісні смисли майбутньої діяльності та вмотивовує професійний саморозвиток;
- управління якістю художньо-педагогічної компетентності фахівця здійснюється через створення системи діагностування, у якій знання, уміння, навички перестають бути самооцінними орієнтирами, а розглядаються в якості засобів виявлення професійної компетентності.

1.3. Декоративно-прикладне мистецтво як засіб формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Національна доктрина освіти України [110] визначає одним із пріоритетів її змісту формування духовності, що відображає традиції власного народу та співпричетність до культури народів інших країн, а також становлення особистості, яка має високий духовний потенціал та спроможна вирішувати основні питання буття, виробляти власну шкалу цінностей і переваг. У “Концепції національного виховання” також акцентовано на головній меті виховання, передачі молодому поколінню надбань культури, а на цих засадах формування особистісних рис громадянина України, що включає в себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художню, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру тощо. Концепція визначає основні завдання: формувати в підростаючого покоління високий рівень національної самосвідомості, знання національної психології та характеру народу, його культурно-історичних традицій, морально-етичної спадщини, історії та сучасного буття, втілення типових якостей народу, його духовного багатства, високого рівня професійної підготовки, широкого кругозору, наукової ерудиції, духовного багатства та емоційної культури, прагнення до самовдосконалення [110].

Ще К.Ушинський основними цілями школи України [266,с.101] вбачав виховання свідомого громадянина держави, глибоко освіченого патріота, який любить Батьківщину, свій народ, відстоює й примножує його культурно-історичні здобутки, у житті керується загальнолюдськими цінностями.

Осмислення національної культури нашого народу має колосальний вплив на формування художньо-педагогічної професійної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Національно свідомі випускники вищих педагогічних закладів освіти зможуть успішно розвивати

всі сфери як своєї особистості, так і рідної культури, оптимально вирішувати проблеми державотворення [211,с.87].

Традицією вітчизняної мистецької освіти, як справедливо зазначає О.П.Рудницька [204,с.24], завжди було виявлення емоційно-смислової природи мистецтва, що лежить в основі змісту професійної підготовки та розвитку художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. На нашу думку, серед методологічних засад розвитку професійної художньо-педагогічної компетентності студента мистецьких спеціальностей чільне місце повинно займати утвердження естетичних позицій на основі глибокого аналізу власного переживання досвіду спілкування з мистецтвом.

Саме традиції, звичаї й обряди об'єднують минуле й майбутнє народу, старші й молодші покоління, інтегрують етнічну спільність людей у високорозвинену сучасну націю [203,с.37]. Адже традиція – це "мережа (система) зв'язків теперішнього з минулим. За допомогою цієї мережі здійснюється накопичення, відбір і, що дуже важливо, стереотипізація досвіду та передача стереотипів, які потім знову відтворюються" [283,с.108].

Педагогічне значення народних традицій полягає в тому, що вони одночасно виступають як результат виховних зусиль багатьох поколінь і як засіб виховання. Як справедливо зазначає М.Стельмахович [228,с.9], через систему традицій кожен народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер у своїх нащадках. У традиціях, звичаях, обрядах народу, системах виховання, декоративно-прикладному мистецтві, творах письменників, усній народній творчості – казках, піснях, легендах, міфах, прислів'ях, переказах відбивається духовний ідеал народу, який твориться віками й переходить від старших поколінь до молодших.

Народні традиції формують і закріплюють у студентів думки, почуття, настрої, поведінку, ментально властиву попереднім поколінням. Вони сприяють формуванню в студентів переконань, які визначають їх способи життєдіяльності відповідно до вимог суспільства. Ми приєднуємося до думки

Р.Скульського, що лише тоді, коли національні та загальнолюдські цінності пройдуть через студентське серце, “лише тоді ми виростимо справжнього громадянина й патріота рідної України, який почуттям обов’язку й відповідальності буде захищати її честь і гідність” [163,с.106].

Заслуговує на увагу позиція О.Кузика [115,с.2], що ефективність навчально-виховного процесу визначається вихованням активності людини в процесі пізнання генетичних коренів української культури, відтворенням автентичної основи традиційної обрядовості та звичаєвості, народної творчості, бажанням відтворити втрачене й навчитися берегти набуте. Як справедливо наголошує М.Г.Жулинський [74,с.11], що формування національної самосвідомості має здійснюватися на основі наукового аналізу історичного минулого, культури та ідеологічної спадщини, національних традицій, міжнаціональних відносин, соціально-економічних процесів, що відбуваються в суспільстві.

Студентська молодь – найбільш енергійна, динамічна частина населення, яка повинна усвідомити об’єктивну значущість національно-патріотичного виховання для забезпечення активної участі в суспільному й культурному житті держави. Саме в студентському віці одним із провідних внутрішніх процесів є визначення місця в житті, усвідомлення соціального статусу. Це означає, що в цей період особистість спрямовується на пошук основ національного, громадянського та професійного самовизначення. У психологічному плані студентський вік вирішує задачі завершального самовираження й інтеграції в спільність дорослих людей [221,с.173].

У фізичному плані, за Г.Крайгом, у студентському віці змінюються такі показники: швидкість проходження нервового імпульсу, функція нирок, функція серцево-судинної системи, сила м’язів, корисний об’єм та життєва ємкість легенів. Вони досягають максимуму й дорівнюють 100 відсоткам [113].

Протягом студентського віку особистість також набуває високого рівня інтелектуального розвитку, збагачує ментальний досвід, формує цілісний Я-образ, самовизначається в життєвих і професійних планах, осмислено спрямовує свій погляд у майбутнє. У цьому віці виникає нова соціальна ситуація розвитку особистості, центром якої є перехід до самостійного життя. Продовжується інтенсивний розвиток самосвідомості, молоді люди самовизначаються в системі моральних цінностей, принципів, норм і правил поведінки, усвідомлюють особисту соціальну відповідальність. Професійне самовдосконалення студентів стимулюють процеси формування «професійної Я-концепції» як взаємодії реального уявлення особистості про себе як фахівця та ідеального уявлення про свої професійні досягнення. [213,с.278].

У студентському віці (зріла юність) завершуються також процеси біологічного дозрівання, посилюється емоційна стабільність, у міжособистісних стосунках важливого значення набуває спілкування з ровесниками, тривають саморозвиток і самовдосконалення [213,с.257]. Становлення людини як суб'єкта життєдіяльності виявляється в її активності в різних сферах життя, розв'язанні життєвих проблем, оволодінні засобами й способами самовираження, саморегуляції та організації свого життя, що є важливим для формування художньо-педагогічної компетентності фахівця.

Одним із важливих аспектів психічного розвитку людини в її студентському віці є інтенсивне інтелектуальне дозрівання, провідна роль у якому належить розвитку мислення. Навчальна робота у вищих навчальних закладах створює сприятливі умови для переходу студентів до вищих рівнів абстрагуючого й узагальнюючого мислення. Студенти більш усвідомлено й міцно оволодівають логічними операціями. Наукові поняття стають для них не тільки предметом вивчення, а й інструментом пізнання, аналізу й синтезу явищ об'єктивної дійсності в їх закономірних зв'язках і відношеннях.

Як справедливо зазначає П.Блонський, мислення студентів стає більш систематичним. Знання в цьому віці перетворюються в систему знань, яка є основою формування в них наукового світогляду й переконань [23]. Для студентів дедалі відчутнішою стає потреба в науковому обгрунтуванні та доведенні положень, думок, висновків.

Основна особливість розвитку логічного мислення в цьому віці полягає в новому орієнтуванні суб'єкта у співвідношенні гіпотетичного й можливого, реально існуючого й потенціально можливого (Ж.Піаже та ін.). Це означає, за Піаже, фундаментальне переорієнтування суб'єкта в його ставленні до пізнавальних завдань. Дедуктивно-гіпотетичний спосіб мислення стає можливим завдяки тому, що на стадії формальних операцій окремі операції включаються в єдину цілісну систему [185,с.234]. Здатність логічно мислити стає джерелом притаманного молоді цього віку критичного ставлення до засвоюваних ними знань, до висловлень дорослих. Знання про навколишній природній і соціальний світ молодь піддає логічному аналізу, вишукуючи в його інтерпретації суперечність і непослідовність [28].

Вдосконалення форм і прийомів мисленнєвої діяльності студентів виявляється в тому, що вони глибше розуміють соціально-історичні явища, оволодівають науковим їх поясненням і оцінкою. Тим самим створюються умови для формування в них громадянської та національної самосвідомості [111,с.237] на основі залучення до мистецьких традицій етносу.

Для нашого дослідження важливим є той факт, що нових ступенів свого розвитку в період студентства досягає процес сприймання. Це виявляється передусім у довільних його формах, у перцептивних діях, актах планомірного спостереження за певними об’єктами, спрямуванні пізнавальними й практичними цілями. Сприймання стає на цьому етапі розвитку особистості складним інтелектуальним процесом. Оволодіння складним навчальним матеріалом вимагає від студентів також удосконалення

репродуктивної уяви. Водночас у них розвивається й творча уява, що виявляється в різноманітних видах креативної діяльності[111,с.239].

Б.Г.Ананьєв писав: “Життєвий шлях людини – це історія формування й розвитку особистості в певному суспільстві, сучасника певної епохи й ровесника певного покоління…» [4]. Для формування художньо-педагогічної компетентності фахівця незаперечне значення має досягнення студентського віку, яке визначено Е.Еріксоном як генеративність. Під генеративністю він розуміє намагання кожної людини увічнити себе, внести свій значущий внесок у розвиток суспільства [300].

Відчуття причетності до життя свого народу, що є основою формування патріотичних почуттів, розвитку національної свідомості, набуває особливого значення в студентському віці. Адже за час навчання у вищому навчальному закладі в студентів формується національна й громадянська позиція, мобільність, компетентність, високі духовні, моральні, трудові, естетичні риси. Щоб розвинути ці риси, студентів необхідно максимально наблизити до мистецтва рідного краю, його традицій, фольклору, звичаїв та обрядів, а особливо – до народного декоративно-прикладного мистецтва.

Теоретики та практики мистецької освіти (Є.А.Антонович, П.П. Блонський, І.А. Зязюн, А.В.Лещенко, М.П.Лещенко, Я.А. Мамонтова, Л.Масол, А.А.Мелик-Пашаєв, С.Ф. Русова, Б.М.Неменський) вважають, що ефективним чинником педагогічного впливу на процес професійного становлення студентів вищих навчальних закладів є декоративно-прикладне мистецтво: вишивка, ткацтво, писанкарство, бісероплетіння, різьба по дереву та ін. Символіка, колір, художній образ, орнамент народного мистецтва мають сильний вплив на особистість студента. Як елемент національної культури, декоративно-прикладне мистецтво концентрує в собі основні досягнення, характеристики й особливості специфічної духовно-практичної діяльності, фіксує досвід почуттів, мислення й спілкування людей, передаючи це надбання наступним поколінням.

Твори декоративно-прикладного мистецтва, що об'єднують минуле й майбутнє народу, відображають увесь культурно-історичний шлях українців. Декоративно-прикладне мистецтво стимулює мислення студентів, розвиває емоційно-почуттєву сферу особистості, формує її творчий потенціал. Декоративно-прикладне мистецтво допомагає студентам вирізнити риси своєрідності українства, передаючи новим поколінням у спадок традиції, досвід та розуміння символіки орнаментів на посуді, рушниках, одязі, розписах, в будівництві [86,с.63].

З раннього дитинства декоративно-прикладне мистецтво є невід'ємною частиною життя українця. Воно органічно й ненав'язливо входить у наш побут, створює те навколишнє предметно-просторове середовище, у якому проходить все наше життя. Через особливу мову – систему символів і знаків твори декоративно-прикладного мистецтва є засобом спілкування між поколіннями. "Бо все своє рідне, - зауважує І.І. Огієнко, - це головна основа, це той родючий грунт, на якому кожна людина міцно й вільно стоїть, росте й зміцнюється" [86,с.63].

Споглядаючи твори декоративно-прикладного мистецтва, перебуваючи під їх впливом, практично прилучаючись до їх створення, студентська молодь вбирає в себе філософський, психологічний, ідейно-моральний і естетичний зміст мистецтва. Студенти, захоплюючись витонченістю, красою, довершеністю та логічним змістом мистецьких творів, виготовлених майстрами, відтворюють культурно-історичний шлях свого народу, пізнають джерела мудрості й відданості наших предків, у їх серцях зароджується любов до рідної землі й людей, які живуть на ній. При дослідженні та оволодінні техніками декоративно-прикладного мистецтва в студентів формується прагнення пізнавати й берегти матеріальні й духовні здобутки, результати праці попередніх поколінь, активно долучатися до творення нових художніх цінностей.

Декоративно-прикладне мистецтво є такою формою пізнання світу, у якій у художніх образах відображається структура людської життєдіяльності

[92]. Функції декоративно-прикладного мистецтва є шляхами реалізації його культурологічного потенціалу, що передбачає здатність художнього твору впливати на реалії людського буття. Естетики серед найбільш вагомих виділяють такі його функції, як емоційну, моральну, виховну, пізнавальну, аксіологічну тощо. Завдяки поліфункціональності своїх видів і жанрів,ж мистецтво володіє здатністю "відтворювати життя в його цілісності, щоб продовжити, розширити, поглибити реальний життєвий досвід суспільної людини, доповнити його досвідом художнього відображення дійсності, якій, не замінюючи наукового й практичного, не поступається останнім за глибиною проникнення в сутність явищ" [91,с.53].

Декоративно-прикладне мистецтво є вищою формою естетичних смаків, художніх оцінок, уявлень, поглядів та ідей, які стихійно склалися в народному середовищі на рівні буденної свідомості, масової психології [208]. Декоративно-прикладне мистецтво виступає універсальним засобом тлумачення народом оточуючого світу, подій, явищ, відносин та життєдіяльності людства, перетворення його зовнішніх культурних сенсів у духовний світ особистості.

Специфікою декоративно-прикладного мистецтва порівняно з іншими видами є формування матеріального середовища, буття людини. Воно відображає предметно-духовний світ людини та включає в себе численні види художньої практики. Це плетіння, ткання, розпис, вишивка, різьблення, виточування тощо. Термін «декоративно-прикладний» утвердився лише в 70-х роках XIX століття. До цього часу роботи декоративно-прикладного мистецтва вважалися роботами нижчого ґатунку, ніж «класичних» видів мистецтва.

Головною особливістю декоративно-прикладного мистецтва визначають єдність утилітарних і естетичних принципів. Форма творів декоративно-прикладного мистецтва обумовлює взаємодію задоволення естетичних потреб людей шляхом створення предметів, які можуть принести людині радість, насолоду, духовно збагатити її та разом із тим задовольняють її

практичні потреби (зберігання їжі, захист від несприятливих умов, забезпечення комфорту тощо). Завдяки тому, що декоративно-прикладне мистецтво поєднує в собі ужиткові та функціональні якості об'ємно-просторової конструкції та художні якості предметного світу в повсякденне буття людини і часто на несвідомому рівні формує естетичні смаки людини, її естетичне ставлення до світу.

Декоративно-прикладне мистецтво є одним із найдавніших. Його назва походить від латинського *decoro* – прикрашаю, а у визначення "прикладне" вкладена думка про те, що воно слугує одночасно практичним потребам людини. [37,с.71].

Декоративно-прикладне мистецтво – одним із видів мистецтв, що зародилася у первісному суспільстві, коли людина жила в умовах родового ладу, а засоби існування здобувала примітивними знаряддями. Зброя, житло, одяг підпорядковувалися принципу зручності в роботі. Пам'ятки давніх епох показують, як люди навчилися працювати з природними матеріалами, надаючи їм магічну силу за допомогою символів-знаків (орнамента), що перетворювало звичайні речі побутового призначення на твори мистецтва.

Впродовж наступних віків люди вдосконалювали домашнє виробництво речей, які задовольняли побутово-життєві потреби. Поступово шліфувалися технічно-художні засоби, які формувалися колективним досвідом, передавались із покоління в покоління, перевірялися практикою. Людина навчилася виконувати багато технологічних процесів, створюючи власний предметний світ. Це сприяло розвитку ремесла - дрібного ручного виготовлення готових виробів на ринок [7,с.18]. Визначальними рисами декоративно-прикладного мистецтва залишалися колективний характер творчості, спадковість багатовікових традицій. Постійно діяв провідний метод навчання: учитися працювати, як усі майстри, але при цьому зробити вироби краще від інших. Ручний характер праці давав змогу імпровізувати, творити неповторне, мати "власний почерк" [7,с.21]. З XVI-XVIIIст. виникають мануфактури, а в XVIII-XIXст. відбувається перехід до

капіталістичного виробництва – організації фабрик, де виготовлялися вироби: одяг, взуття, скрині, рушники та інше.

Таким чином, декоративно-прикладне мистецтво розвивалось у двох основних формах – домашнє художнє ремесло й організовані художні промисли, пов'язані з ринком. Ці дві форми йшли паралельно, тісно переплітаючись між собою й взаємозбагачуючись. Перехід від мануфактур до капіталістичних фабрик, промислового виробництва XIXст. негативно позначився на подальшому розвиткові художніх промислів, основа яких – традиційна художня рукотворність.

Сьогодні декоративно-прикладне мистецтво – складне, багатогранне художнє явище. Воно розвивається в таких галузях, як народне традиційне, професійне мистецтво й самодіяльна творчість. Ці галузі багатозмістовні, між ними існують тісні зв'язки, які досліджено Антоновичем Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевичем М.Є. [6,с.21]. Так, народне декоративно-прикладне мистецтво живе на основі спадковості традицій і розвивається в історичній послідовності як колективна художня діяльність. Це – домашнє виробництво, художні ремесла, народні художні промисли. Професійне декоративно-прикладне мистецтво є результатом творчості людей із спеціальною художньою освітою. Тут головну роль відіграє мистецтво художників-професіоналів.

На відміну від перших двох, самодіяльна художня творчість – це непрофесійна художня творчість людей різних професій. Самодіяльні умільці працюють не за народними традиціями, а на основі свого світосприймання, рівня особистого обдарування, дещо наслідуючи професіоналів [7,с.22-23].

У цілому декоративно-прикладне мистецтво з його багатством матеріалів, конструктивно-формотворчих і декоруючих технік, помножених на функціональні типи побутових предметів, утворює надзвичайно розгалужену морфологічну систему, аналіз якої базується на таких естетичних категоріях, як: вид, рід, жанр, твір.

Види декоративно-прикладного мистецтва, як зазначають Є.А.Антонович, Р.В.Захарчук-Чугай, М.Є.Станкевич [6,с.27] – головна структурна одиниця морфології. Це такі: художня обробка дерева, художня обробка каменю, художня обробка шкіри, художнє плетіння, в'язання, художнє ткацтво, килимарство, вишивка, декоративний розпис, писанкарство, вибійка, випалювання, різьблення, карбування, художнє ковальство, просічний метал, витинанки, мереживо, бісероплетіння, виготовлення меблів, посуду, хатніх прикрас, іграшок, одягу, ювелірних виробів тощо. Усі вони відносяться до декоративно-прикладного мистецтва, як частина до цілого, мають відповідні спільні риси й своєрідні ознаки. Кожен із видів унікальний за специфікою матеріалів і технологічним процесом обробки, за художньо-композиційними закономірностями структури образів [6,с.27].

Як зазначають дослідники, саме види декоративно-прикладного мистецтва є віддзеркаленням історичних, географічних і психологічних чинників формування національного менталітету, що дозволяють виховувати майбутніх учителів образотворчого мистецтва компетентними професіоналами та свідомими патріотами. Вивчаючи історію розвитку української народної вишивки, витинанки, писанкарства тощо, майбутній учитель знайомиться з традиціями декоративно-прикладного мистецтва, глибоко засвоює орнаментальні схеми та прийоми композицій, принципи сполучення кольорів, оволодіває різними техніками, навчається їх гармонійно поєднувати. Вивчення та оволодіння різними видами декоративно-прикладного мистецтва дозволяє майбутнім учителям образотворчого мистецтва краще пізнати прагнення та устремління українського народу.

Декоративно-прикладне мистецтво, як елемент суспільної й індивідуальної свідомості, виконує певні функції. Щоправда, судження щодо конкретного переліку цих функцій в окремих учених дещо відрізняються. Так, О.П. Рудницька [207,с.179] виділяє принаймні п'ять функцій

декоративно-прикладного мистецтва: святкову, що відроджується в культурі одягу; утилітарну, за якою вироби народного мистецтва використовуються як необхідні предмети; комунікативну, що набуває особливого значення в міжнародних контактах; сувенірну, поширену внаслідок туризму й культурних зв'язків із країнами світу; естетичну, яка охоплює всі попередні й виступає необхідною умовою їх виявлення.

Дві функції творів декоративно-прикладного мистецтва визначає М.С. Каган [90] у праці "Про прикладне мистецтво": життєво-важливу або утилітарну функцію та художньо-естетичну .

Для нашого дослідження є принциповою концепція Є.А. Антоновича, Р.В.Захарчук-Чугай та М.Є.Станкевича [6,с.24], які виокремлюють такі функції декоративно-прикладного мистецтва, як пізнавальна, комунікаційна, естетична, гедоністична, художньо-творча, світоглядна, культурно-історична.

Декоративно-прикладне мистецтво з його поліфункціональним призначенням є тим "естетичним містком", який ніби прокладає стежку до сприйняття більш складних художніх форм професійного мистецтва.

Закономірно, що декоративно-прикладне мистецтво традиційно застосовувалось у педагогічному процесі. До його навчально-виховного потенціалу звертались у своїх працях Є.А.Антонович [6], П.П. Блонський [24], І.А. Зязюн [83], А.В.Лещенко, М.П.Лещенко [130]. Я.А. Мамонтова [141], Л.Масол [148], А.А.Мелік-Пашаєв [152], С.Ф. Русова, Б.М.Неменський [164], О.П.Рудницька [207], Є.Чарнолузська [277], Я.Ф. Чепіга [279] та багато інших видатних педагогів.

До педагогічних засобів виховання Софія Русова [141,с.149] відносила рідну мову, поезію, пісню, орнамент. На думку вченого, саме ці засоби сприяють якнайкращому вихованню дитини, невимушеному розширенню її світогляду, формуванню звички до праці.

Відомий педагог, поборник трудової школи XX ст. П.П. Блонський у брошурі "Як мислити трудову школу" (1916) пропонував вводити в школу деякі види ремесел, заняття з техніки, сільського та домашнього

господарства. На його думку, сутність трудової школи полягає в “знищенні розколу” між розумовою й фізичною працею [23]. Педагог не відділяв загальної освіти від інших складових виховання – трудового, фізичного, морального, естетичного. На його думку, у школі треба виховувати не глядача, а естетичного творця, причому естетична творчість не повинна ізолюватися від щоденної життєвої творчості, і мистецтво виховання не повинно бути відірваним від всього активного життя [25].

Педагог, фахівець з естетичного виховання Я.А. Мамонтов [141,с.264] у творі “Художньо-дидактичний метод” пропонував при вивченні рослин асоціюватися з легендами й віршами про них, підкреслювати гармонійне сполучення барв і ліній квітки, виявляти ліричні почуття, що викликаються спогляданням тої чи іншої рослини. Запропонований ним художньо-дидактичний метод поставлений у залежність від особистих нахилів дитини та характеру дидактичного матеріалу.

Я.А. Мамонтов переконував, що “художньо-дидактичний метод відрізняється від вільного мистецтва такими ознаками: по-перше, залежністю від психіки дітей, по-друге, обмеженістю в засобах і об’єктах творчості і, по-третє, неминучою тенденційністю творчості” [141,с.267]. Він сподівався, що предмети декоративної творчості в майбутньому будуть мати значно вагоміше дидактичне значення [141,с.267].

Відомий український педагог, психолог, громадський діяч Я.Ф. Чепіга [280,с.31-41] у своїй праці “Національне виховання” наголошував на важливості природного розвитку дитини, індивідуального та здорового розвитку особистості, важливості оточення дитини, яке має найбільше відповідати її натурі, не калічити цілісну психофізичну природу та світогляд. Він пише: “Найбільш бажаними в такому оточенні буде все своє, рідне: історія, література, мистецтво, промисловість і взагалі культура” .

У “Проекті української школи” Я.Ф. Чепіга визначав безперечну користь ручної праці: “Жодної праці так не очевидна користь у школі, як ручної праці. А вона має всі дані, щоб стати в нашій школі головним у розумовому

розвитку, а також збудженні й розвитку моральних і соціальних інстинктів. Ручна праця, завдяки своїй природності, набирає значення важливого виховуючого чинника, – нею ми розвиваємо зручність, творчість, самодіяльність і комбінуючу здібність" [280,с.32].

На педагогічному потенціалі прикладного мистецтва наголошувала в статті "Мистецтво в школі" Є. Чарнолузська [277]. У педагогічній науці, що прямує до всебічного розвитку духовних сил дитини, йому належить теж не останнє місце. У мистецтві найповніше виявляється творчість людини, воно потрібне й близьке людям: «Не було й такого часу, коли б воно не існувало: воно прикрашало життя доісторичне; тепер воно є сіллю життя культурної людини, а коли це так, то і його педагогічна вага безумовна».

Академік В.І. Вернадський, аналізуючи проблеми наукового світогляду, зазначав, що у творах народного мистецтва, де пов'язуються художнє з історико-соціальним, проявляється життя даної епохи й даного народу, і що завдяки їм можна вивчати й розуміти душу народу, пізнавати життя епохи. Він визнавав глибокий символізм художньої творчості, яка "виявляє нам космос, що проходить крізь свідомість живої істоти…" [130,с.121-122].

Підходи на навчання мистецтва, зокрема прикладного, аналізував відомий психолог Л.С. Виготський у своїй праці "Педагогічна психологія". Він зазначав, що "професійне навчання техніці кожного мистецтва як проблема загальної освіти й виховання мають бути введені у відомі рамки, скорочені до мінімуму, і, головне, повинні погоджуватися з двома іншими лініями естетичного виховання: із власною творчістю дитини й з культурою її художнього сприймання. Тільки те навчання техніці корисно, яке враховує цю техніку й навчає творчо створювати або сприймати" [47,с.292].

У зарубіжному педагогічному досвіді також акцентувався позитивний вплив дитячої художньої праці на розвиток особистості учня. Швейцарський учений Й.Г.Песталоцці вважав, що поєднання праці з навчанням оптимально поглиблює загальноосвітню підготовку дітей, якщо навчання дітей побудовано відповідно до дитячої психології та їх прагненню до діяльності .

Оволодіння елементарними трудовими навичками, розвиток фізичних сил він розглядав як невід'ємну складову частину свого метода, засвоєння якого він пропонував через "азбуку вмінь" [179,с.302]. Цей метод розвиває всі органи почуттів, стимулює творчу напругу. [182,с.199].

Пильної уваги заслуговує педагогічна спадщина Р. Штайнера. Сутність вальдорфської технології освіти – це виховання почуттів, формування художнього смаку, культ творчості, творчої особистості, розвитку індивідуальності засобами прикладного мистецтва [15,с.109]. Вальдорфська освітня система акцентує в педагогічному процесі на важливості практичних занять, зокрема на навчанні в'язання; наголошує, що через заняття ремеслами досягаються зв'язки між явищами навколишнього світу. Світ фарб, форм і відтінків безпосередньо впливає на вихованців. Р.Штайнер справедливо зазначав, що через художні переживання й творчість пролягає шлях до олюднення корисного.

У контексті нашого дослідження цікавою є позиція французького дослідника М. Міндера, викладена в монографії [156] "Поле педагогічної дії". Він стверджує, що підготовці молоді до життя в сучасних високорозвинених суспільствах сприяє активна творчість – заняття моделюванням, гончарством, декором, майструванням. Це активізує творчий потенціал особистості, надаючи їй життєвої наснаги слугує особистісному зростанню людини: інтелектуальному, фізичному, психологічному, естетичному.

Відомий український дослідник зарубіжних педагогічних технологій підготовки вчителів до естетичного виховання М.П. Лещенко [128,с.49-50] зауважує, що в іноземних педагогічних коледжах приділяється серйозна увага декоративно-прикладному мистецтву як невід'ємній складовій естетичного розвитку майбутніх педагогів. Навчальна програма з декоративно-прикладного мистецтва інтегрує елементи різних технік і технологій, зокрема малюнка, живопису, ліплення тощо. У процесі навчання студенти залучаються до декоративно-прикладної творчості, практично

пізнають зв’язки між різними видами мистецтва, набувають навичок художнього дизайну; організовують дитячу декоративно-прикладну творчість.

Американський фахівець з проблем естетичного виховання С. Мадей [305] слушно вважає одним з першочергових завдань учителя введення вихованців у дивовижний світ прикладного мистецтва, а здатність учнів відчувати красу предметів побуту – головним критерієм його ефективної роботи. Блок мистецтвознавчих предметів, на її думку, створює своєрідний світ мистецтва, розкриває “естетичну парасолю” над усім навчально-виховним процесом у школі.

Серед здобутків української педагогічної науки й практики особливого значення для нашого дослідження набувають праці О.П.Рудницької [207,с.72]. Вона обстоювала думку щодо необхідності використання в професійній педагогіці дидактичного й виховного потенціалу мистецтва. На її думку [206,с.24], народному мистецтву властива висока чутливість до всього, що відбувається навколо. Воно завжди узагальнює й синтезує найсуттєвіші та найзначніші проблеми людського життя, викликає до них суспільний інтерес. Закріпленню у свідомості одержаних знань сприяє емоційна забарвленість художньої інформації, яка передбачає почуттєвий рівень реагування, що розширює межі пізнання навколишнього світу, допомагає усвідомити його іманентне багатство.

Її позицію проектує на сферу педагогічної майстерності філософ і педагог І.А. Зязюн [83,с.39], наголошуючи на тому, що педагогічна праця передусім є особливим видом висококваліфікованої розумової й практичної діяльності творчого, неповторного характеру. Для її формування вирішального значення набуває мистецтво, особливо його народна традиція.

На думку В.Ф. Орлова [169], пізнання мистецтва є загальновизнаним дійовим способом формування й розвитку культури особистості, але в той же час воно є неоднозначним за результатами, відповідно до мети, засобів, використаних педагогом. Дослідник наголошує на необхідності

впровадження художньо-дидактичного методу в процес професійної підготовки майбутнього вчителя, особливо на творчій свободі учасників пізнавальної діяльності . Як стверджує В.Ф.Орлов[168], спілкування з народним мистецтвом має особливий вплив на становлення майбутнього фахівця.

Керівник київської студії “Ерудит” А. Гурська [59] пропонує неординарний підхід до декоративно-прикладного мистецтва, розглядаючи його як суто інтернаціональне явище, яке виражає ставлення людей до навколишнього світу, їх поняття про красу й гармонію. Вона презентує “Граматику орнаменту” – розгляд орнаменту за змістом елементів, за характером композиції, подає систему вправ на розшифрування умовних знаків-символів, які зображували явища природи. На думку автора, вивчення народного орнаменту є цікавим і надзвичайно корисним заняттям, яке формує спостережливість, пробуджує уяву й творчу фантазію дитини .

Декоративно-прикладне мистецтво як джерело освітніх інновацій розглядає також Л.Масол [148]. Воно виступає базисом технологій особистісно-орієнтованого навчання, оскільки у процесі сприймання творів вітчизняного та зарубіжного мистецтва й практичної художньої діяльності формується в учнів особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, світоглядні уявлення, розвиваються загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, стимулюється творчий потенціал особистості, виховується потреба й здатність до художньої творчої самореалізації та духовного самовдосконалення .

Питанню функціонування мистецтва в навчально-виховному процесі вищої школи присвячена робота професора Л.О. Хомич “Роль мистецтва в професійно-педагогічній підготовці вчителя”[273,с.50-54]. Автор вказує, що використання декоративно-прикладного мистецтва в процесі навчання створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності майбутніх учителів, реалізації їхнього творчого потенціалу.

М.П. Лещенко [129] розглядає українське декоративно-прикладне мистецтво як засіб гуманізації навчально-виховного процесу, як джерело величезного потенціалу одухотворення його особистості. При цьому автор наголошує на особливій цінності не кінцевого результату творчості, а пізнання технології виготовлення виробів. Так, М.П. Лещенко зазначає, що українська вишивка, витинанка, кераміка мають особливу цінність із точки зору використання їх у навчальному процесі.

Для нас є прийнятною позиція М.П. Лещенко [131,с.24] щодо залежності ефективності використання елементів декоративно-прикладного мистецтва в педагогічному процесі від уміння визначати спільні елементи в змісті навчальної дисципліни й у множині мистецьких категорій. На думку автора, мистецтво виступає методологією навчання в системі освіти, що потребує поєднання двох магістральних напрямів – виховання через мистецтво (мистецтво як засіб навчання) і виховання в мистецтві (викладання мистецьких дисциплін).

На важливості емоційної складової в сприйнятті мистецтва наголошував також Б.М.Теплов [257]. Для досліджуваної теми має значення принципове положення автора щодо єдності ірраціонального та раціонального в сприйнятті мистецтва, зокрема декоративно-прикладного, - “з почуття повинне починатися сприйняття мистецтва, через яке воно повинно йти, без нього неможливо, але почуттями художнє сприймання не обмежується. Естетичне сприймання спочатку чуттєве, а потім, як наслідок, “мисляче” і при цьому дуже глибоко й пронизливо “мисляче”.

Позицію Б.Теплова розширює І.П.Волков, [45,с.92], звертаючи увагу в мистецьких творах на універсальну загальність і неповторну індивідуальність, завдяки чому стає можливим залучити до світу художньої реальності кожну людину. Під впливом художніх образів декоративно-прикладного мистецтва безпосередні почуття переходять в естетичні уявлення суб’єкта як ціннісний акт осягнення світу та самопізнання особистісної сутності.

Представлений вище ретроспективний аналіз поглядів українських і зарубіжних дослідників щодо специфіки впливу декоративно-прикладного мистецтва на розвиток особистості створює передумови для виявлення його педагогічного потенціалу в формуванні кожного з компонентів художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Мотиваційний компонент художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва забезпечує ефективність засвоєння ним фахових умінь і знань. За визначенням М.Коула [112], естетичні орієнтації відкривають шлях до різних аспектів цілісного процесу соціокультурного та індивідуального розвитку майбутнього фахівця. Завдяки створеним оптимальним психологічним умовам засвоєння студентами цінностей декоративно-прикладного мистецтва, у майбутніх фахівців формується певна система внутрішніх регуляторів, потяг до самостійного проектування художніх виробів.

Твори декоративно-прикладного мистецтва постійно присутні в повсякденному житті українців. У зв’язку з цим можна стверджувати: вони безпосередньо мотивують розвиток естетичних почуттів людей. У процесі фахового навчання декоративно-прикладного мистецтва активізується індивідуальність художнього досвіду, цілеспрямовано розвивається зорова пам’ять, уява, креативність мислення, формується творчий потенціал. У процесі створення колективних робіт стимулюється готовність до взаємодопомоги й вимогливості. Активізуючи емоції, мистецьку ерудицію, пізнавальні потреби та інтереси, нестандартність мислення, почуття нового, тяжіння до культурно-просвітницької діяльності, декоративно-прикладне мистецтво мобілізує інтелектуальний потенціал студентів, тренує не тільки художні здібності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, але й увагу, пам’ять, мислення, уяву, що проявляється потім у професійній діяльності. Як справедливо зазначає Б.Ступарик, процес співпереживання в мистецтві передбачає не тільки емоційне реагування на сприймання художнього твору, але й особливе глибоке осмислення почуттів, перетворення їх в “розумні

емоції", оскільки в спілкування за допомогою мистецтва, "сприймання, мислення й уява поєднуються в єдиний цілісний акт розумової роботи" [246,с.87-95].

Причетність молодої особистості до декоративно-прикладного мистецтва є емоційним фундаментом почуття патріотизму [41,с.48]. Твори декоративно-прикладного мистецтва є одночасно пам'ятками історії й накопичувачем інформації етнічного розвитку культури. Освоєння їх мистецько-творчого досвіду пронизує розум кожного студента, відкладається й напластовується в його пам'яті, стаючи власним здобутком, керівництвом до дій, вчинків і поведінки особистості.

Декоративно-прикладне мистецтво, що зберігає історичну та духовно-культурну пам'ять українського народу, є проявом його вчинків і відчуттів. Воно є тим могутнім коренем людського зростання та вдосконалення, що живить життєдайною силою минувшини наступні покоління. Споглядання та досконале оволодіння декоративно-прикладним мистецтвом, мотивує в студентів уміння сприймати будь-яку наукову, художню інформацію через призму українознавства, трансформувати її в собі й перетворювати в надбання національного духу, культури, відстоювати свої ідеали, погляди й переконання.

Народний художник України Іван Гончар стверджував: "Вишивані й тканні рушники, скатертини, килими, картини, образи, гончарство, малярство, вбрання – все пронизане чарівною поезією, воно милує й чарує зір, грає барвами, колоритом, формами" [78,с.25].

Ґрунтовне вивчення історії, тенденцій розвитку декоративно-прикладного мистецтва, оволодіння техніками творення мистецьких виробів сприяє процесу переходу знань студентів у їх переконання, впливає на дії та вчинки майбутніх учителів. Завдяки вивченню декоративно-прикладного мистецтва вмотивовується процес формування загальнокультурної компетентності особистості, формуються глибокі потреби, стимули постійно

займатися творчістю. Декоративно-прикладне мистецтво є джерелом енергії, ініціативності, глибоких духовних пошуків, розвитку творчих здібностей.

Під впливом декоративно-прикладного мистецтва в молодого покоління формується також уміння осмислювати історію, культуру, традиції, моральні цінності свого народу й давати їм правильну об'єктивну оцінку [43,с.13]. Зазначене впливає в першу чергу на формування когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва.

Концентруючи в собі невичерпний запас знань, систему національного й світового досвіду, декоративно-прикладне мистецтво розширює індивідуальний досвід студента, включаючи особистість у пізнання своєрідного світу художніх образів. Декоративно-прикладне мистецтво формує усвідомлення кожним студентом себе частиною свого народу, впливає на становлення особистісного бачення світу, власної точки зору й переконання, підпорядковуючи їх потребам своєї нації.

Формування когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва відбувається в процесі сприймання, осмислення технік виконання, декоративних і прикладних можливостей творів, застосування теоретичних знань в практичних діях, що збагачує предметне наповнення навчального змісту, забезпечує підготовку студентів до збереження та відтворення художніх творів.

Когнітивний досвід відображається в ментальній структурі національної свідомості. На цьому рівні ментального досвіду відбувається забезпечення, впорядкування, перетворення й відтворення в психіці людини сприйнятої інформації, стійких закономірностей навколишнього світу. До когнітивного досвіду належать архетипічні структури, способи кодування інформації, когнітивні схеми, індивідуальні семантичні та понятійні структури, віддзеркалені у творах декоративно-прикладного мистецтва. Когнітивні схеми є узагальненою й стереотипізованою формою збереження минулого досвіду, яка забезпечує сприймання й перетворення художньої інформації. Ці процеси відбуваються за допомогою: художнього прототипу, тобто

узагальненого уявлення, що є основою для ідентифікації будь-яких образів, ієрархічних перцептивних схем, фрейму (ідеального образу художніх предметів, явищ), креативних сценаріїв, що сприяють уявному відтворенню послідовності етапів творення.

Проте науковість вивчення декоративно-прикладного мистецтва має бути врівноважена принципом художності, що є специфічним для процесу засвоєння художніх знань. Логіко-гностичні структури мають аналоги в предметному світі і, відповідно, можуть моделюватися й засвоюватися через відповідну предметну діяльність. Цим пояснюється висока ефективність технологій навчання, заснованих на концепціях "мисленнєвих дій" (П.Я. Гальперін) і "змістової абстракції" (В.В. Давидов). Науковість – важливий принцип, який досить часто в мистецькій освіті розуміється вузько, як ототожнення навчання мистецтву й навчання природничих наук. Необхідність реалізації принципу художності зумовлена тим, що інформація творів мистецтва читається не розумом, а "динамічним станом душі – співінтонуванням, пантомімічним рухом" (В. Медушевський) [133,с.87].

Для нашого дослідження є також принциповою позиція О.Лосєва, який вважав, що феноменологічне пізнання мистецтва полягає в розумінні діалектичної природи буття художнього твору, що, з одного боку, є цілісним утворенням, а з другого – динамічною системою, художній смисл якої детермінований умовами функціонування й сприйняття. Процес взаємодії з мистецтвом філософ трактує як зіставлення художнього образу та духовного змісту твору – "першообразу", який існує лише в мистецькій формі [134].

Реалізація смислової сутності в предметних фактах відбувається, у першу чергу, у процесі творення виробів декоративно-прикладного мистецтва. Практична діяльність студента відображує прагнення до включення в активні форми образотворчості, у процесі яких реалізуються їх творчі здібності. Практичний компонент художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва залежить від ступеня

розвиненості мотиваційного та когнітивного компонентів, а також їхнього співвідношення й взаємодії.

Практично залучаючись до відображених у декоративно-прикладному мистецтві традицій, звичаїв, обрядів, майбутній учитель образотворчого мистецтва вбирає в себе їх філософський, моральний, психологічний та естетичний зміст, поступово розширюючи й зміцнюючи зв'язок із рідним народом. Декоративно-прикладне мистецтво має педагогічний потенціал формування високої культури творчої праці студентів, стрижнем якої виступають художні здібності, які реалізують у мистецькій діяльності та забезпечують її успішність і неординарну продуктивність.

Формування практичного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва відбувається в процесі вивчення спеціальних курсів із вишивки, килимарства, писанкарства, плетіння з бісеру, петриківського розпису, народознавства тощо) та в процесі педагогічних практик.

На практичних заняттях студенти вивчають технології декоративно-прикладного мистецтва, прикрашають житлові кімнати, приміщення, робочі місця на Новий рік, Різдво, Великдень, Вербну неділю, Івана Купала та інші дати та свята народного календаря, а також національні свята – День незалежності, День злуки, студентські – посвячення в студенти, студентський екватор, студентські вечорниці, свято останнього дзвоника та інші. Участь у проведенні свят пов'язує особистість студента з тим народом, який у своїй могутній творчості створив цей культ релігійно-обрядових та календарних свят.

Залучення студентської молоді до підготовки та проведення національних свят, застосування творів декоративно-прикладного мистецтва в повсякденному житті сприяє вихованню в студентів поваги до звичаїв, традицій та обрядів своїх предків. Наприклад, із приходом зимових свят студенти виготовляють різдвяні символи, павуки, оздоблюють їх, плетуть

дідухів; на Великдень виготовляють рушнички для прикривання кошиків, оздоблюють атрибутами християнства, символами весни, виготовляють писанки, крашанки, дряпанки та ін.

У процесі творення виробів декоративно-прикладного мистецтва студенти вивчають зразки орнаментів, технік, особливості відображення дійсності через світогляд митця, виявляють зв'язки творів декоративно-прикладного мистецтва з символами та історією народу, досліджують спільні та відмінні риси в художньо-образній системі виробів різних регіонів України. Студенти навчаються сприймати ті відчуття, настрій, переживання та ідею, якими був перейнятий майстер, створюючи мистецькі вироби. Різноманітність робіт, тематик, сюжетів, сприяє успішному оволодінню студентами естетичним досвідом українського народу, а також творчому розумінню народного декоративно-прикладного мистецтва.

Використовуючи набуті знання на практичних заняттях, студенти закріплюють отриману інформацію про декоративно-прикладне мистецтво, набувають умінь і навичок щодо виготовлення мистецьких виробів за допомогою різних технік і технологій: обробки дерева, каменю, шкіри, вовни, виготовлення виробів з глини, лози, соломи, вишивки, ткацтва, писанкарства, бісероплетіння, розпису по склу.

Проведення практичних занять сприяє формуванню в студентів умінь самостійно створювати художні композиції, розкодовувати символіку орнаменту, композиції та кольористики даного виробу, виготовляти власні твори так, щоб оздоблені певною технікою вироби мали відповідні ознаки твору декоративно-ужиткового мистецтва, а не були звичайним прикрашанням одноманітних побутових речей.

Реалізація педагогічного потенціалу декоративно-прикладного мистецтва створює сприятливі умови для самовираження особистості студента в різних видах діяльності, надає можливість реалізувати індивідуальні творчі потреби. Завдяки таким заняттям відбувається відновлення та збереження народних традицій.

Виявлення педагогічного потенціалу декоративно-прикладного мистецтва у формуванні художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва дозволило нам визначити *теоретико-методологічні засади* його реалізації в процесі навчання студентів у вищих педагогічних закладах:

- відповідність меті та завданням професійного становлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва;
- органічна єдність структури цілеспрямованого зовнішнього педагогічного впливу й системи внутрішніх особистісних переконань студентів;
- фундаментальність професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в тісному зв'язку з реальною художньо-педагогічною практикою;
- художність як специфічна особливість навчання декоративно-прикладного мистецтва, що полягає у формуванні образного мислення майбутніх фахівців;
- спрямованість на активізацію професійного творчого самовдосконалення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Вищезазначені засади визначають систему дидактичних *принципів реалізації педагогічного потенціалу декоративно-прикладного мистецтва*:

- урахування індивідуальних і вікових психофізіологічних особливостей студентів, специфіки їх мистецьких уподобань;
- цілеспрямоване керування художньо-пізнавальною діяльністю студентів;
- активізація в процесі навчання ціннісних смислів, закладених у творах декоративно-прикладного мистецтва;
- орієнтування навчально-творчої роботи на активний пошук нових форм художнього вираження образу в декоративно-прикладному мистецтві.

Врахування цих принципів у процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва дозволить забезпечити процес формування у студентів естетичного ставлення до творів декоративно-прикладного мистецтва на основі розуміння його символічно-знакової мови та досвіду практичного творення художніх виробів.

Здійснений історіографічний і психолого-педагогічний аналіз дає підстави для таких висновків:

–декоративно-прикладне мистецтво за своєю природою є поліфункціональним і виконує пізнавальну, комунікаційну, компенсаторну, утилітарну, виховну функції, а також естетичну, яка охоплює всі інші й виступає необхідною умовою їх виявлення;

–педагогічний потенціал декоративно-прикладного мистецтва забезпечує формування визначених компонентів художньо-педагогічної компетентності вчителів образотворчого мистецтва;

–специфіка формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва полягає у взаємодії художніх знань, ціннісних орієнтацій і практичного володіння відповідними технологіями з забезпеченням методичної підготовки до реалізації педагогічного потенціалу декоративно-прикладного мистецтва на уроках образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі.

Висновки до першого розділу

1. Трансформація соціокультурного статусу вчителя в умовах інформатизації комунікативного простору та прискореного науково-технічного розвитку підвищує значення ціннісно-мотиваційних параметрів його професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі. Одним із шляхів суттєвого підвищення конкурентоспроможності випускника є орієнтація на компетентнісний підхід в освіті, який реалізується в процесі консолідації європейського співтовариства в рамках Болонського процесу. Компетентність як детермінанта професійного становлення особистості є особливо важливою для вчителя образотворчого мистецтва, який формує креативний потенціал учнів, їх національну самосвідомість. Вищезазначене обумовлює актуальність обраної теми дослідження.

2. На основі теоретичного аналізу існуючих у філософсько-естетичної та психолого-педагогічній літературі підходів до визначення поняття „компетентність” (загальнокультурного, соціально-психологічного, акмеологічного, креативного та суб’єктного) нами запропоновано розуміння художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва як інтегральної якості його особистості, що визначається цілісністю системи художньо-педагогічних знань, умінь і навичок, мотивів та ціннісних смислів професійно-педагогічної діяльності, яка забезпечує готовність до її здійснення, а також як мети та результату художньо-педагогічної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. Досліджувана категорія розглядається нами як інтегральне професійно-особистісне новоутворення, яке сприяє успішному й творчому розв’язанню навчально-виховних завдань.

3. На підставі теоретичного аналізу виокремлених нами підходів до класифікації складових художньо-педагогічної компетентності (вміннєвого, структурного, системного, функціонального) у дисертації обґрунтовано доцільність структурування досліджуваного феномена на мотиваційний,

когнітивний і практичний компоненти. Результатом сформованості кожного з виокремлених компонентів є розвиток певних художньо-педагогічних знань, умінь і досвіду творчого ставлення до художньо-педагогічної діяльності, а результатом сформованості цілісної художньо-педагогічної компетентності є готовність учителя до інноваційної художньої творчості, розвинений індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Мотиваційний компонент художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва характеризується сукупністю пізнавальних настанов, художньо-ціннісних орієнтацій, творчих інтересів, пов'язаних зі змістом художньо-педагогічної діяльності; когнітивний компонент визначається як 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; практичний компонент проявляється у сформованості здатності (комунікативної, організаційної, діагностичної, проективної, конструктивної, управлінської, творчої) до ефективної реалізації вчителем образотворчого мистецтва художньо-педагогічних функцій.

4. Представлений у дослідженні аналіз особливостей психофізіології студентського віку та доробку зарубіжної та вітчизняної педагогіки мистецтва дозволив виявити педагогічний потенціал декоративно-прикладного мистецтва у формуванні художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Доведено, що декоративно-прикладне мистецтво є одним із факторів усвідомлення етнічних особливостей світорозуміння на основі узагальнення українського культурно-історичного досвіду. Воно стимулює мислення студентів, розвиває емоційно-почуттєву сферу особистості, формує її творчий потенціал; декоративно-прикладне мистецтво розглядається також як джерело ініціативності, креативних пошуків, творчої активності, визначення самостійних шляхів до художньої діяльності студентів. Доведено, що педагогічний потенціал декоративно-прикладного мистецтва забезпечує

формування всіх компонентів художньо-педагогічної компетентності вчителів образотворчого мистецтва.

5. Обґрунтовано специфіку формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва, що полягає у взаємодії формування художніх знань, ціннісних орієнтацій і практичного володіння відповідними технологіями з забезпеченням методичної підготовки до реалізації педагогічного потенціалу декоративно-прикладного мистецтва на уроках образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі. Визначено провідні теоретико-методологічні засади формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та принципи організаційно-методичного забезпечення зазначеного процесу в системі навчання студентів у вищих педагогічних закладах.

Матеріали розділу 1 оприлюднено у 6 публікаціях автора: [226;227;228;229;235;241]

РОЗДІЛ ІІ
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Специфіка процесу професійної підготовки й становлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва зумовлена спрямуванням художньо-педагогічної освіти, особливостями спілкування з мистецтвом, підходами до використання його виховного потенціалу. Тому у визначенні засад професійного становлення вчителів образотворчого мистецтва актуалізується проблема теоретико-методологічного осмислення характеру й змісту декоративно-прикладного мистецтва в підготовці та професійному становленні. З одного боку, це стосується того, як буде формуватися художньо-естетична свідомість майбутнього вчителя, а з іншого – на яких засадах цей вчитель буде здійснювати виховання своїх учнів.

Відповідно до представленого вище теоретичного аспекту формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення декоративно-прикладного мистецва було проведене експериментальне дослідження. Воно дало змогу проаналізувати зміст, форми, методи й умови формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів-художників.

2.1. Стан сформованості художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах

Завдання розробки методичних основ формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення декоративно-прикладного мистецтва є актуальним, а тому важливим є з'ясування вихідного рівня сформованості компетентності. Метою констатувального експерименту було визначення рівнів готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до використання декоративно-прикладного мистецтва в навчально-виховному процесі.

Дослідно-експериментальну роботу здійснено в Ізмаїльському державному педагогічному університеті, Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка та Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди. На різних етапах констатувального дослідження експериментальною роботою було охоплено 216 студентів II-III курсів спеціальності 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво» зазначених навчальних закладів.

Експериментальну роботу було спрямовано на комплексне дослідження стану сформованості художньо-педагогічної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (на матеріалах декоративно-прикладного мистецтва). На констатувальному етапі дослідження планується розв'язати такі завдання:

1) аналіз змісту й структури існуючого методичного забезпечення з декоративно-прикладного мистецтва в аспекті їх орієнтації на формування художньо-педагогічної компетентності особистості;

2) розробка критеріїв та показників сформованості компонентів художньо-педагогічної компетентності студентів;

3) визначення рівнів сформованості художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі опанування декоративно-прикладного мистецтва.

Констатувальний експеримент складався з трьох етапів, що дало змогу дослідити стан сформованості кожного з компонентів художньо-педагогічної компетентності студентів та рівень використання декоративно-прикладного мистецтва в навчально-виховному процесі, визначити типові педагогічні суперечності.

У процесі констатувального етапу дослідження були використані різноманітні методи дослідження: аналіз методичної літератури; спостереження за навчально-виховним процесом у вищих навчальних закладах; анкетування, бесіди, інтерв'ю, тестування; перегляд та аналіз продуктів навчальної діяльності; експертна оцінка; вивчення та узагальнення педагогічного досвіду; кількісна обробка експериментальних даних. Вибір тих чи інших методів під час дослідження зумовлено конкретними завданнями, які ставилися на етапах експерименту.

На першому етапі констатувального дослідження проаналізовано зміст методичного забезпечення декоративно-прикладного мистецтва, метою яких у тій чи іншій мірі є формування художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя.

Одним із шляхів реалізації формування художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є перехід до активного навчання – створення активного навчального середовища, застосування активних форм, методів та засобів навчання, зміна функцій викладача. Концепція активного навчання, за А.О. Вербицьким, полягає в перегляді цілей та змісту освіти, реформі педагогічних технологій; трансформуванні сенсу діяльності суб'єкта навчання, його позиції в навчально-виховній системі; зростанні рівня активності та залученні студента в навчальну діяльність. Проблема активності особистості в навчанні вирішується шляхом створення дидактичних та психологічних умов

осмисленості учіння, включення в нього студента на рівні інтелектуальної, особистісної та соціальної активності [42].

Активне професійне навчання є одночасно контекстним (знаково-контекстним), у якому “за допомогою всієї системи дидактичних форм і методів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста, а засвоєння ним абстрактних знань як знакових систем відбувається крізь її зміст” [42,с.31]. А.О. Вербицький розглядає контекст як смислоутворюючу категорію, яка забезпечує рівень особистісного включення суб’єкта навчання в процеси пізнання, оволодіння професійною діяльністю.

Так, Г. Панченко, Є. Сарапулова, Т. Турська пропонують на уроках з народознавства ознайомлювати учнів з українським народним одягом, формувати інтерес до українського фольклору. У процесі заняття діти працюють із різними видами українського народного одягу, розгадують ребуси, кросворди, малюють ляльку в українському народному вбранні [175].

На важливість залучення в процес навчання майбутнього вчителя художнього бісерування вказують Г. Ізвєкова, І. Бай, зокрема, стверджуючи на тому, що художнє бісерування відповідає запитам особистості школяра, задовольняє його цікавість та інтереси. Але існують обмеження у використанні цього виду художньої обробки матеріалів у початковій ланці освіти тому, що в навчальних програмах із відповідних предметів не передбачено годин на цей надзвичайно цікавий вид декоративно-прикладного мистецтва [85].

С. Коновець розглядає образотворче мистецтво як засіб активізації дитячої творчості на прикладі формування уявлень про колір молодших школярів. Нею ж розроблено програми, у яких детально характеризуються шляхи оволодіння школярами азами мистецьких технік (ліпленням, розписом, вишивкою) [109].

Л.М. Любарська пропонує методику, спрямовану на художньо-творчий розвиток особистості засобами образотворчого мистецтва, яка сприяє

забезпеченню рівня підготовки відповідно до психолого-педагогічних вимог шляхом створення на занятті емоційного настрою, з використанням засобів стимулювання творчої уяви, атмосфери захопленості та переживання через використання зразків творів мистецтва, художнього слова та римованих рядків, фрагментів музичних творів, відеофільмів тощо.

Діючими навчальними програмами передбачені різні види творчої діяльності учнів (робота в кольорі, із графічними матеріалами та інструментами, ліплення) [161,с.392-431].

Зокрема, такі дослідники, як Л. Кондрацька, Л. Кулініч, І. Осадченко, Г. Шкаберіна, Н. Шуневич приділяли пильну увагу розробці шляхів використання в педагогічній діяльності елементів декоративно-прикладного мистецтва.

Ознайомлювати з косівською українською народною керамікою пропонує Н. Шуневич. На заняттях із образотворчого мистецтва нею застосовуються бесіди про декоративно-прикладне мистецтво, з безпосереднім сприйманням, аналізом та інтерпретацією художньо-образного змісту керамічних виробів, ознайомлення з історією та характерними особливостями косівської кераміки [297].

Г.П. Шкаберіна пропонує ознайомлення з ковальським і ливарним мистецтвом на заняттях з образотворчого мистецтва. Під час запропонованого заняття “Мереживо з металу” розглядається історія ремесла, закономірності будови виробів та ін. [295].

Сучасні технології підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва розроблені Л. Кондрацькою. Вона пропонує впроваджувати в сучасну культурологічну підготовку майбутнього вчителя так звану майєвтичну модель знання як спосіб особистісного структурування цілісної інформації про культурний космос і людину в ньому в функціональному перцептивному просторі. Запропонований технологічний підхід дослідниця пропонує використовувати при розробці методики художнього прочитання сакральних текстів на уроках мистецтва в школі [107].

Інтегрованому навчанню образотворчого мистецтва в підготовці майбутніх художників-педагогів присвячено дослідження Л. Кулініч. Нею обґрунтовані підходи до інтегративного навчання мистецтва студентів художньо-графічних факультетів, розроблена система завдань, спрямованих на усвідомлення відповідності та відмінності засобів художнього вираження в музиці та образотворчому мистецтві, збагачення власного емоційно-чуттєвого досвіду та ін. [121].

Найвідомішою програмою з декоративно-прикладного мистецтва для майбутніх художників-педагогів є запропонована Є.А. Антоновичем, Б.М.Тимківим та ін. За цими авторами завдання навчального предмета полягають у формуванні соціально-творчої активності особистості студента засобами декоративно-прикладного мистецтва; розкритті перед студентами історичних витоків і ролі народної творчості, декоративно-прикладного мистецтва в духовно-матеріальному житті суспільства; вихованні естетичного ставлення до творів мистецтва, народних художніх традицій та національної культури в цілому; ознайомленні студентів з особливостями різних матеріалів та їх декоративними властивостями; формуванні практичних навичок роботи з різними матеріалами та інструментами; оволодінні практичними методами, технікою й технологією виготовлення та декорування художніх виробів; розвитку художньо-творчих здібностей студентів. Дана програма в змістовій частині досить ґрунтовно розглядає основні етапи історичного розвитку декоративно-прикладного мистецтва, його види, передбачає знайомство з теоретичними аспектами декоративно-прикладного мистецтва. Практична частина курсу являє собою виконання практичних робіт на закріплення теоретичних знань за видовими категоріями декоративно-прикладного мистецтва й творчих завдань з окремих видів декоративно-прикладного мистецтва. Програма складена повно та послідовно, передбачає значну кількість навчальних годин (46 год. – теоретичні заняття, 722 год. – практичні) протягом п’яти семестрів. Велика увага приділяється вивченню основ українського народного мистецтва, що

дає змогу поглиблювати історико-культурні знання студентів і формувати практичні уміння та навички. Результатом опанування даної програми є значне збагачення досвіду виконання різноманітних практичних завдань, оволодіння різними методиками створення творів декоративно-прикладного мистецтва.

Певним недоліком даної програми можна назвати відсутність завдань, орієнтованих на майбутню педагогічну діяльність. На нашу думку, недостатня увага приділена розвитку аналітичних умінь, велика кількість завдань надмірно перевантажує студентів, націлює їх переважно на відпрацьовування техніки виконання незначної кількості видів декоративно-прикладного мистецтва.

Вимоги кредитно-модульної системи підготовки студентів враховано в програмі з декоративно-прикладного мистецтва, розробленій Л.В.Плазовською та І.П.Соломко [191,с.96-107]. Метою курсу за даною програмою є: підготовка майбутніх учителів до створення предметів декоративно-прикладного мистецтва та оволодіння методикою навчання цього учнів. У програмі зазначено, що предмет «Декоративно-прикладне мистецтво» є складовою загальнохудожнього естетичного навчання й виховання, дає розвиток зорового сприймання, образного мислення, творчої переробки елементів матеріально-предметного середовища, створює умови для виникнення художніх уявлень.

Навчальний матеріал даної програми розділений на три модулі. Загальний обсяг дисципліни складає вісім залікових кредитів (288год.), що об’єднує аудиторні заняття, самостійну роботу та контрольні заходи.

Дана програма в теоретичній частині вміщує короткий огляд основних етапів розвитку декоративного мистецтва, розглядає джерела походження різних видів декоративно-прикладного мистецтва, розглядає засоби й прийоми декоративної композиції. Практичний курс передбачає виконання різноманітних вправ, спрямованих на закріплення теоретичних знань і збагачення художньо-творчого досвіду (пропонуються оригінальні авторські

варіанти багатьох творчих завдань). Програмою передбачено значну кількість навчальних годин (10 год. – теоретичні заняття, 146 год – лабораторні, 132 год. – самостійна робота та 1 год. на тиждень – індивідуальні заняття), заплановано викладання курсу протягом трьох семестрів.

По закінченню вивчення даної програми художньо-педагогічна компетентність студента може бути розвинена за рахунок накопичення знань з художніх промислів України; творчості вітчизняних художників; видів декоративно-прикладного мистецтва, технік декоративного мистецтва, особливостей композиційної побудови творів декоративно-прикладного мистецтва, уживаних у декоративних творах символів, ролі декоративно-прикладного мистецтва у формуванні навколишнього простору; властивостей різноманітних матеріалів та технічні прийоми роботи з ними, змісту й завдань викладання декоративного мистецтва в школі, застосовування основних законів, правил, прийомів та засобів композиції зі створенням виразного художнього образу тощо. Основними критеріями оцінювання навчальних досягнень студентів за даною програмою визначено грамотність застосування законів і принципів образотворчого мистецтва, технічність володіння основними фаховими технологіями, цілісність сполучення композиційних, пластичних, колористичних і графічних елементів структури твору, креативність асоціативно-смислових зв’язків форми та образу.

Частковим недоліком даної програми, на наш погляд, є несистематизованість видових категорій декоративно-прикладного мистецтва, частковість огляду їх видів, орієнтування на традиційні техніки виконання творів. Автори також надають переваги сучасному інтерпретаційному підходу до декоративно-прикладного мистецтва, що обмежує студентів в оволодінні традиційними основами декоративно-прикладного мистецтва.

З метою пошуку шляхів розв’язання виявлених суперечностей проаналізованих програм з декоративно-прикладного мистецтва нами

здійснено *другий етап констатувального експерименту*. Анкетування спрямоване на *діагностування сформованості мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва* проводилось у письмовій формі за розробленою нами анкетою (додаток А). Всього було одержано 216 заповнених студентських анкет.

Анкета складалася з трьох тематичних блоків. Перший блок містив два завдання. Перше завдання - це запитання загального характеру, метою яких є з'ясування наявного теоретичного рівня знань про декоративно-прикладне мистецтво та його значення в процесі формування вчителя-професіонала. Другим завданням першого блоку анкетування було написання міні-твору на тему: «Декоративно-прикладне мистецтво в житті моєї школи» для визначення рівня усвідомлення майбутніми вчителями образотворчого мистецтва доцільності використання декоративно-прикладного мистецтва в навчально-виховному процесі (додаток А.1).

Додатковим способом з’ясування рівнів сформованості мотиваційного компонента було проведення спеціальних тестувань. Розроблені анкети-тести допомагали визначити ступінь обізнаності студента з широким колом питань, що стосувалися декоративно-прикладного мистецтва, узагальнювали його естетичний досвід. Відповіді на запитання анкети оцінювалися за трибальною шкалою, що дало змогу визначити три рівні сформованості мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності: низький рівень – 1 бал; середній рівень – 2 бали; високий рівень – 3 бали. У випадку, коли відповідь відсутня – 0 балів.

Аналіз результатів анкет показав, що значна кількість студентів усвідомлює необхідність використання зразків декоративно-прикладного мистецтва при оформленні інтер'єру дитячого навчально-виховного закладу (45% студентів).

Необхідно відзначити, що 43% позитивних відповідей належать студентам, які мають додаткову освіту в художніх школах. У цілому

студенти розуміють, що мистецтво кожного регіону (Ізмаїлу, Переяслав-Хмельницького, Полтави) відзначається своєрідними унікальними особливостями і в ньому збереглося багато рідкісних рис і технік. Саме традиції декоративно-прикладного мистецтва, на думку респондентів, допомагають відновити історично-духовну пам'ять.

Проте, у процесі аналізу міні-творів була виявлена тенденція до спрощеного розуміння студентами значення декоративно-прикладного мистецтва в житті школи, зокрема власної. Так, переважна більшість (61%) студентів у роботах характеризують різні види декоративно-прикладного мистецтва України, не враховуючи особливості рідного краю, звужують коло інтересів до життєво необхідних предметів, речей, тобто утилітарної, прикрашальної, оздоблювальної функції.

Так, студенти, які внутрішньо усвідомлюють значення декоративно-прикладного мистецтва та позитивно оцінюють його значення в житті школи (37%), зазначають, (зокрема, студентка С.), що «не знають жодного кабінету своєї школи, який би не був оздобленим предметами декоративно-прикладного мистецтва”. Це і ткацький верстат, на якому ткалися рядна й доріжки; і вишиті хрестиком рушники, картини тощо. Студентка шкодує, що зникають багато видів народної творчості.

Декоративно-прикладне мистецтво задовольняє практичні й естетичні потреби людини, справедливо відмічає студентка В., відіграє неабияку роль у житті школи. Створені руками вироби здійснюють важливий вплив на духовний світ її школи, розширюють рамки життєвого досвіду, несуть інформацію про минуле, сьогодення й майбутнє.

Ліричним є твір студентки Б. “З давніх-давен моя школа славилася мистецтвом чудової вишивки. Ще моя прабабуся, працюючи вчителем для пана, вишивала йому сорочки, і вони були найкращими на всьому хуторі. Вся оселя бабусі була прикрашена полотнами, на яких було зображено лише щастя: квіти буйно цвіли; червона калина похилила свої грона до маленького

джерельця, ніби розмовляючи з ним...”. Вона жалкує, що нею це мистецтво ще не опановане.

Студентка Р. зазначає, що декоративно-прикладне мистецтво в житті її школи завжди було не тільки способом проведення вільного часу, а й способом самовираження, духовного збагачення, звільнення від повсякденних проблем. Її класний керівник, як чарівник, перетворював звичайні речі в шедеври, витвори мистецтва. Всі меблі їхнього класу були зроблені його руками, прикрашені різьбленням, профілюванням, розписом.

Натомість студенти, що не усвідомлюють значення декоративно-прикладного мистецтва у житті своєї школи (27%), так характеризують його роль в житті своєї школи: “На жаль, у моїй школі давні традиції українського народу не збереглися”. Зазначає, що вчитель навчив його такого виду народного мистецтва як шиття на швейній машинці прямою строчкою. Це свідчить про нерозуміння студентом сутності декоративно-прикладного мистецтва, його видів і декоративних форм (студент Д.).

Студент М. відмічає, що декоративно-прикладне мистецтво в житті його школи займає не важливу роль. Вишивкам, розписам, малюнкам в багатьох сучасних школах немає місця. У сільській місцевості ці вироби виконували величезну роль, вишивка була життєво необхідною із зрозумілих причин. В наш час масового, а не ручного виробництва ця необхідність відпала.

Декоративно-прикладне мистецтво в житті школи студентки Д. займає далеко не перші місця. Вона пояснює це вихованням: учитель образотворчого мистецтва не прищепила любові до народного мистецтва. Студентка зауважує, що в її школі вчителі прищеплювали тільки любов до інтелектуальної праці, заняття з декоративно-прикладного мистецтва відносить до фізичної роботи.

Цікавим є твір студентки К. На її думку, вишивка все більше й більше відходить на задній план, залишаючись згадкою про минулі часи, традиції й звичаї наших пращурів. Вона ставиться до вишивки, як до спадщини, яку

слід зберігати, у той же час, надаючи переваги сучасним картинам і паркетам, атласній білизні й шовковій блузі, книгам і комп'ютеру.

Аналіз виконаних завдань анкети першого блоку дав змогу з'ясувати, що високий (творчий) рівень мають тільки 7,9% студентів, середній (реконструктивний) – 44,4%, низький (репродуктивний) – 47,7%.

Наступним завданням констатувального експерименту було *визначення загального стану сформованості когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності*. Методом дослідження було опитування та анкетування студентів.

Важливими показниками, що характеризують становлення когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності є знання основних правил та прийомів декорування та особливості категорій орнаменту, національної приналежності орнаменту, грамотне використання образотворчих прийомів та технік виконання, відчуття гармонії та стилістична єдність твору. Під час даного етапу констатувального дослідження передбачалося насамперед з'ясувати рівень розвитку загальних знань про сутність, структуру, функції та особливості ефективності декоративно-прикладного мистецтва; загальнокультурні та специфічно образотворчі знання; технологічні знання, які дозволяють створювати сучасний художній продукт; перцептивно-рефлексивні знання, які забезпечують можливість як проникнення у внутрішній світ дитини, так і здатність інтерпретувати художні образи. Творче наповнення даного компонента визначають такі складові: здатність особистості ефективно виконувати операції логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, виділення головного та ін.) у процесі оволодіння системою художньо-педагогічних знань, вирішення проблем і завдань професійної діяльності [38; 56;69;70].

Дослідження в галузі художньої творчості [53;80;100] найчастіше виділяють два параметри оцінювання навчально-творчої роботи: грамотність та виразність відтворення. Грамотність твору передбачає: гармонізацію; врівноваженість частин та елементів; техніку виконання; конструктивність,

логічність побудови художнього твору. Виразність твору виявляє рівень художнього смаку автора шляхом відповідної організації технології виконання.

У процесі зробленого середньостатистичного зрізу з'ясовано, приблизно 61% студентів володіють елементарними навичками декоративної творчості. Цікавими є відповіді на питання, у яких з'ясовується де студенти навчилися вишивці та писанкарству: від рідних і близьких - 15%, у навчальних закладах - 27%, самостійно - 8%; не володіють технікам вишивки та писанкарства - 45% опитаних студентів (додаток А.2).

Позитивним фактором є висока мотивація студентів щодо виконання вишивальних та розписувальних завдань але відзначається, на жаль, недостатній рівень знань із теорії й технології вишивки та писанкарства. Так, 95% студентів бажали б підвищити рівень своїх вмінь і навичок під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах.

Другий блок завдань для виявлення стану сформованості когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності містив завдання за двома напрямками: 1) визначити види орнаментів (додаток А.3); 2) виявити національну приналежність орнаменту(додаток А.4).

Аналіз результатів виконаних завдань дав змогу з'ясувати, що майбутні вчителі образотворчого мистецтва мають недостатній рівень обізнаності з семантикою орнаменту, його національними особливостями. Це свідчить про низький професійний рівень когнітивного потенціалу студентів. Зокрема, під час виконання завдання, у якому пропонувалося визначити види орнаментів, мали утруднення з відповідями 8% від загальної кількості студентів. Лише 11% студентів об'єктивно визначили видову приналежність орнаментів. Основна частина опитаних студентів (61%) виявила фрагментарні знання про види орнаментів, певні утруднення були виявлені під час з'ясування видових категорій орнаменту, а саме: зооморфний, фантастичний, каліграфічний.

Особливі труднощі виникли в процесі визначення національних особливостей орнаменту. Визначальною характеристикою відповідей є те, що

правильні відповіді, у переважній більшості, належать студентам, які мають спеціалізовану освіту в художніх школах та різноманітних гуртках образотворчого мистецтва - 23% опитаних студентів. У цілому мають низький рівень обізнаності про національну приналежність орнаменту 27,8%, середній – 61,1%, високий – 11,1%. Отже, зазначимо, що студенти мають несистематизовані знання про національні особливості орнаменту.

Виявляючи *стан сформованості практичного компонента художньо-педагогічної компетентності в майбутніх учителів образотворчого мистецтва*, ми запропонували студентам розробити проект посуду з використанням українського, грецького та японського традиційного орнаменту, спираючись на знання про семантику кожного народного орнаменту (додаток Б).

Мова кожного орнаменту тісно пов'язана з історією й культурою народу, його сприйняттям художнього середовища. Творці орнаментів увесь час зверталися до природи, використовуючи побачене, не копіювали його, а стилізували, зберігаючи найхарактерніше, найбільш близьке національному характеру, місцевим особливостям, естетичним смакам, поняттям про красу.

Відомий дослідник українського гончарства І. Пошивайло у своїй монографії “Феноменологія гончарства” зазначає: “Важливим етапом розвитку сучасної наукової думки було становлення семіотики як науки про знакові системи в природі та суспільстві. Семіотика, розподіляючись на групи за об’єктами вивчення, закономірно охоплює семіотику мистецтва й культури. Остання є особливо специфічною, оскільки її об’єкти, зокрема декоративно-прикладне мистецтво, несуть певну етногенетичну й історико-соціальну інформацію, не маючи висловлювань і свого безпосереднього писемного виявлення. Однак ця галузь новітніх досліджень є досить перспективною в розкритті “білих плям” феномена народної культури, оскільки людині притаманне символічне світосприйняття й сучасні світові дослідження науково довели обґрунтованість подібної концепції.” [189,с.43-44].

Народні майстрині створювали узори, які відрізнялися великим різноманіттям окремих мотивів, де спліталися реальні спостереження навколишньої природи з казковими уявленнями. І. Пошивайло переконує, що декоративно-прикладне мистецтво метафоричне й символічне, завдяки віковим міфопоетичним традиціям воно є дієвим засобом художнього самовираження. Зокрема, етнограф Л. Рempель стверджує, що “метафоричне мислення, як і вся народна творчість, збагачувало ... мистецтво ..., насичувало його свіжістю відчуттів, розширювало уяву, відкриваючи його польоту нові простори” [189,с.176]. Микола Костомаров, торкаючись питань символіки, вважав символ образним виявом моральних ідей за допомогою предметів навколишнього світу, наділених духовними властивостями, і при цьому додавав, що фізична природа через творчу ідею та божественну любов втілюється в “щонаймайстерніші форми” [189,с.152-153]. І дійсно, адже символ є передусім художнім образом, який виявляє певну думку, ідею, почуття, умовно позначає певні предмети, явища та процеси [189,с.199].

Орнамент, разом з іншими декоративними засобами, органічно виражає цілісність і гармонію мистецького виробу, складає невід’ємну інформативно-знакову частину. Дизайн і орнаментування побутових виробів у багатьох традиційних культурах призначалися передусім для встановлення зв’язку з різними планами буття, виявлення духовних сил, втілених у виробі, а відтак, співпраці з ними. Ідеї орнаментації стародавніх виробів є динамічними, активними, функціональними, а не описово-декоративними, пасивними.

Отже, критеріями оцінювання пропонованого завдання нами визначено грамотність конструкції виробу; взаємовідповідність форми та декору виробу; стилістична єдність елементів; образна виразність. Застосована методика дозволяє оцінити здатність студентів транспонувати знання з декоративно-прикладного мистецтва на практичний досвід їх створення.

Результат виконання завдання майбутніми вчителями образотворчого мистецтва засвідчив недостатній рівень застосування семантичних національних і композиційних особливостей орнаментів. Дана ситуація

зумовила відповідно досить низький професійний рівень виконання творчих робіт студентами.

Так, тільки 5,6% студентів повною мірою виконали поставлене завдання. Вони адекватно відчувають і передають співвідношення форми національного посуду з його орнаментикою (додаток Б).

Реконструктивний рівень сформованості практичного компонента художньо-педагогічної компетентності продемонстрували 43% студентів. Він відзначається правильністю побудови форми предметів, проте роботи без органічного поєднання з орнаментальною композицією або її семантичними значеннями. На цьому рівні студенти в основному виконували завдання, у якому пропонувалося створювати український виріб; 57% адекватно передали конструкцію та образність грецького посуду; лише 9,7% студентів вдалося спроектувати ужитковий виріб за японською традицією (додаток Б.).

Репродуктивний рівень сформованості практичного компонента художньо-педагогічної компетентності продемонстрували 50,4% студентів. 36% з них мали утруднення у процесі визначення як форми виробу, так і його орнаментики. 19% не змогли справитись із створенням, навіть форми українського посуду. Інші виконали завдання без врахування гармонійного балансу композиційної та колористичної побудови.

Отримані результати констатувального експерименту й теоретичний аналіз досліджуваного феномена дозволили визначити *критерії та показники сформованості кожного компонента художньо-педагогічної компетентності*. Результатом сформованості кожного з виокремлених компонентів є розвиток певних художньо-педагогічних знань, умінь і досвіду творчого ставлення до художньо-педагогічної діяльності, а результатом сформованості цілісної художньо-педагогічної компетентності є готовність учителя до інноваційної художньої творчості, розвинений індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Отже, нами виокремлено три групи критеріїв сформованості художньо-педагогічної компетентності:

- емоційно-мотиваційний;

- пізнавально-регулятивний;
- операційно-технологічний.

Група показників емоційно-мотиваційного критерію визначає спрямованості студентів на використання декоративно-прикладного мистецтва в навчально-виховному процесі; група показників пізнавально-регулятивного критерію – ступінь теоретичного усвідомлення шляхів використання декоративно-прикладного мистецтва в педагогічному процесі; група показників операційно-технологічного критерію – наявність операційних умінь декоративно-прикладної творчості майбутнього вчителя (див. Рис.2).

До показників емоційно-мотиваційного критерію сформованості художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва належать:

а) усвідомлення історичної та соціокультурної цінності декоративно-прикладного мистецтва;

б) здатність до емоційно-емпатійних реакцій на твір декоративно-прикладного мистецтва;

в) готовність до встановлення внутрішніх і зовнішніх комунікативних зв’язків із учнями;

г) потреба в самопізнанні, розвитку, професійній рефлексії, педагогічному самовдосконаленні.

Діагностика зазначених показників дозволяє виявити сукупність ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб, що складають основу мотивів, соціальних, утилітарних, естетичних, пізнавальних, творчих, пов’язаних зі змістом художньо-педагогічної діяльності. Змістом емоційно-мотиваційного критерію виступають: спрямованість особистості на активну творчу діяльність; ціннісне ставлення до декоративно-прикладного мистецтва; готовність до творчого розвитку як педагога-художника, здатність до співпереживання художніх образів, орієнтація на постановку та розв’язання інноваційних художньо-педагогічних завдань.

	Критерії		
	Емоційно-мотиваційний	Пізнавально-регулятивний	Операційно-технологічний
Показники	Усвідомлення історичної та соціокультурної цінності декоративно-прикладного мистецтва;	Розуміння декоративно-прикладного мистецтва як складової культури;	Володіння основами виконавських технік декоративно-прикладного мистецтва;
	здатність до емоційно-емпатійних реакцій на твір декоративно-прикладного мистецтва;	здатність до інтерпретації семантичних смислів творів декоративно-прикладного мистецтва;	цілеспрямованість творчої самореалізації;
	готовність до встановлення внутрішніх і зовнішніх комунікативних зв'язків з учнями;	знання теорії та історії декоративно-прикладного мистецтва;	готовність до цілеспрямованого керівництва розгортанням художньо-педагогічної ситуації;
	потреба у самопізнанні, розвитку професійної рефлексії, педагогічному самовдосконаленні.	дотримання доцільних й оптимальних педагогічних умов використання декоративно-прикладного мистецтва в навчальному процесі.	здатність до послідовного вироблення особистісних стратегій у вирішенні професійно-педагогічних проблем.

Рівні		
Репродуктивний	Реконструктивний	Творчий

Рис.2.1 Критеріально-рівнева система художньо-педагогічної компетентості майбутніх учителів образотворчого мистецтва в галузі декоративно-прикладного мистецтва

Показниками *пізнавально-регулятивного критерію* визначено:

а) розуміння декоративно-прикладного мистецтва як складової культури;

б) здатність до інтерпретації семантичних смислів творів декоративно-прикладного мистецтва;

в) знання теорії та історії декоративно-прикладного мистецтва;

г) дотримання доцільних й оптимальних педагогічних умов використання декоративно-прикладного мистецтва в навчальному процесі.

Діагностика вищезазначених показників дозволяє виявити системність знань про сутність, структуру, функції та особливості ефективної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, оптимальні шляхи використання декоративно-прикладного мистецтва в педагогічній практиці, глибину загальнокультурних та специфічних образотворчих знань, технологічних знань, які обумовлюють створення сучасного продукту, готовність застосовувати ефективні стратегії художньо-педагогічної діяльності знань, які забезпечують можливість як проникнення у внутрішній світ дитини, так і здатність інтерпретувати художні образи.

Практичний компонент художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва проявляється у сформованості умінь (комунікативних, організаційних, проективних, конструктивних, творчих), що зумовлюють ефективність художньо-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва. Отже, *операційно-технологічний критерій* характеризується такими показниками:

а) володіння основами виконавських техніками декоративно-прикладного мистецтва;

б) активність творчої самореалізації;

в) готовність до цілеспрямованого керівництва розгортанням художньо-педагогічних ситуацій;

г) здатність до послідовного вироблення особистісних стратегій у вирішенні професійно-педагогічних проблем.

Узагальнення результатів констатувального експерименту дозволило також охарактеризувати рівні сформованості художньо-педагогічної компетентності в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва. Виокремлення різних рівнів сформованості в майбутніх учителів образотворчого мистецтва досліджуваної якості сприяє здійсненню диференційованого підходу до професійної підготовки студентів, а також визначенню загальної оцінки її ефективності.

Творчий (високий) рівень характеризується образністю художнього сприйняття творів декоративно-прикладного мистецтва, ціннісним ставленням до нього та педагогічної професії, системністю теоретичних і практичних художньо-педагогічних знань, розвинутими аналітичними вміннями. Студенти, які віднесені до цього рівня, демонструють ґрунтовні знання із декоративно-прикладного мистецтва. Вони усвідомлюють необхідність спілкування з прикладною творчістю людей різного віку; знають історію виникнення декоративно-прикладного мистецтва, його семантику, регіональні особливості, дають грамотну й правильну характеристику мистецького твору; досконало володіють виконавськими прийомами декількох технік (розпису, витинання, вишивки, різьблення, килимарства, кераміки тощо); усвідомлюють необхідність синтезу мистецтв; доцільно використовують декоративно-прикладне мистецтво на основі змістової інтеграції. Творчий рівень визначається також пошуком нових підходів до навчання декоративно-прикладного мистецтва; варіативністю та оригінальністю методичних прийомів; знаннями особливостей дитячої творчості.

Реконструктивний (середній) рівень характеризується достатнім ціннісним ставленням до педагогічної професії та мистецтва, елементарними основами образного мислення. Студенти виявляють достатню сформованість умінь із декоративної творчості, вільне володіння однією із вибраних технік. Вони усвідомлюють позитивний вплив декоративно-прикладного мистецтва на духовний розвиток особистості, сприймають естетичні характеристики

ужиткових виробів; мають несистематизовані знання з теорії та історії декоративно-прикладного мистецтва; недостатньо використовують можливості взаємодії декоративної творчості та різних видів декоративного мистецтва. Реконструктивний (середній) рівень характеризується достатніми вміннями організації дитячої художньої діяльності; своєчасним коригуванням педагогічної діяльності, відповідно до зміни ситуації, елементами модернізації технологій навчання, незначним зацікавленням самостійною пошуково-дослідною діяльністю. Реконструктивний рівень характеризується також тим, що студенти вирішують поставлені творчі художні проблеми переважно інтуїтивно, не завжди об'єктивно оцінюють власні можливості, часто обирають традиційні способи мистецької діяльності.

Репродуктивний (низький) рівень позначається утрудненнями в розумінні специфіки декоративно-прикладного мистецтва, фрагментарністю знань із теорії та історії декоративно-прикладного мистецтва. У студентів майже відсутній аналітичний підхід, інтерпретаційний досвід теж відсутній. Вони мають елементарні знання про смислові характеристики декоративно-прикладного мистецтва, відводять йому другорядну роль у власній шкалі цінностей; відтворюють мистецькі знання на рівні окремих фрагментів і фактів; знання про можливості взаємовпливу різних видів мистецької творчості відсутні. Репродуктивний рівень характеризується також відсутністю вмінь та бажання створювати самостійні методичні розробки; слабкою орієнтацією в способах організації дитячої творчості; повторенням традиційних професійних методів та прийомів; епізодичністю дослідно-узагальнюючої роботи. Репродуктивний рівень сформованості художньо-педагогічної компетентності характеризується тим, що набуті знання та вміння студенти можуть використовувати тільки у знайомій ситуації, зміна орієнтирів, виникнення нових проблем завжди викликає труднощі. На цьому рівні позитивні результати творчої роботи можуть бути отримані тільки за умов відтворення певного зразка або наслідування чіткого алгоритму дій.

Навчальні твори, представлені студентами, відзначаються невідповідністю художніх засобів темі завдання, різким порушенням стилістичної єдності елементів, суттєвими помилками в колірному й композиційному рішенні.

Узагальнення кількісних результатів констатувального експерименту представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Сформованість художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва на етапі констатувального експерименту

Рівні	Мотиваційний компонент		Когнітивний компонент		Практичний компонент	
	а	%	а	%	а	%
Репродуктивний	103	47,7%	60	27,8%	109	50,4%
Реконструктивний	96	44,4%	132	61,1%	95	43,0%
Творчий	17	7,9%	24	11,1%	12	5,6%
Всього	216	100%	216	100%	216	100%

Як свідчить аналіз даних таблиці, більшість (50,4%) студентів продемонструвала недостатню готовність до художньо-педагогічної діяльності у сфері декоративно-прикладного мистецтва, яка пов’язана з модернізацією навчання образотворчого мистецтва невиправданим скороченням годин на вивчення традиційної прикладної творчості. Позитивною тенденцією, виявленою під час констатувального експерименту, є часткова сформованість мотиваційного компонента (44,4% реконструктивного рівня), яка свідчить про наявну ціннісну спрямованість студентів на опанування декоративного мистецтва. Важливим досягненням існуючої системи художньо-педагогічної освіти, за результатами констатувального експерименту, є усталеність базових знань з теорії, історії

та практики декоративно-прикладного мистецтва (61,1%), які є важливою складової художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя.

Діаграму сформованості компонентів художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва на етапі констатувального експерименту представлено на рис.2.2.

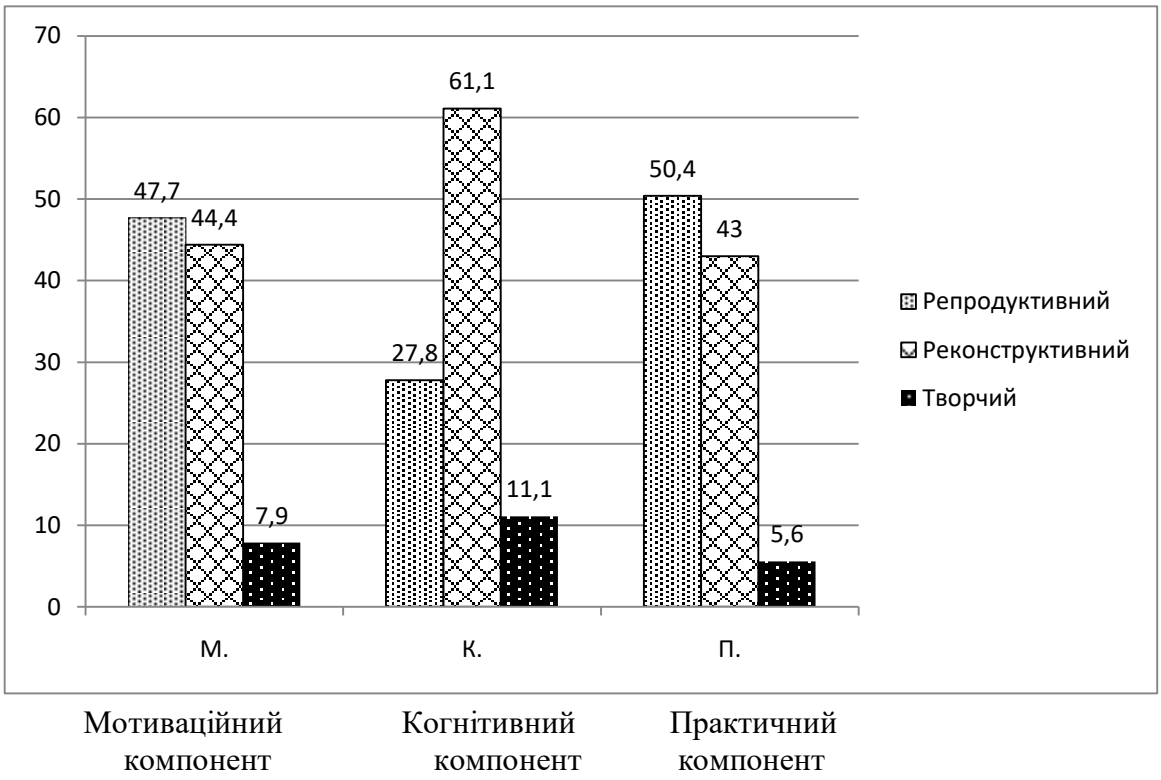

Рис. 2.2 Діаграма сформованості художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва на етапі констатувального експерименту

Результати констатувального експерименту, у процесі якого здійснено аналіз стану сформованості художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, дають змогу з'ясувати, що: кількісний і якісний аналіз рівня розвитку компонентів досліджуваного феномена засвідчив у цілому низький рівень сформованості даної якості. Ми вважаємо, що це пов'язано з відсутністю системного підходу до навчання декоративно-прикладного мистецтва в процесі професійної підготовки вчителя образотворчого мистецтва.

Узагальнення отриманих результатів констатувального експерименту вказують на необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, спрямованого на формування цілісної художньо-педагогічної компетентності у процесі навчання декоративно-прикладному мистецтву.

2.2. Методика формування художньо-педагогічної компетентності студентів у процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва

Ефективність процесу формування художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва визначається системністю організаційно-методичного забезпечення його фахової підготовки. Системність передбачає гармонійну взаємодію елементів між собою та по відношенню до оточуючого їх середовища, спрямовану на досягнення певної мети.

Системність пропонованої нами методики формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва забезпечується дотриманням принципів:

– цілісності, за яким властивості кожного елемента системи залежать від його місця й функцій у ній;

– структурності, за яким діяльність системи обумовлюється взаємовпливом її окремих елементів;

– взаємозалежності, за яким система проявляє свої властивості в процесі її взаємодії із середовищем, у якому вона функціонує;

– ієрархічності, який передбачає, що вона може бути елементом системи більш високого порядку.

Відповідно розроблена нами методика формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва фундаментувалося теоретично обґрунтованими вище компонентами її структури.

Мета розробленої нами методики полягала у формуванні художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва у вищому навчальному педагогічному закладі. Визначена мета реалізується за допомогою *системи завдань*:

1) розширення та систематизація художньо-педагогічної компетентності студентів;

2) формування компонентів художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва як цілісної системи;

3) активізація творчої діяльності студентів у процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва.

Підготовка студентів до використання декоративно-прикладного мистецтва в навчально-виховному процесі здійснюється під час вивчення нормативних навчальних дисциплін (історії України, культурології, історії образотворчого мистецтва), фахових методик навчання образотворчого мистецтва, спеціальних курсів із вишивки, килимарства, писанкарства, плетіння з бісеру, петриківського розпису, народознавства і в процесі педагогічних практик.

Особливості формування художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва полягають у взаємодії розвитку в студентів умінь створення оригінального продукту декоративної діяльності та оволодіння методами навчання декоративної творчості.

Експериментальним фактором формування мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в нашому експерименті визначено організацію музейно-екскурсійної роботи за річним календарем, що дає змогу суттєво активізувати пізнавальну діяльність студентів, інтенсифікувати навчання за рахунок його вмотивування підготовкою до тематичного плану предмета «Образотворяче мистецтво» в загальноосвітній школі.

Згідно Х. Хекхаузену [271], мотивація досягнення може бути визначена як спроба збільшити або зберегти максимально високими здібності людини до всіх видів діяльності, до яких можуть бути застосовані критерії успішності. М. Ш. Магомед-Емінов [138] визначає мотивацію досягнення як функціональну систему інтегрованих воєдино афектних і когнітивних

процесів, що регулює процес діяльності в ситуації досягнення протягом всього її здійснення. Одним з основних механізмів актуалізації мотивації досягнення виступає мотиваційно - емоційна оцінка ситуації, що складається з оцінки мотиваційної значущості ситуації й оцінки загальної компетентності в ситуації досягнення.

Отже, у процесі проектування організаційно-методичного забезпечення мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми виходили з того, що потрібно виявити, підтримати й розвинути в особистості студента вже сформовані художньо-естетичні потреби. Цим вимогам, на наш погляд, відповідає *музейно-екскурсійна робота*, яка дозволяє ефективно залучати студентів до цінностей національної культури.

Сучасний дослідник Г.Філіпчук [269] стверджує, що побудова навчальних програм повинна проводитися без відриву від етнічного ґрунту. Цей процес слід усвідомлювати як засіб самовідновлення психічного складу нації. Знання традицій, звичаїв та обрядів, історичних і культурних надбань свого народу необхідні не лише для піднесення національної гідності, а й для використання кращих традицій у практиці сьогодення.

Ми дотримуємося поглядів Шевнюк О.Л. [292,с.41], що вибір музейно-екскурсійної роботи як засобу формування мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва обумовлений, по-перше, розглядом навчальної екскурсії в художні музеї як обов’язкового компонента фахової діяльності вчителя в навчальному, позанавчальному й виховному процесі, по-друге, функціонуванням музею як цілісного культурологічного простору в єдності матеріальних і духовних досягнень людства, по-третє, поліфонічністю інструментів впливу на особистість у музейному просторі, що не піддається відтворенню в традиційному навчальному процесі.

Мотиваційний потенціал музейно-екскурсійної роботи проявляється в охопленні таких різнопланових аспектів:

- формування соціально-творчої активності особистості студента засобами декоративно-прикладного мистецтва;
- розкриття історичних витоків і ролі народної творчості, декоративно-прикладного мистецтва в духовно-матеріальному житті суспільства;
- виховання естетичного ставлення до творів мистецтва, народних художніх традицій та національної культури в цілому;
- ознайомлення студентів з особливостями різних матеріалів та їх декоративними властивостями;
- формування практичних навичок роботи з різними матеріалами та інструментами;
- оволодіння методами, техніками і технологіями виготовлення та декорування художніх виробів;
- розвиток художньо-творчих здібностей студентів;
- підготовка студентів до самостійного ведення занять з декоративно-прикладного мистецтва, відповідно до традицій місцевих народних промислів;
- дослідження та вивчення регіональних особливостей декоративно-прикладного мистецтва;
- дослідження художніх археологічних пам'яток мистецтва;
- самостійна та колективна ініціативна діяльність щодо збереження та розвитку декоративно-прикладного мистецтва.

Як свідчить теоретичний аналіз наукової літератури, вивчення феномена педагогічного музейництва велося науковцями переважно з позицій історичних, культурологічних і музеєзнавчих, шляхи його залучення в професійну підготовку майбутніх учителів майже не розроблялися.

Особливе теоретичне та практичне значення в налагодженні системи "музей-школа" мають концептуальні положення музейної педагогіки (Й.Аве, О.Бойко, О.Ванслова, Д.Камерон, І.Коссова, Р.Рашитова, Б.Столяров, Л.Шляхтіна, М.Юхневич), яка активно розвивається зараз у країнах Європи й США. Окремі форми та методи роботи педагогічних (у тому числі

педагогічно-меморіальних) музеїв зі студентською аудиторією висвітлюються у працях О.Беци, С.Мелика-Набурова, П.Лисенка, Л.Данилової, В.Тригубенка. Глибоко дослідженою є також проблема шкільних музеїв (С.Богуславський, Н.Ганнусенко, М.Заїрова, О.Зеленко, З.Огризко, Ю.Омельченко, К.Синицина).

Практика деяких педагогів вищої школи заслуговує на особливу увагу в контексті нашого дослідження. Науковці М.Гаврилів та І.Ляшко [48;137] описали досвід використання музеїв навчальних закладів у роботі зі студентами. Так, на базі університетських музеїв проводять лекційні, практичні та лабораторні заняття, екскурсії, різні види практик, організовують пошукові експедиції, працюють проблемні наукові групи; це сприяє поглибленню знань майбутніх учителів у різних галузях науки й мистецтва, готує їх до навчання та виховання школярів.

Незважаючи на те, що теоретики й практики педагогіки (О.Мастеніца, О.Прасолова, Б.Столяров, Л.Шляхтіна та ін.) надають перевагу визначенню важливості організації педагогічної музейної діяльності вчителя як засобу впливу на формування особистості учня, проте створення цілісної системи музейної педагогіки залишається справою майбутнього. Як показує аналіз теоретичного і практичного доробку в цій сфері, не в останню чергу причиною цього є те, що музейна педагогіка вважається галуззю музеєзнавства, яка досліджує «специфічні форми комунікації, зокрема характер використання музейних засобів у передачі й сприйнятті інформації» [190]. Відповідно, в основу музейної педагогіки покладено вивчення музейних експонатів у процесі організації сприйняття закладеної в музейній експозиції інформації, осмислення історико-культурного матеріалу й пропаганди соціально значущих цінностей.

Проте сьогодні музей не є ефективним, сприймається, як сховище «уламків» минулого, як простір відстороненого споглядання. Мета музейної педагогіки полягає в здійсненні культурної самоідентифікації особистості через включення в історико-культурний простір музею. Музей, що

визначається як «історично складений інститут, побудований на принципі діалогу культур, який зберігає в оригінальних матеріальних предметах різні картини світу, у середовищі якого здійснюється трансляція культурного досвіду» [149], активно впливає на пізнавальну й чуттєву складові особистості, формує емоційно-ціннісне ставлення до дійсності, чим забезпечує мотивацію студентів до опанування декоративно-прикладного мистецтва.

Інструментом педагогічного впливу на особистість виступає сама феноменальність музейного історико-культурного середовища: унікальність архітектурного простору, автентичність предметів культури зі слідами історичного часу, комплексність аудіовізуального впливу, сприятлива атмосфера тиші й роздумів. Специфічність впливу музейного середовища й музейного предмета не піддається відтворенню в умовах навчального закладу, а тому повинна бути підтриманою за рахунок розширення описових методів традиційної музейної педагогіки методами проблематизації музейної екскурсії, діалогу, герменевтичного аналізу, театралізації, емпатійного сприймання, фасилітації тощо, тобто методами, орієнтованими на усвідомлення та пробудження суб’єктно значущих смислів культурного тексту як засобу становлення мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності [292,с.42-43].

Отже, здатність до проектування й реалізації музейно-педагогічних текстів із чітким адресним виокремленням аксіологічної проблематики екскурсії, формуванням мети й завдань, вивченням методів і форм ефективного впливу на різні вікові аудиторії виступає одним із основних показників сформованості мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, оскільки свідчить про готовність застосовувати художньо-педагогічні знання в процесі педагогічної діяльності.

Опитування студентів показало, що більшість із них не володіє елементарним досвідом організації музейно-екскурсійної роботи, яка

виступає одним із основних засобів професійної орієнтації художньо-педагогічної освіти. Вони майже не звертаються під час педагогічної практики до навчально-виховних можливостей музейної екскурсії. Актуалізованими в методичній практиці ВНЗ лишаються найбільш традиційні форми просвітницької музейної роботи – екскурсія-розповідь, екскурсія-лекція, екскурсія-бесіда. Вищезазначені підходи не дозволяють студентам у повній мірі оволодіти декоративно-прикладним мистецтвом, що є необхідним для продуктивної художньо-педагогічної діяльності.

Основою організації навчального курсу «Декоративно-прикладне мистецтво», за нашою методикою, були екскурсії в краєзнавчий, етнографічний, художній музеї, музей української культури й побуту міста Переяслава-Хмельницького, де широко представлено народне мистецтво. Тут студенти ознайомлювалися з різними видами декоративно-прикладного мистецтва українського народу та країн світу. Вони переконувалися в тому, що народ завжди намагався прикрасити своє житло, оздобити одяг, предмети побуту. Кожен регіон, область характеризується різноманітністю видів декоративно-прикладного мистецтва, своїми локальними особливостями кольорів, швів. У музеях студенти краще усвідомлювали важливість збереження народних ремесел, звичаїв, традицій, переймалися патріотичним духом українського народу. Екскурсії в музеї виховували в студентів любов і пошану до культурних надбань свого народу, розвивали почуття гордості за своїх співвітчизників, прагнення своєю працею продовжувати традиції й розвивати культуру рідного народу.

Також проводилися екскурсії на виставки народних майстрів декоративно-прикладного мистецтва, їх приватні музеї. У процесі проведення таких екскурсіях студенти вивчали досвід оформлення помешкань громадськими та культурними діячами, письменниками й митцями Переяславського краю. Після таких екскурсій у студентів спостерігалося особливе зацікавлення творчістю, бажання творити.

Робота в музеях, на виставках сприяла кращому оволодінню студентами знаннями про різні види декоративно- прикладного мистецтва не лише свого регіону й своєї держави, а й мистецтва інших народів. Екскурсії в музеї дозволяють торкнутися життя й творчості багатьох людей, збагатитись їх досвідом та здобутками. Усвідомлення побаченого розширює художній досвід особистості, дозволяє студентам змінити свої власні настанови та цінності.

Під час роботи в музеях, архівах, виставках студенти замальовували зразки виробів, візерунків і орнаментів, вчилися розкодовувати символіку, найбільш вживані елементи, кольори, властиві певному регіону, навчалися класифікувати вироби за регіональними особливостями. Робота в музеях розвивала творчу активність, ініціативу, самостійність, сприяла розвитку творчих нахилів, здібностей, обдарувань. Використовуючи та переосмислюючи побачені твори мистецтва, студенти створювали свої неповторні мистецькі вироби. Адже, як зауважує С.Колос: "… наступництво в народному мистецтві полягає не в копіюванні віджилих мотивів, а в переусвідомленні нового змісту. Тоді сучасні декоративно- прикладні вироби не будуть такими кволими, національно чужими або надумано україномільськими й збагатять побут українського народу новими повнокровними творами декоративно-ужиткового мистецтва" [103,с.17].

Активізація музейно-екскурсійної форми роботи в процесі художньо-педагогічної освіти майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є особливо актуальною з огляду на постійне скорочення аудиторних годин, що відведені за навчальним планом на вивчення курсу «Декоративно-прикладне мистецтво», та відповідним відведенням ролі самостійній роботі у процесі вивчення нормативної дисципліни. Музейно-екскурсійна робота розглядається нами також як одна з ефективних форм організації самостійної навчальної діяльності студентів ВНЗ.

Організація музейно-екскурсійної роботи, як засобу формування мотивації до оволодіння декоративно-прикладним мистецтвом, фундаментувалася рядом *методологічних засад*, середь яких:

- культурно-історична концепція Л.С.Виготського, яка розглядає розвиток вищих психічних функцій як опосередкований процес, який «…полягає в тому, що в процесі спільного життя й діяльності суспільна людина виробляє ряд штучних стимулів, знаків», за допомогою яких «спрямовується суспільна поведінка особистості [47,с.207];
- теорія діяльності О.М.Леонтьєва, відповідно до якої рушійною силою психічного розвитку є активність суб'єкта, яка на першому етапі організовується іншими, а потім із власною спонукальною силою перетворюється в діяльність;
- діалогічна концепція М.М.Бахтіна, яка розглядає, зокрема в аспекті художньої творчості, можливість виявлення цілісного змісту будь-якої проблеми в поліфонічній взаємодії поглядів на неї;
- теорія комунікації М.С.Кагана, яка визначає специфіку спілкування в тому, що відправник інформації бачить в її одержувачі не об'єкт, а суб'єкт, активний за своєю природою, а саме спілкування розглядається не стільки як обмін ідеями, а як перетворення станів кожного з партнерів у їх спільне надбання.

Педагогічними умовами продуктивності музейно-екскурсійної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах виступають:

- постановка художньо-педагогічних проблем, що викликають особистісний інтерес у студентів;
- забезпечення професійно орієнтованого підходу до методичної організації музейно-екскурсійної роботи за календарним циклом, що є підготовкою до навчання учнів образотворчого мистецтва в загальноосвітніх школах;
- актуалізація музейної екскурсії як чинника пробудження мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності;

- конструювання музейної екскурсії на основі діалогової стратегії педагогічної комунікації;
- педагогічна підтримка формування емоційно-ціннісного ставлення студентів до артефактів музейного простору;
- доцільність варіативності проблем, технологій і регламентів навчальної роботи;
- формування досвіду самостійного проектування студентами музейно-педагогічних екскурсій за календарним циклом народних свят та традицій.

До організації й проведення екскурсій нами ставилися такі *вимоги*:

- підготовка викладача до екскурсійної роботи;
- чітке визначення художньо-фахових і методично-фахових завдань екскурсії;
- вибір оптимального змісту, відповідно до завдань екскурсії, з урахуванням рівня підготовки студентів, їх індивідуальних і вікових особливостей;
- правильний вибір музейних об'єктів;
- оптимальний вибір адекватних методів і прийомів музейно-екскурсійного навчання;
- раціональне сполучення вербальних і наочних методів, мотивація в процесі екскурсії;
- оптимальне сполучення колективних, групових і індивідуальних форм навчальної роботи під час екскурсії;
- організаційна чіткість проведення екскурсії з дотриманням правил техніки безпеки й правил поведінки з екскурсійними об'єктами.

У процесі організації музейно-екскурсійної роботи нами застосовувалася така типологія екскурсій:

а) за відношенням до навчальної програми: програмні та позапрограмні;

б) за змістом: тематичні, проблемні, комбіновані;

в) за часом проведення (відносно навчального матеріалу): вступні, поточні, заключні;

Інноваційність пропонованої нами системи музейно-екскурсійної роботи полягає в її організації за календарним циклом українських народних свят, що безпосередньо відповідає програмі предмета «Образотворче мистецтво» в загальноосвітній школі та готує вчителя до її реалізації в навчальному процесі.

Таблиця 2.2

Тематичне планування музейно-екскурсійної роботи в курсі «Декоративно-прикладне мистецтво»

Свято за річним циклом	*Місце проведення (музей)*	*Зміст і форма музейно-екскурсійної роботи*
Свято врожаю. (четверта неділя вересня)	Музей хліба Музей народної архітектури та побуту середньої Наддніпрянщини (музей просто неба) (м.Переяслав-Хм., вул. Літописна,2).	Тематична вступна екскурсія на тему: «Пахнуть хлібом руки народу». Колективна робота «Спасова борода». Виставка-конкурс творів декоративно-прикладного мистецтва: «Народна іграшка».
День українського козацтва (14 жовтня)	Козацька церква. Козацький постій. Музей народної архітектури та побуту середньої Наддніпрянщини (музей просто неба) (м.Переяслав-Хм., вул. Літописна,2).	Вікторина-екскурсія на тему: «Традиції українського козацтва». Майстер-клас зі створення вітражу: «Різнобарвність простору». Виставка виробів із художнього скла.
День Святого Миколая 19 грудня	Музей історії української православної церкви. Музей народної архітектури та побуту середньої Наддніпрянщини (музей просто неба) (м.Переяслав-Хм., вул. Літописна,2).	Тематична програмна екскурсія на тему: «Вірування нашого народу». Театралізоване дійство «Карнавал». Майстер-клас із розпису ялинкових кульок .

	Картинна галерея. Музей кобзарського мистецтва. Національний історико-етнографічний заповідник «Переяслав» (м.Переяслав-Хм., вул. Б.Хмельницького,20).	Виставка-конкурс вишиваних творів.
Свят-вечір та Різдво Христове. (6-7 січня)	Музей українського народного одягу середньої Наддніпрянщини. Національний історико-етнографічний заповідник «Переяслав» (м.Переяслав-Хм., вул. Московська,33)	Тематична екскурсія на тему: «Традиції українського одягу». Виставка декоративно-прикладного мистецтва: «Оздоблення українського традиційного одягу». Майстер-клас із виготовлення різдвяної листівки.
Стрітення (15 лютого)	Садиба священика. Андрушівська церква. Музей народної архітектури та побуту середньої Наддніпрянщини (музей просто неба) (м.Переяслав-Хм., вул. Літописна,2).	Тематична позапрограмна екскурсія на тему: «Зустріч літа з зимою» Виставка творів художнього текстилю. Майстер-класи з ткацтва - «Гобелен моєї долі», «Етнічні особливості орнаменту» .
Масляна (останній тиждень перед Великим постом)	Базарна площа. Музей декоративно-прикладного мистецтва. Музей народної архітектури та побуту середньої Наддніпрянщини (музей просто неба) (м.Переяслав-Хм., вул. Літописна,2).	Позапрограмна тематична екскурсія на тему: «Традиційність та сучасність української національної кухні». Майстер-клас із петриківського розпису.
Великдень за календарем	Базарна площа. Музей історії українських народних обрядів і звичаїв. Музей народної архітектури та побуту середньої Наддніпрянщини (музей	Тематична прогрпмна екскурсія на тему: «Обрядовість та звичаї Великодніх святкувань». Майстер-клас із писанкарства. Виставка авторських писанок.

	просто неба) (м.Переяслав-Хм., вул. Літописна,2).	
День матері (10 травня)	Музей українського рушника. Садиба ткача. Музей народної архітектури та побуту середньої Наддніпрянщини (музей просто неба) (м.Переяслав-Хм., вул. Літописна,2).	Тематична позапрограмна екскурсія на тему: «Історичне становлення рушника Переяславщини». Естафета вишивання символічного рушника.
Трійця за календарем	Маєток князя Горчакова. Садиба бондаря. Садиба гребінника. Садиба ткача. Садиба столяра. Базарна площа. Музей народної архітектури та побуту середньої Наддніпрянщини (музей просто неба) Національний історико-етнографічний заповідник «Переяслав» (м.Переяслав-Хм., вул. Літописна,2).	Тематична заключна екскурсія на тему: «Народні промисли України на теренах Переяславщини». Під час проведення педагогічної практики.
День Івана Купала (7 липня)	Базарна площа. Водяний млин. Музей народної архітектури та побуту середньої Наддніпрянщини (музей просто неба). Національний історико-етнографічний заповідник «Переяслав» (м.Переяслав-Хм., вул. Літописна,2).	Конкурс: «Вінок моєї долі». Під час проведення педагогічної практики.

Навчальні екскурсії мали визначену мету - поглиблення та конкретизації знань і вмінь із декоративно-прикладного мистецтва. Відповідно їх

організація передбачала ретельну підготовку. Викладач уважно вивчав екскурсійний об'єкт, з'ясовував його образотворчі та виховні можливості, визначав цілі та завдання, тип і структуру екскурсії, готував проблемні питання й завдання для студентів, встановлював основні та додаткові джерела інформації, вибирав оптимальне сполучення методів і прийомів навчання, складав план екскурсії, знайомився на місці з екскурсійним об'єктом, намічав маршрут пересування, готував додаткове наочне приладдя (схеми, таблиці, фотографії), проводив організаційну бесіду зі студентами, під час якої повідомляв дату, місце, мету й завдання екскурсії, пояснював правила безпеки й поведінки на екскурсії, коротко характеризував екскурсійний об'єкт, радив, як і що дивитися, за чим спостерігати, як і що записувати й фотографувати, як пересуватися за маршрутом. Викладач розподіляв обов'язки серед усіх студентів; інструктував студентів про порядок опрацювання інформації та матеріалів, упорядкування письмових звітів, підведення результатів.

Екскурсія починалася з того моменту, коли студенти на чолі з викладачем виходили до об’єкта призначення екскурсії. Екскурсія розпочиналася вступною бесідою. Після вступної бесіди студенти розпочинали виконання завдань або огляд екскурсійних об'єктів. Викладач давав установку на запам'ятовування характеристик екскурсійних об'єктів, на виконання завдань по замальовці, запису, докладному аналізу, виділенню суттєвих сторін, відмінних рис об'єктів, на зіставлення, порівняння, узагальнення явищ. Наприкінці екскурсії викладач перевіряв роботу студентів; після чого проводив заключну бесіду, у процесі якої відповідав на запитання студентів, з'ясовував їхнє враження від екскурсії.

Велике значення для високої результативності екскурсії мало закріплення знань, узагальнення й систематизація. Під час бесіди, на аудиторних заняттях, які відбувалися після екскурсії, студенти відтворювали її хід, пояснювали факти, із якими познайомилися, виділяли головне, суттєве, вивчали додаткову інформацію щодо характерних видів декоративно-

прикладного мистецтва, технік виконання, демонстрували свої вміння створювати власний твір з використанням вивченої техніки.

На аудиторних заняттях із курсу «Декоративно-прикладне мистецтво» у подальшому якнайчастіше використовували зібрані у процесі проведеної екскурсії матеріали з метою мотивації навчання, актуалізації знань і чуттєвого досвіду студентів, створення позитивної емоційної атмосфери навчання.

Фундаментування музейно-екскурсійної роботи зі студентами традиційним народним календарем розуміється нами як один із важливих способів залучення молоді до спадщини народної педагогіки на основі аналізу сутності традицій, які зберігалися й передавалися з покоління в покоління через живий досвід, усне спілкування й практику життя.

Розроблена нами програма курсу «Декоративно-прикладне мистецтво» ґрунтувалася на традиціях українського народного календаря, що дозволило посилити мотивацію студентів до навчання декоративно-прикладного мистецтва, підготувати їх до особливостей тематичного планування предмета «Образотворче мистецтво» в загальноосвітній школі, враховуючи те, що не обмежувався обсяг оволодіння техніками декоративно-прикладного мистецтва. Так, навчальна програма починається зі змістового модуля «Флористична композиція». Її доцільно асоціювати з осінніми святами врожаю. В Україні зі жнивами пов’язаний величезний пласт обрядової культури. Студентам під час тематичної екскурсії за темою «Пахнуть хлібом руки народу» розповідалося про обряди та звичаї цього свята. Пояснювалося, що в день завершення жнив люди ходять полем і плетуть з останніх колосків вінок, супроводжуючи свої дії обрядовими піснями. Під час практичних занять виготовляли зі студентами Спасову бороду, колоски якої треба зв’язати ниткою червоного кольору, щоб вийшла китиця – Спасова борода. У різних регіонах України також створювалися різні флористичні композиції: «коза», «перепілка», «квітка» тощо.

Відповідно, проведення майстер-класу дозволяло оволодіти різними флористичними техніками та сформувати уміннями створювати оригінальні декоративні композиції за визначеною тематикою.

Наступним змістовим модулем програми є «Декоративні композиції зі скла». Вивчення розпочинали проведенням екскурсії-вікторини до «Дня українського козацтва» (14 жовтня). Екскурсія розпочиналася на церковній площі, де розміщена найдавніша дерев'яна культова церква Святої Трійці (козацька церква), збудована в с.Острійки Білоцерківського району Київської області в 1606 році. Саме тут розповідали перекази про козаків, що передавалися з покоління в покоління, адже народ будь-якої країни береже спогади про власне минуле, пишається своєю історією. Слава про українських козаків гуляла всією Європою. Сам образ козака став символом найкращих лицарських чеснот. У цей день, на знак відродження традицій українського козацтва, відбувається посвята в козацтво.

Після вікторини проводився майстер-клас зі створення вітражу «Різнобарвність простору», де студенти навчалися імітувати вітраж. Даний вид декоративно-прикладного мистецтва поєднує в собі давнину та сучасність, відтворює традиційні мотиви орнаментики, колористичні можливості матеріалів у цій техніці. Майбутніх учителів зацікавило те, що зі звичайного скляного посуду, використовуючи засвоєні техніки роботи зі склом, можна створити оригінальні твори мистецтва (декоративні вази, світильники, віконечка, склянки тощо). Результатом навчання стала організація виставки виробів зі скла, яка дозволила студентам самостійно оцінити рівень творчих здобутків.

Змістовий модуль «Декоративний розпис» пов'язували із зимовим календарним циклом, що починається святкуванням дня Святого Миколая (19 грудня). Тематична екскурсія «Вірування нашого народу» покликана висвітлити звичаї та обрядовість святкування зимових свят українського народу. У нашому ВНЗ напередодні саме цього свята проходить виставка-ярмарок студентських творів декоративно-прикладного мистецтва для дітей-

сиріт інтернату «Юрасик». Студенти їдуть до них у гості зі святковою програмою та подарунками, створеними власними руками.

Традиційно проводилося театралізоване дійство «Карнавал», у якому брали участь усі студенти спеціальності «Образотворче мистецтво» та гості - професорсько-викладацький колектив ВНЗ. Усі запрошені гості отримували маски, створені студентами. Останніми також організовувався майстер-клас із розпису ялинкових кульок. Кожен із бажаючих міг навчитися мистецтву розпису, а також отримати кульку в подарунок. Це дало нам змогу зацікавити всіх гостей мистецтвом розпису, пробудити в кожному творчу особистість. У той же час студенти відчули себе справжніми майстрами-учителями, яким випала нагода навчати своїх викладачів мистецтву народного розпису. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва саме під час таких дійств отримували мотивацію до педагогічної діяльності. Вони усвідомлювали, який потенціал має декоративно-прикладне мистецтво, який вони зможуть використати у своїй художньо-педагогічній роботі.

Змістовий модуль «Народний одяг» пов’язували зі святкуванням різдвяних свят, коли карнавальна традиція вимагає звертання до костюмування. Святкування Різдва Христового розпочиналося екскурсією до Музею народного одягу. Спочатку проходила театралізована розповідь про традиції цього періоду: порядкування господині біля печі, готування 12 страв, куті, звичаями зустрічі першої зірки на небі, колядуванням. Матеріал тематичної екскурсії використовували під час конкурсної програми з боді-арту. Виставці декоративно-прикладного мистецтва «Оздоблення традиційного одягу українського народу» передувала екскурсія до Музею українського народного одягу середньої Наддніпрянщини на тему «Традиції українського одягу», де експонується колекція чоловічого та жіночого одягу різних верств населення України. Унікальна колекція дозволяє студентам професійно підійти до створення власних моделей з елементами традиційної символіки. Опрацювання народних елементів у численних замальовках,

творчий пошук під керівництвом викладача самостійних образів вмотивовував студентів до активного самонавчання й саморозвитку.

Завершувалося вивчення цього змістового модуля майстер-класом із виготовлення декоративної листівки. Використовуючи стрічки, кольоровий картон, акварельний папір, бісер, мереживо та різноманітний декоративний матеріал, студенти проектували оригінальний творчий продукт.

Змістовий модуль з навчання текстильного мистецтва асоційовано з весняним циклом. Початок весни наші предки пов'язували зі святом Стрітення. У цей день зима, кажуть, іде туди, де було літо, а літо – де була зима. При зустрічі вони спілкуються між собою. Саме це образне дійство стало проблемою обговорення під час тематичної екскурсії «Зустріч літа й зими» на виставці текстилю в декоративно-прикладному мистецтві. Під час екскурсії викладався лекційний матеріал з технік гобелену, вибійки, розпису тканини, холодного та гарячого батіку. На практичних заняттях опанували ці техніки в безпосередній діяльності.

У процесі ознайомлення з текстильними техніками використовували матеріал із міфології та символіки ткацтва, що дозволило посилити зацікавленість оволодінням складними прийомами й техніками.

Змістовий модуль із навчання петриківського розпису пов’язано зі святкуванням Масляної. Вивчення цього модуля базувалося на екскурсії до Музею декоративно-прикладного мистецтва на тему «Традиційність та сучасність декоративно-прикладного мистецтва», проблемність якої полягала в можливостях застосування традицій петриківського розпису в сучасному декоративному мистецтві. На практичних заняттях студентами засвоювались основні елементи та технічні прийоми петриківського розпису: «гребінчик», «зернятко», «горішок», «перехідний мазочок» тощо.

Змістовий модуль із навчання писанкарства традиційно пов’язаний із підготовкою до Великодня. Великдень - одне з найсвятіших, найрадісніших і найбільших свят у християн. Існує безліч звичаїв, традицій та обрядів святкування Великодня. Готувалися до Великодня протягом усього великого

посту. Жінки розписували писанки. Крім писанок, на Великдень готували крашанки - варені яйця, зафарбовані в один колір.

Традиція розмальовувати навесні яйця в слов'янських народів сягає епохи язичества. Писанки в слов'ян були пов'язані з комплексом весняної обрядовості. Назва "писанки" походить від слова "писати", у розумінні "прикрашати орнаментом". Писанки розписували переважно жінки та дівчата, дуже рідко - хлопці й чоловіки. Так, наші пращури вірили, що писанка має магічну силу. А старі люди й сьогодні вважають писанку особливою святістю, яка приносить добро, щастя, достаток, захищає людину від усього злого [26,с.312-317].

Українська писанка - найунікальніший витвір української культури. За традицією вона є символом Великодня -- свята, коли воскресає природа, коли відроджується все живе для продовження життя на землі. За традицією, сире розписане яйце у віруваннях наших предків символізувало собою Всесвіт. З образом яйця вони пов'язували закон доцільності та всесвітнього ладу, якому підлягає все в природі.

Обряд розписувати писанки походить із давніх-давен. Кожен хрестик, кожна рисочка на ній не вживалися довільно, всі вони мали якесь значення, усі вони були знаками-оберегами, які захищали людину від усякого зла. Наші предки вірили, що писанка має магічну силу, вона приносить добро, щастя, достаток, тому закопували її в землю, вважаючи, що сила яйця сприятиме щедрому врожаю [46,с.123].

Лекційний матеріал із символіки та технології писанки представлено під час екскурсії на тему «Обрядовість та звичаї Великодніх святкувань» у музеї історії українських народних обрядів та звичаїв. Його застосування на практиці відбувалося під час практичного майстер-класу з писанкарства. Його особливість полягала в поєднанні власне опанування студентами техніки писанкарства й організації ними самостійних класів із писанкарства з учнями, дітьми, іншими студентами. Отже майбутні вчителі отримували

досвід мікровикладання, а також мотивацію до пошуку нетрадиційних методів навчання декоративно-прикладного мистецтва.

Змістовий модуль із навчання вишивки тематично пов’язано з Днем матері. Лекційний матеріал організовано як екскурсію на тему «Історичне становлення рушника Переяславщини» у Музеї українського рушника. На практичних заняттях студенти опановували основні види, прийоми та техніки вишивання: вишивка гладдю, вишивка хрестиком, вишивка бісером, вишивка стрічками тощо. Результатом практичної діяльності стала організація естафети вишивання символічного рушника Переяславщини. Студенти одночасно працювали над створенням ескізу та вишивкою рушника з народними майстринями Переяславщини. Спільна робота з відомими майстрами сприяла самостійному творчому зростанню.

Педагогічна практика розглядається в нашій системі продовженням навчального процесу в річному обрядовому циклі. Вона є важливим етапом у національно-патріотичному вихованні для кращого вивчення народних звичаїв, ґрунтовнішого ознайомлення з багатющою скарбницею педагогічної мудрості народу. Завдання практики - залучити студентів до пошуків історичних, архівних матеріалів, збирання старовинних виробів і зразків орнаментів, символів, мистецьких книг, альбомів і фотографій мистецьких виробів, будівель. Студенти також збирали народні легенди, приказки, перекази, замовляння, матеріали про місцеву природу, звичаї та обряди жителів, їх одяг, побут, трудову діяльність. Студенти із захопленням записували історію виникнення кожного костюма, його характерні ознаки та особливості, побутове призначення та регіональну приналежність. Цікавим для них було дослідження кожного регіонального зразка орнаменту. Після практики студенти оформляли зібрані матеріали, здійснювали їх науковий аналіз, що сприяло інтересу до наукової роботи: рефератів і доповідей.

Проведення під час педагогічної практики святкування Трійці та Івана Купала сприяло глибшому розумінню студентами народних традицій художніх промислів, розвитку композиційного мислення. Студенти

розкривали для своїх вихованців багатство декоративно-прикладного мистецтва, скарби фондів місцевих музеїв, які є осередком збереження й розвитку традиційної культурної спадщини рідного краю. Вивчення та успадкування досягнень багатьох поколінь сприяло створенню спільно з дітьми творів декоративно-прикладного мистецтва.

Вивчення місцевих народних промислів та ремесел, колекціонування зразків декоративно-прикладного мистецтва виховувало національно-патріотичні, естетичні почуття, збагачувало духовний світ студента, стимулювало його творчі здібності, спонукало брати участь у збереженні та розвитку матеріальної й духовної культури українського народу.

Зібрані під час практики матеріали використовувалися у процесі підготовки та проведення святкових вечорів, оформлення інтер'єру кабінетів, аудиторій, віталень та інших навчальних приміщень, видання стінгазет, створення етнографічних кутків, світлиць, музеїв, організацій студентських виставок, що є однією з форм підведення результатів педагогічної практики.

У Переяслав-Хмельницькому ДПУ імені Григорія Сковороди створений постійно діючий музей-виставка творів декоративно-прикладного мистецтва, тобто творчих робіт студентів і викладачів. Експонатами цього музею-виставки є вишиті рушники, сорочки, картинки, серветки, зразки народного одягу різних регіонів України; плетені панно, доповнення до одягу; в'язані комірці, серветки, іграшки; ґердани, силянки, різні бісерні прикраси; писанки; різьблені скриньки, хрести, історичні особи; музичні інструменти; вироби з лози, соломки та інших природних матеріалів; макети архітектурних споруд; ткані рушники, панно, одяг та багато інших цікавих експонатів. У музеї представлено прадавні знаряддя традиційних ремесел та промислів: деревообробні станки, ткацькі верстати, кросна, верстати для бісероплетіння та ін. У студентському музеї також представлені старовинні експонати, зібрані під час практики. Збагачення скарбів студентського музею народного декоративно-прикладного мистецтва стає закономірним результатом музейно-екскурсійної роботи зі студентами.

Розроблена нами система музейно-екскурсійної роботи в процесі формування мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачала використання таких груп методів:

1) словесні (словесно-інформаційні, словесно-евристичні, словесно-дослідницькі, прогностичні);

2) наочні (наочно-інформаційні, наочно-евристичні, наочно-дослідницькі);

3) практичні (практично-репродуктивні, практично-евристичні, практично-дослідницькі);

4) активного навчання (стимулювання, імітаційний, створення художньо-асоціативного поля, інтегрування естетико-художнього змісту).

Словесні методи навчання базуються на висловленнях викладача й характеризують подання ним тематичного матеріалу (емоційність, швидкість мовлення, стильова виразність тексту). У процесі музейно-екскурсійної роботи ми використовували словесно-інформаційні методи: повідомлення, бесіди, художньої розповіді, коментаря під час показу наочних матеріалів, лекційного викладання, діалогу, роботи з текстом - з метою формування установки на одержання та відтворення навчальної інформації щодо декоративно-прикладного мистецтва та її логічного аналізу.

Словесно-евристичні методи (повідомлення матеріалу про декоративно-прикладне мистецтво під час проблемної евристичної діяльності, самостійне вирішення мистецьких завдань, формулювання за допомогою викладача художніх суджень, обговорення мистецьких проблем) передбачали формулювання під час екскурсії проблеми чи задачі, гіпотези, ідеї, концепції, технології процесу. Це давало змогу викладачу подавати конкретні рекомендації, схеми, алгоритми щодо організації навчально-пошукової діяльності студентів [97].

Словесно-дослідницькі методи (проблемний виклад матеріалу, евристична бесіда із завданням творчого типу, самостійне формулювання

термінів і понять декоративно-прикладного мистецтва) дозволяли розвивати аналітичні складові творчого мислення, набувати навичок трансформації знань і вмінь грамотно та обґрунтовано висловлювати свою думку відносно мистецьких проблем. Основою застосування цього методу стало створення ситуації, яка містить пізнавальну суперечність для студентів, пошук шляхів розв'язання та кінцеве рішення проблеми.

Прогностичний метод у процесі музейно-екскурсійної роботи розвивав розумову здібність до передбачення, формував досвід прогнозування мистецьких процесів, а також творчий стиль мислення. Застосування прогностичного методу передбачало аналіз можливостей досягнення композиційної цілісності або вираження образного змісту в процесі застосування тієї чи іншої техніки декоративно-прикладного мистецтва, розкриття характерної техніки, інтерпретацію традиційного виду декоративно-прикладного мистецтва в креативний продукт тощо.

Особливого значення під час екскурсій набували *наочні методи*. Роль наочних засобів навчання завжди підкреслювалася науковцями, зокрема А.М. Алексюком, Я.Я. Болюбашем, А.В. Глузманом, Л.В. Занковим, Є.Н. Кабановою-Меллер, М.Н. Скаткіним). Наочні методи традиційно застосовувалися на кожному занятті з декоративно-прикладного мистецтва [3,32,54,77,88,219].

Наочно-інформаційні методи (використання наочних засобів як ілюстрації до повідомлення викладача, показ творчих робіт народних майстрів, перегляд тематичних візуальних блоків інформації на музейних стендах) забезпечували первинне накопичення зорової інформації, що постає умовою подальшого формування розвинутого художнього сприйняття. Вони мали велике значення для розвитку зорової пам'яті, колористичної культури студентів, продуктивної уяви, тобто базових складників творчого художнього мислення. Умовами застосування методу визначено динамічний характер демонстрації наочних прикладів, комфортність сприйняття, достатня якість зображень, своєчасний та доступний коментар.

Наочно-евристичні методи відображали різні форми поєднання коментарів та засобів наочності при проблемному викладенні екскурсії, характер демонстрації наочності у процесі проведення екскурсій евристичного типу, паралельний метод образотворчої роботи викладача та студентів, складання таблиць та схем. За умови їх використання наочні матеріали органічно поєднувались із проблемним характером викладення матеріалу, доповнювались і підтверджувалися вербальною інформацією, що забезпечувало формування таких якостей художнього сприйняття, як: вибірковість, аналітичність, контекстність, образність. Форма екскурсій дозволила активно сприймати зорову інформацію, обговорювати й аналізувати зорові враження. Активно застосовувалася ця група методів у процесі створення графічної наочності, досягнення її структурованої, художньої виразності, символічності, образності.

Наочно-дослідницькі методи в процесі організації екскурсії передбачали проблемний виклад матеріалу екскурсії з акцентуванням окремих художніх характеристик або ілюстративно-евристичної розповіді творчого характеру, ілюстративно-тематичної розповіді проблемного змісту, дослідження музейного об’єкта. Дана група методів якісно перетворювала метод демонстрації на цілеспрямоване, аналітичне сприймання студентами знань. Завдання на підбір наочного матеріалу до заняття декоративно-прикладного мистецтва в музеї є прикладом використання цих методів у самостійній роботі. Студент повинен визначити провідну ідею візуального блоку, підібрати художній матеріал з урахуванням емоційного настрою творів, передбачити їх зіставлення з іншими видами декоративно-прикладного мистецтва.

Основна мета застосування *практичних методів* під час екскурсій – безпосередній розвиток художньо-педагогічних умінь та навичок. Так, практично-репродуктивні методи передбачали показ зразків творчих робіт, аналіз їх декоративно-прикладної виразності, способу виконання. Викладач звертав увагу на образ і технологію виконання музейної роботи, пояснював

основні позитивні риси, розкривав методику їх виконання. Наприклад, студентам пропонувалося завдання: “Використовуючи виразні можливості тканини, тасьми, ниток, стрічок і бісеру, виконати традиційну українську вишивку декоративного характеру”. Спочатку пропонувався попередній показ музейних робіт, виконаних у техніці вишивки різними матеріалами, здійснювався аналіз потенційних можливостей цих технік, а потім було наступне виконання творчих робіт на основі варіантів її використання.

Практично-евристичні методи в екскурсійній роботі передбачали роботу над творчим завданням за музейним зразком, самостійний аналіз техніки виконання твору декоративно-прикладного мистецтва, спільний пошук (викладачем і студентами) способів вирішення того чи іншого творчого завдання. Дані методи доцільно використовувати при організації роботи над завданнями із розробкою варіантів визначення техніки виконання у певному виді декоративно-прикладного мистецтва. Так, у роботі за темою “Бісероплетіння” пропонувалося завдання: виконати ряд складних елементів із бісеру, що демонструють різні прийоми роботи та творчі можливості цього матеріалу. Це вимагало від студента самостійно обирати об’єкт створення, проаналізувати його конструкцію, форму, техніку виконання, розробити композиційну ідею та техніку виконання, визначити ідею трансформації об’єкта, виконати ескізи та узгодити їх із викладачем, виконати роботу, використовуючи визначену техніку.

Практично-дослідницькі методи в екскурсійній роботі орієнтовані на самостійний практичний пошук оптимальності рішення художнього твору, самостійне виконання творчого завдання, пошук інноваційного алгоритму техніки виконання твору декоративно-прикладного мистецтва. Дані методи застосовувалися для реалізації принципів індивідуалізації та диференціації навчання. Умовою їх застосування є запровадження варіативних практичних завдань. Прикладом застосування методу самостійного практичного пошуку оптимальності рішення художнього твору може бути виконання творчої композиції декоративно-прикладного змісту (декоративного панно, вітражу,

вишивки, композиції з використанням традиційних писанок, килимків тощо). У практичній частині курсу таким є завдання розробки традиційного свята з використанням зразків декоративно-прикладного мистецтва, яке вимагає складної самостійної дослідницької роботи та спрямованого творчого пошуку.

Методи активного навчання в організації екскурсій є важливим засобом формування творчої особистості, так як при розв'язанні проблем відбувається самостійний пошук нестандартного рішення, а це, у свою чергу, розвиває логіку мислення, підвищує пізнавальну активність. Основні задачі даної групи методів: формування діалектичного підходу до проблеми, осмислення внутрішніх закономірностей створення образу, опанування композиційної структури твору, самостійне опрацювання літератури, осмислення наукової інформації.

Специфічним у даній групі є *метод стимулювання навчальної пошукової діяльності*, який передбачав формування позитивної мотивації до навчання шляхом створення ситуацій успіху, творчих проблемних ситуацій, показу перспективи та значення завдання, використання нетрадиційних прийомів оцінювання. Додатково використовувалися спеціалізовані засоби активізації творчої навчальної роботи: пізнання через рухову активність (за П. Торрансом), синтез образного й словесного сприйняття, творче малювання за уявою.

Імітаційний метод [3;42] передбачав організацію в процесі навчання ситуацій, наближених до реальних умов діяльності. Такий підхід розвивав широту мислення, уміння спілкуватись, здатність до рефлексії й практичної дії. За участю рефлексії знання узагальнюються, закріплюються в схемах і знакових формах, переходять із зовнішнього у внутрішній план дій. Метод засновано на принципі проблемності, що передбачало колективне вирішення проблем, функціональне залучення до творчої навчальної діяльності. Прикладом використання даного методу може бути театралізоване відтворення роботи майстерні вишивальниці, гончара тощо.

Втіленням комплексного підходу до навчання декоративно-прикладного мистецтва можна назвати *метод створення художньо-асоціативного поля* (за Г.А. Рижовою) [209]. Умовою його реалізації є асоціативне вивчення видів декоративно-прикладного мистецтва. Студенти отримували завдання проаналізувати та порівняти твори за одним із засобів художньої виразності: за динамізмом образів, за колоритом, за ритмічною організацією. Можливим є поєднання понятєвого апарату суміжних видів мистецтва (орнамент, музичний або танцювальний ритм). Даний метод орієнтований на максимально широке використання викладачем різного роду асоціацій та паралелей у мистецькій сфері, що є ефективним засобом формування художньо-педагогічної компетентності, розвитку образної уяви та фантазії.

Близьким за змістом є *метод інтегрування естетико-художнього змісту широкого кола дисциплін*, або "естетизації педагогічного процесу" (за М.П.Лещенко) [128]. Головним у застосуванні методу було акцентування ціннісного смислу твору декоративно-прикладного мистецтва й синтезування його видів навколо спільних тематичних категорій. Встановлення таких міжпредметних зв'язків у процесі навчання позитивно впливало на розвиток творчого мислення й уяви майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Відомо, що будь-який метод реалізується за допомогою прийомів, які є способами розв'язання дидактичних підзадач у структурі вибраного методу навчання. Прийом – це спосіб взаємозв'язаної діяльності викладача та студентів, спрямований на досягнення конкретної дидактичної підцілі. У логічній взаємодії прийомів реалізується й досягається конкретна дидактична ціль [95]. Ефективність музейно-екскурсійної роботи зі студентами забезпечувалася використанням ряду дидактичних та методичних прийомів.

Заслуговує на увагу застосування дидактичного прийому порівняння, який забезпечував розвиток якостей художньо-аналітичного сприймання та активізував творче мислення студентів. Викладач пропонував порівняти ряд декоративних робіт за композиційними характеристиками: принцип

рівноваги, спосіб ритмічної організації, колорит, основні художні засоби, спосіб виділення композиційного центру, принцип стилізації форми.

Як специфічний засіб активізації творчого мислення також застосовувався *прийом генерування асоціацій* (за методикою А.М. Столярова), який полягав у швидкому реагуванні на певний твір декоративно-прикладного мистецтва. Використовувалося також генерування гірлянди, тобто групи асоціацій, що дозволяло відійти від традиційних, стереотипних інтерпретацій художнього твору. Асоціації базувалися на творах декоративно-прикладного мистецтва, композиційних термінах, ознаках стилю тощо.

У плані розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва застосовувався *прийом створення емоційно-образної ситуації*. Метою його використання визначено збагачення почуттєвої сфери особи, створення творчого мікроклімату під час екскурсії. Конструювання таких ситуацій викликало інтерес у студентів. Емоційне настроювання можливе через застосування віршованого супроводу, оповідання, легенд, створення атмосфери історичної театралізації тощо. Використання цього прийому забезпечувало емоційно-психологічний комфорт навчальної екскурсії.

Прийом паралельної діяльності викладача й студентів практично реалізував принципи співтворчості в навчанні. На нашу думку, одночасна робота викладача й студентів не може бути часто вживаним прийомом, але у випадку художньої діяльності він є досить ефективним педагогічним засобом.

Відповідно до способу організації контролю за результатами навчальної екскурсії застосовувалися різні види методів контролю. У цілях поточного тематичного контролю та самоконтролю використовувався прийом контрольних запитань. За темою кожної екскурсії викладач складав перелік основних питань, на які давав відповіді у різній формі. Поточний контроль

готував студентів до підсумкового оцінювання знань студентів у формі заліку та екзамену.

Пропонований підхід до організації музейно-екскурсійної роботи в процесі навчання декоративного мистецтва дозволив:

- сформувати мотивацію до опанування студентами різноманітних технік декоративно-прикладної творчості;
- зацікавити майбутніх учителів образотворчого мистецтва самостійним пошуком нетрадиційних методів педагогічного спілкування з учнями;
- підготувати студентів до практичної роботи в загальноосвітній школі, де за стандартом зміст навчання образотворчого мистецтва тематично організовано за календарним циклом;
- залучити студентів до пізнання національних художніх традицій на базі місцевих промислів і музейних установ.

Формування ***когнітивного*** компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачало на першому етапі засвоєння основних понять декоративно-прикладного мистецтва та його провідних технік. На цьому етапі процеси сприйняття, осмислення, закріплення та застосування основних категорій характеризувалися встановленням безпосереднього контакту викладача та студентів і вимагали врахування індивідуальних особливостей останніх. Завдяки діалогічним формам спілкування встановлювався зворотний зв'язок між учасниками педагогічної взаємодії, з'ясовувалися та усувалися причини незрозумілого.

Для організації процесу засвоєння знань із декоративно-прикладного мистецтва, досягнення високого рівня їх узагальнення, диференціації, інтеграції, класифікації та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, переносу в нові ситуації викладач удавався до пояснення, переконання, демонстрації прикладів і прийомів художньої діяльності. Діяльність викладача передбачала стимулювання проявів самостійності студентів,

надання їм необхідної допомоги. Закріплення знань та вмінь відбувалося за допомогою перегрупування повідомлень, визначення головних положень та інших прийомів запам'ятовування матеріалу, наприклад, використання опорних схем. У декоративно-прикладному мистецтві те, що неможливо формалізувати певними поняттями, доцільно продемонструвати у відповідних зразках дій викладача, які повторюються студентами й закріплюються в процесі виконання вправ.

Педагогічна взаємодія викладача й студентів стосовно набуття знань та вмінь із декоративно-прикладного мистецтва полягала в поступовому послабленні безпосередньої допомоги викладача, сприянні розвитку самостійності майбутніх педагогів під час їх практичної роботи на лабораторних заняттях.

Реалізація змісту навчального матеріалу на даному етапі формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва спиралася на дедуктивний шлях, згідно якого ознайомлення з принциповими загальними положеннями передує вивченню конкретних явищ [172,с.192]. Відповідно даного положення, робота з формування кожного поняття в галузі декоративно-прикладного мистецтва передбачала: його чітку вербальну локалізацію; демонстрацію педагогом практичних навичок технології декоративно-прикладного мистецтва з акцентуванням на послідовності етапів даного процесу; наслідування та дотримання поетапності виконання завдань студентами. З метою аналізу певного твору декоративно-прикладного мистецтва на предмет відображення в ньому досліджуваного поняття переглядалися твори народних майстрів і студентські навчальні та творчі роботи.

Розглянемо процес формування когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва на прикладі вивчення такої видової категорії декоративно-прикладного мистецтва як "вишивка". У процесі дослідження змісту даного виду декоративно-прикладного мистецтва перед студентами були поставлені такі

завдання: ознайомитися з історичним становленням даного виду, навчитися визначати основний зміст його провідних категорій; навчитися технікам виконання даного виду декоративно-прикладного мистецтва; ознайомитись із своєрідністю застосування даної техніки в авторських творах та перспективами сучасних інтерпретацій.

Робота з формування у студентів поняття про видову категорію декоративно-прикладного мистецтва "вишивка" почалася під час вивчення теми "Українська народна вишивка" із демонстрації робіт народних майстрів України, у яких найбільш виразно представлені традиції нашого народу. Шляхом дискусії було встановлено, що існують певні закони та правила, за якими працює майстер.

Далі студентам було запропоновано чітке формулювання основних характеристик вишивки, технік її виконання та проілюстровані етапність основних методів виконання. Розглядалися зразки вишивок у різних техніках виконання. На даному етапі навчання студентам необхідно було відтворити зразки, використовуючи основні техніки.

З метою закріплення поняття “вишивка” студенти виконували вправи, спрямовані на пошуки засобів художньої виразності у творах народних майстрів (за вибором). Студентам пропонувалося виконати копію вишитого виробу за допомогою будь-якої техніки вишивки. Застосування прийомів відбувалося як у процесі виконання робіт традиційного характеру, так і творів, що є зразками різноманітних стильових напрямків декоративно-прикладного мистецтва. Це дало змогу студентам усвідомити той факт, що в образотворчому мистецтві втілення поняття може зазнавати певних змін у межах різноманітних стильових напрямків, бути своєрідно інтерпретованим різними авторами. Але при цьому сутність самого поняття залишається незмінною, змінюються лише способи його вираження.

На завершення майбутні вчителі створювали авторський твір декоративно-прикладного мистецтва, у якому за допомогою орнаментальної композиції та обраної техніки вишивки відтворювали традиції. В

обгроворенні та оцінюванні творів брали участь усі присутні на занятті студенти. Роботи оцінювалися за такими параметрами:

- виразність зображення;
- відповідність правилам і тіхніці виконання;
- цілісність художнього образу.

Зазначений етап формування когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва базувався на евристичній моделі навчально-творчої діяльності (О.М. Кулюткін, О.Н. Лук, Н.С. Мартинович, М.І. Махмутов, А.М. Столяров) [122;146;245], яка являє собою систему евристичних правил діяльності викладача та студентів, що розроблені з урахуванням принципів педагогічного управління з метою розвитку інтуїтивних процедур у вирішенні творчих задач. Об'єднуючим принципом зазначеної системи є актуалізація творчої активності у вирішенні навчальної проблеми. Основними завданнями, які вирішує евристичне навчання, визначено допомогти студенту усвідомити проблемність пропонованих завдань, вирішення проблемних ситуацій зробити значимим для нього, навчити його бачити й аналізувати проблемні ситуації. Евристичне навчання часто використовує дослідницькі методи роботи.

Нами в процесі навчання застосовувався *метод гірлянд випадковостей та асоціацій* [245] у формі колективного вирішення проблеми, обговорення навчальної теми, пошуку шляхів індивідуального творчого пошуку.

Ефективно показав себе також *метод діалогічної взаємодії* [34], який забезпечував нові якості навчального процесу – демократичність, постійне отримання зворотного зв'язку, динамічний шлях засвоєння нової інформації; оптимально організована навчальна дискусія сприяла розвитку творчого мислення студентів.

У навчанні декоративно-прикладного мистецтва застосовувався також *метод концентрованого навчання* (А.А. Остапенко) [173,с.118], який передбачав засвоєння студентами значної кількості інформації без

збільшення навчального часу за рахунок більшої її систематизації. Інтенсифікація навчального процесу відбувається шляхом систематизаці та перекомпоновки інформації [289;287].

В умовах вищого навчального закладу застосовувався також *метод "занурення"* як довгострокове спеціально організоване заняття з одного або кількох близьких предметів (М.П. Щетинін). Наслідком використання методу занурення є незвичайно високий рівень концентрування уваги та розкріпачення творчих здібностей студентів. Загальними принципами реалізації концепції концентрованого навчання визначено: різноманітність взаємодоповнюючих форм навчальної діяльності; інтеграція навчального матеріалу та збільшення дидактичних одиниць із наступною їх фіксацією в графічному вигляді; групові та колективні форми навчання, співпраця викладачів та студентів.

На другому етапі формування когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми вводили в процес навчання інформаційно-комунікаційні технології. Факторами, що сприяють інтенсифікації навчання за допомогою інформаційних технологій, є:

- дидактичні можливості використання комп'ютера;
- введення в навчальні плани загальноосвітніх шкіл пропедевтичного курсу інформатики;
- сформована психологічна, мотиваційна й практична готовність студентів до використання комп'ютерів у навчанні.

Перевагами інформаційних технологій нами визначено:

- скорочення часу на вироблення необхідних технічнологічних навичок студентів;
- досягнення диференціації навчання;
- можливість моделювання технологічних процесів за допомогою комп'ютерної анімації з метою створення ігрової пізнавальної ситуації;
- розширення візуально-дидактичної бази навчання;

- підвищення мотивації навчальної діяльності.

Використання інформаційних технологій як фактора забезпечення переносу теоретичних знань на рівень практичних умінь полягало в навчанні *проектуванню медіапрезентацій*. Основними цілями використання мультимедійних технологій у процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва є: підвищення інтересу до предмета, організація індивідуальної навчальної діяльності студентів, скорочення непродуктивних витрат часу на технічні роботи, розвиток творчої активності, підвищення виразності, доступності навчального матеріалу за допомогою персонального комп'ютера тощо.

Студентів навчали цілепокладанню в процесі створення медіапрезентації, визначенню її місця в навчальному процесі для подання нового матеріалу, для закріплення пройденного й для повторення, відпрацювання навчальних умінь і навичок, для узагальнення, систематизації знань.

Мультимедійне заняття може досягти максимального навчального ефекту, якщо воно є осмисленим цілісним продуктом, а не випадковим набором слайдів. Певний набір усної, наочної, текстової інформації перетворює слайд на навчальний епізод як самостійну дидактичну одиницю.

Під час створення медіапрезентації студент виконував функції сценариста, режисера й постановника відповідно до демонстраційно-моделюючих засобів. Своєрідним сценарієм навчального заняття з описанням змісту кожного слайду (звуковий супровід, графічне зображення, використання аудіо- та відеофрагментів, можливостей програми PowerPoint) та місця застосування слугував план-конспект заняття.

Підготовлені студентами медіапрезентації, які характеризуються якісним яскравим, чітким зображенням на екрані, детальним викладом матеріалу, коригуванням темпу й об'єму навчального матеріалу, сприяють підвищенню рівня використання наочності на занятті, зростанню продуктивності вивчення технологій декоративно-прикладного мистецтва,

встановленню міжпредметних зв'язків. Звукові ефекти, які супроводжують появу кожного слайда та використання анімації, сприяють усвідомленню студентами важливості кожного фрагмента, його значущості для усвідомлення сутності декоративно-прикладного мистецтва.

Аналіз розроблених студентами медіапрезентацій свідчить, що вони сприяють:

- посиленню мотивації навчання;

- зростанню його якості шляхом підвищенню інформаційної культури студентів;

- засвоєнню базових знань із декоративно-прикладного мистецтва;

- формуванню навичок самоконтролю.

На наш погляд, організація засвоєння інформації на основі сполучення навчального матеріалу з його зоровим сприйняттям є найбільш ефективною, оскільки одночасне використання аудіо- і відеоінформації підвищує рівень запам'ятовування до 40-50%.

Під час використання на занятті мультимедійних технологій структура заняття принципово не змінюється. У ньому, як і раніше, зберігаються всі основні етапи, змінюються, можливо, тільки їх часові характеристики. Необхідно відзначити, що етап мотивації в даному випадку збільшується й несе пізнавальне навантаження. Це необхідна умова успішності навчання, оскільки без інтересу до здобуття знань, без уяви й емоцій немислима творча діяльність студента.

Студентів привертає новизна проведення мультимедійних занять. В аудиторії під час таких занять створюються умови для активного спілкування, під час якого студенти прагнуть висловити думки, вони з бажанням виконують завдання, виявляють цікавість до матеріалу, що вивчається. Студенти вчаться самостійно працювати з навчальною, довідковою та іншою літературою з предмета. Дана технологія може використовуватися для анонсування теми заняття як супровід до пояснення викладача, як інформаційно-навчальний посібник та для контролю знань.

Тому застосування інформаційних технологій у курсі декоративно-прикладного мистецтва створює широкий спектр можливостей для реалізації дидактичної мети, розвитку творчості, формування образного мислення та виховання культури спілкування.

Використання в процесі навчання медіапрезентацій допомогло розкрити природу створення творчої роботи від задуму до втілення композиції з імпровізуванням формою, об'ємом, трансформацією кольору, тону, графічного ритму.

Художнє проектування студентами медіапрезентацій також вирішує завдання всебічного розвитку творчих здібностей особистості, а саме: фантазії та художньої уяви; асоціативного сприйняття, розуміння поняття ритму в природі та мистецтві; уміння віднайти необхідну "фактуру" з великої кількості комп'ютерних варіантів; відчуття простору та форми, контрасту величин і форм, статики й динаміки, симетрії й асиметрії кольорової палітри. Робота з комп'ютером також створює можливості для імітації різних технік: колаж, вишивка бісероплетіння тощо, створення композиції із застосуванням моделей геометричних та інших фігур.

Результати нашого дослідження довели, що формування умінь студентів створювати навчально-художні медіапрезентації виступає одним із факторів забезпечення їх готовності до методичної діяльності вчителя в загальноосвітній школі.

Так аналіз медіапрезентації студентки А. дозволяє віднести виконання поставленого перед студентами завдання до репродуктивного (низького) рівня сформованості когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Виконане студенткою завдання відзначається наявністю утруднення в розумінні специфіки декоративно-прикладного мистецтва, у даній медіапрезентації фрагментарно представлені знання з теорії та історії декоративно-прикладного мистецтва, майже відсутній аналітичний підхід, інформація несе в собі елементарні знання про смислові характеристики декоративно-

прикладного мистецтва, відтворені технології на рівні окремих фрагментів, знання про можливості взаємовпливу різних видів мистецької творчості відсутня (додаток В).

Реконструктивний рівень представлений медіапрезентацією студента В. Характеризується наявністю позитивного ставлення до педагогічної професії та мистецтва, елементарними основами образного мислення. Студент виявив достатню сформованість умінь створювати презентацію. Дана робота показує усвідомлення студентом позитивного впливу декоративно-прикладного мистецтва на духовний розвиток особистості, але при цьому виражений несистематизований підхід до проектування візуальної інформації (додаток Д).

Студенткою С. було представлено медіапрезентацію творчого рівня. Виконана робота характеризувалася системністю теоретичних і практичних художньо-педагогічних знань, розвинутими вміннями візуального проектування. Медіапрезентація характеризується також пошуком нових підходів до навчання декоративно-прикладного мистецтва, варіативністю та оригінальністю методичних прийомів, що виявлено в музичному та зоровому оформленні систематизованого інформаційного блоку (додаток Ж).

На третьому етапі формування когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва акцентована мета *оволодіння символічно-знаковою мовою декоративно-прикладного мистецтва* як його значущою складовою, оскільки оптимальній реалізації педагогічних функцій декоративно-прикладного мистецтва сприяє проникнення в образну мову його знаків.

Відомий дослідник українського гончарства І. Пошивайло у своїй монографії “Феноменологія гончарства” зазначає: “Важливим етапом розвитку сучасної наукової думки було становлення семіотики як науки про знакові системи в природі та суспільстві. Семіотика, розподіляючись на групи за об’єктами вивчення, закономірно охоплює семіотику мистецтва й культури. Остання є особливо специфічною, оскільки її об’єкти, зокрема

декоративно-ужиткове мистецтво, несуть певну етно-генетичну й історико-соціальну інформацію, не маючи висловлювань і свого безпосереднього писемного виявлення [189,с.43-44].

Микола Костомаров, торкаючись питань символіки, вважав символ образним виявом моральних ідей за допомогою предметів навколишнього світу, наділених духовними властивостями, і при цьому додавав, що фізична природа через творчу ідею та божественну любов втілюється в "щонаймайстерніші форми" [195,с.152-153]. І дійсно, адже символ є передусім художнім образом, який виявляє певну думку, ідею, почуття, умовно позначає певні предмети, явища та процеси [195,с.199].

Символи мають велике значення для розуміння природи людини та визначення різноманітних аспектів її життєдіяльності. Знаки-символи наносили на будівлі, предмети побуту й одяг, вони мали охороняти, захищати житло, худобу й людей від злої сили, незрозумілих явищ і приносити щастя. Найдавнішими духовними захисниками українців були: вишита сорочка, плахта, тканий пояс, рушник, ліжник, килим, доріжка, писанка [189]. Навколо тлумачення символів існує певна полеміка. Емпіричні знання про українські символи намагалися систематизувати відомі дослідники: М. Зелик, Т. Кара-Васильєва, В. Кузьменко, О. Потапенко, О. Потебня, І. Пошивайло, Б. Рибаков, С. Танадайчук, М. Станкевич, В. Стасов та інші.

Є.А. Антоновичем розроблений семантичний підхід до освоєння народної художньої творчості. Тлумачення змісту стародавніх мистецьких символів передбачене цим підходом, тому що вони мають значення для всіх епох, є відтворювальними, відносно замкненими, цілісними та сталими, несуть у собі історичну культурну пам'ять, тому розшифровування (декодування) символіки традиційних мотивів позитивно впливає на збагачення художніх традицій у розвитку сучасного мистецтва [6,с.11-17].

Читання, декодування візерунків дозволяє виявити загальні, неперехідні, вічні символи й знаки, закони розвитку світу, природи, Всесвіту. Моделюючи

й варіюючи ними, можна створювати нову реальність, рукотворне продовження природи.

З метою усвідомлення студентами смислового змісту знаків декоративно-прикладного мистецтва нами запропоновано *адаптований варіант методики Б.Едвардс «Аналогове малювання»* [299,с.74-106]. Її використання підводить студентів до усвідомлення глибиннопсихологічної основи символізму візуальних знаків. На думку Б.Едвардс, всяка лінія є фразою, засобом спілкування між людиною, яка намалювала лінію, і людиною, яка бачить її. Малюнок вона розуміє як складний спосіб вираження широкого діапазону думок і емоцій, багато з яких походить з області несвідомого. Отже, ми можемо «читати» лінію, щоб зробити думку «видимою».

Адаптована нами методика дозволяє оволодіти складністю й тонкістю візуальної мови. Методика складається з таких етапів:

1. Розділити лист паперу на шість рівних частин.

2. Пронумерувати кожну частину цифрами від 1 до 6.

3. Позначити кожну частину словами, які передають емоційні стани: 1) депресія, 2) радість, 3) спокій, 4) енергія, 5) жіночність; 6) мужність;

4. У кожній частині намалювати олівцем те, що для вас втілює записане внизу слово; виконані малюнки є аналогіями думок із приводу кожного поняття в тому сенсі, що роблять суб'єктивне мислення об'єктивним, надаючи йому видимої форми; підкреслити неможливість малювати ніякі картинки або користуватися якими-небудь символами (дощові краплі, зірки, сердечки, блискавки, веселки); використовувати тільки мову лінії: швидкі лінії, повільні лінії, світлі, темні, гладкі, шорсткі, ламані, плавні, відповідно до того, що намагаєтеся виразити; можна використовувати для малюнка одну лінію, багато ліній, можете все покрити лініями; можна наносити довгі штрихи або короткі, тонкі (вістрям олівця) або широкі (бічною поверхнею стрижня), натискати на олівець сильно або слабо. Якщо потрібно, користуватися гумкою.

5. Викладач відповідним чином налаштовує студентів: «Так, наприклад, коли ви прочитали слово «Депресія», пригадайте, коли ви останній раз були по-справжньому у відчаї; уявіть, що депресія так і напирає зсередини, проникаючи у вашу руку, потім у палець і виходить назовні через вістря олівця, щоб саму відобразити себе в лініях, які виглядають як відчуття, що переживається. Лінії не обов'язково наносити всі відразу, їх можна підправляти, змінювати, стирати, якщо потрібно, щоб досягти того образу емоції, який здавався б відповідним самій емоції, як вона відчувається вами. Виконувати малюнки ви можете так довго, як побажаєте. Постарайтеся не піддавати свої малюнки внутрішній цензурі. Ви просто намагаєтеся зробити так, щоб лінії проявили, зробили явними, ваші особисті внутрішні відчуття. Мета — створити візуальні образи, які аналогічні вашим відчуттям або втілюють їх».

6. Після виконання завдання викладач зі студентами повинен проаналізувати малюнки, співставивши їх; необхідно виявити відмінності, які роблять малюнки кожного студента унікальними, але не менш важливо побачити схожість, тобто нескінченну мінливість усередині загальної схожості.

Викладач звертає увагу, що малюнки кожної окремої категорії мають деякі загальні характерні риси. Наприклад, у прямокутниках, помічених словом «Гнів», лінії часто темні, важкі, зубчаті. У прямокутниках же, помічених словом «Радість», лінія часто світла, звивиста і така, що підноситься. У композиціях «Спокій» лінія часто горизонтальна або спадає вниз під легким нахилом. «Депресія» часто породжує зображення, розташоване низько у відведеному йому просторі.

Потім аналізуємо нескінченну різноманітність усередині окремої категорії. Розглядаючи колекцію малюнків зображень «гніву», акцентуємо увагу, що кожен малюнок відрізняється від інших тому, що кожна людина відрізняється від інших і кожен переживає гнів, у загальних рисах схожий, але абсолютно унікальний по характеру, силі, тривалості, концентрації і так

далі. У малюнках студентів гнів стає видимим: гнів, спалахнувши, може перестрибувати з одного об'єкта на інший; гнів може бути гострим і пронизливим; може бути гнітючим.

Викладач відмічає, що кожен аспект цих малюнків повідомляє деяку інформацію подібно до того, як людину розкриває кожен аспект його почерку.

Проаналізоване є свідченням на користь можливого існування «глибинної структури» візуальної форми, що лежить в основі образотворчого мистецтва. Аналогові малюнки, як стверджує Б.Едвардс, указують на існування такої структури.

Спільне з викладачем опрацювання зазначеної методики дозволяє студентам зрозуміти, що символічна мова властива декоративно-прикладному мистецтву.

Арнхейм стверджував, що малюнки покликані дати точний зоровий образ поняття; у цій ролі вони є чисто пізнавальними, не дуже відрізняючись від того, що вчені зображають у своїх схематичних замальовках[252].

В.Кандінський також багато писав про «мову» ліній, що «позначають» або символізують речі або ідеї. Аналогові малюнки створені студентами не втілюють ніяких впізнаванних об'єктів. Таким чином, вони не повідомляють інформації на рівні зображень, зрозумілих всім: це фігура людини, а це дерево). Вони, скоріше, повідомляють те, що відбувається на іншому рівні загальної для всіх людей свідомості.

Студенти разом із викладачем повинні виявити існування структурної схожості в малюнках, які виражають одне й те ж поняття, наприклад «радість» (додаток З.1), «спокій»(додаток З.2) тощо. І ця структурна схожість виникає достатньо часто, щоб припустити, що тут не обходиться без загальної для всіх людей інтуїції, яка вносить свій внесок у візуальне розуміння сенсу малюнка. Цю структурну схожість найлегше побачити, якщо проглянути велику кількість малюнків на одну тему відразу.

Так, у процесі аналізу малюнків із зображенням «радості», студенти бачать, що кожен малюнок унікальний і в той же час всі малюнки мають загальну фундаментальну структуру. Поняття «радість» породжує не ті зубчасті, темні, загострені форми, які займали майже весь формат у малюнках зображень «гніву», а легкі, звивисті, кругові форми, які, як правило, піднімаються усередині.

«Спокій» студенти малювали переважно горизонтальними лініями. Ця ж «горизонтальність» виявляється і в малюнках майстрів, в основі яких лежить тема «спокій».

У своїх аналогіях студенти виразили «депресію» трьома основними способами: через падаючі лінії, через горизонтальні форми, поміщені в нижній частині формату, і через штрихування, що заповнює формат.

Низьке компонування «депресії» особливо цікаве з погляду структурної схожості (додаток З.3). Багато хто зі студентів поміщав лінії в нижній частині прямокутника, що явно було зроблено невипадково, оскільки повторювалося багато разів. Подібний зв'язок можна відстежити і в мові — наприклад, у виразі «занепасти духом».

У малюнках, присвячених поняттю «енергія» (додаток З.4), повторювалися одні й ті ж базові структурні форми з двома основними варіаціями: або образ вибуху, або висхідні трикутні форми.

Зображаючи поняття «жіночність», студенти малювали, головним чином, звивисті лінії, подібні тим, що використовували при зображенні жіночих фігур А.Модільяні, П.Пікассо і К.Хокусай. У деякій частці аналогових малюнків на цю тему — приблизно в 10% — з'являлася структура перехресних форм (додаток З.5).

Ми вважаємо, що ці аналогові малюнки стали для наших студентів дуже цінною вправою, тому що вони продемонстрували, що існує словник візуальної мови малювання, словник, який включає лінію, форму й структуру, які можна «читати», осягаючи смислові значення знаків.

Виконання методики «Аналогове малювання» готує студентів до вивчення знакової мови українського традиційного орнаменту та усвідомленого й одухотвореного використання візуальних знаків у власній творчості.

Орнамент у своєму первісному вигляді – це магічне заклинання, яким покривалася поверхня ритуальних печер, фігур і посуду. Пізніше ці магічні знаки були перенесені на вишивку, прядку, глиняну іграшку й стали декоративними знаками.

Під час лекції викладач пояснював студентам, що стародавні орнаменти відзначаються різноманітністю узорів, оригінальністю їх розташування й витонченістю кольорових рішень, які створювалися протягом століть у залежності від географічних, історичних і культурних умов. Людина, яка жила постійно серед природи, спостерігала за нею, вже в глибокій давнині навчилася створювати нескладні візерунки, умовні знаки-символи, якими вона виражала своє сприйняття навколишнього світу й ставлення до незрозумілих явищ природи. Кожна лінія, кожний знак були повні зрозумілого їй змісту, були одним із засобів спілкування.

Перші знаки-символи, своєрідні магічні формули орнаменту, звертання первісних людей до богів, які й дотепер зустрічаються в образах декоративно-ужиткового мистецтва, скоріш за все були пов’язані з магією періоду первісної охоти. Серед них такі: крапка, пряма (горизонтальна, вертикальна), ламана, крива; многокутники (трикутники, квадрат, ромб), хрест, спіраль, луска, двозуб, тризуб, безконечник тощо. Кружки, ромби, зубці, хвильки давніх орнаментів нині сприймаються нами як абстрактні лінії. Проте наші пращури не тільки зображали їх, але й “читали” – це була складна абстрактно-знакова система, яка давала змогу пізнавати навколишній світ, навколишню дійсність. Назви мотивів свідчать про глибоку реалістичність і образність світобачення народу. Ці знаки символізували зображення землі, води, людей і тварин, птахів і рослин.

Під час лабораторних занять студенти разом із викладачем складають своєрідну абетку українського традиційного орнаменту. Прямою горизонтальною лінією позначали поверхню землі, горизонтальною хвилястою – зигзагом, “хвилькою”, “вужиком” – воду, а вертикальною хвилястою – дощ, хвилясті лінії символізували небесну вологу, що падає з неба, тобто дощ, зичення добра і багатства; трикутниками – гори, лініями, що перехрещуються – вогонь і блискавку. “Завиток” виступає знаком рослинності, мотив “баранячих ріжок” пов’язаний із ідеєю щорічного відродження божества рослинного світу, квадрат, поділений на чотири частини – вінець нового будинку – зрубу або засіяне поле [59; 247].

Жіноча фігура з піднятими догори або опущеними руками символізувала образ Матері-Землі, Великої Богині, пов'язаний із вшануванням землі й вологи, охороняє все живе на землі.

Окремо слід виділити символічне значення Світового дерева або “Дерева життя”, як образ, що втілює універсальну концепцію світобудови, символізує невичерпну відтворювальну життєву силу, представлений у декоративно-прикладному мистецтві, в українському фольклорі та обрядовості. Світове дерево є філософським осмисленням категорії вічності – минулого, сучасного, майбутнього. Вічнозелене дерево життя складається з трьох сфер: стовбур, верхів’я, коріння. Стовбур означає земне життя людей (Яв), крона дерева, гілля – духовний світ богів (Прав), а коріння – підземний, потойбічний світ предків (Нав). Нижня частина – коріння часто подається у вигляді трикутника, горщика, у якому містяться змії, риби, водоплавні птахи й тварини, які уособлюють підземний світ, крім цього, там же міститься волога. Середній ярус уособлює землю, реальний світ, сьогодення. Тут зображують великих тварин – биків, коней, оленів, вовків, ведмедів та людей. Верхня частина Світового дерева піднімається в безмежну височінь – до Бога. У верхів’ї селяться птахи, бджоли, розташовані небесні світила. Часто на верхів’ї зображується Сонце [29,с.19].

За допомогою світового дерева в людській свідомості моделювалася триярусна вертикальна структура космосу – три царства: земля, небо і підземний світ. Дерево як символ – архетип в українському фольклорі уявляється як дерево світотворче (особливо в космогонічних колядках), дерево часове, що єднає минуле, теперішнє й майбутнє, та дерево роду, його симетрія означає припинення хаосу, встановлення зв'язків між частинами світу [23,с.39].

Ще в неоліті виникли знаки-символи Великої Богині. Тоді коло позначало небо, крапка всередині — зерно, що має прорости, а промені — дощові потоки. Концентричні кола — знаки хмар. Пізніше, в палеоліті, цими знаками вже позначали Сонце.

Поширеним знаком на писанках є крапка. Це символічне зображення зерна, що проростає. Квадрати та ромби — знаки землі, її родючості, а розкреслені квадрати та ромби — умовне зображення розораної землі.

Прямий так званий грецький хрест в епоху неоліту символізував бога Землі, пізніше став символом Сонця. Знак косого хреста, так званий «хрест святого Андрія», виник у палеоліті як символ богині неба, перетворившись із часом у символ Сонця. Поєднання прямого та косого хрестів відображає ідею зв'язку Бога Землі й Богині Неба. У давній Індії восьмикутна зірка була символом поєднання чоловічого й жіночого начал та творення нового життя.

Зірки «ружі» — символічне позначення Сонця. «Сигма» — знак змії, символічне зображення бога підземного світу, що у вигляді блискавки викликає з хмари дощ. «Завиток» — знак рослинності. «Свастика» (або сварга) в неоліті була умовним позначенням чотирьох сторін світу, символом бога Землі. Пізніше цей знак символізував Сонце, його рух протягом року. Мотив «баранячих ріжок» пов'язаний із ідеєю щорічного відродження божества рослинного світу.

Студенти повинні також опрацювати не тільки графічні символи, але й їх усталене кольорове трактування. Символіка предметів, речей, істот, рослин виступала в поєднанні з символікою кольорів, якими вони були

позначені або виділені. Великою мірою створенню кольорової символіки сприяла емоційна дія кольорів.

Так, червоний колір у народній уяві українців виступає як символ сили, чоловічої статі, здоров'я, любові, влади, добробуту, а також життя, буйного цвітіння, кохання. Трактування інших кольорів представлене в контексті колористики природного середовища українців: зелений колір символізує життя, весну, пробудження природи, багатство рослинного світу, надію, добрий настрій; блакитний, синій – небо, повітря, воду, здоров'я, чистоту, спокій, силу; жовтий – сонце, осінь, ниву, багатий урожай, достигле зерно, достаток, а також місяць і зорі; брунатний (коричневий) – земля-годувальниця, дерево; білий – чистота, зима, неозорість; чорний є символом землі, плодючості, журби, жіночої туги за рідними.

Освоєння символічної мови традиційного декоративно-прикладного мистецтва та оволодіння основними його техніками становить основу сформованості когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Сучасні вимоги до навчання образотворчого мистецтва актуалізують не лише завдання засвоєння теоретичних знань, але й формування художньо-педагогічної компетентності як запоруки здатності до здійснення професійної діяльності вчителя. Наша гіпотеза базується на ефективності застосування *методу проектів* для оптимізації формування практичного компонента художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва.

Зазначена гіпотеза фундаментується дидактичними, методичними та психологічними передумовами впровадження проектної методики в процесі професійно-педагогічної підготовки студентів у педагогічних університетах. Зокрема, метод проектів враховує індивідуальні особливості майбутніх учителів, рівень їх загального інтелектуального розвитку та володіння технологічними навичками декоративно-прикладного мистецтва. Метод вирізняється доступністю, науково-дослідницьким підходом, творчою

спрямованістю, що сприяє глибокому розумінню студентами національної культури. В умовах методу проектів студенти охоче працюють самостійно, прагнуть до креативної діяльності, яку можна змоделювати через виконання творчого проекту з використанням декоративно-прикладного мистецтва.

Під час дослідження було виявлено, що умовою виконання художньо-творчого проекту є готовність студентів до самостійного пошуку, а також розробка комплексу заходів, що сприяють мотивації студентів до виконання проекту. Важливим є врахування культурологічних принципів, принципу дидактичної доцільності, діалогу культур, домінування проблемних завдань. Відповідно до цих принципів матеріал повинен бути культурологічно та особисто значущим, глибоко розкривати сутність соціокультурних явищ та сприяти формуванню адекватних уявлень про національну своєрідність української культури.

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник ще в 20-х роках нинішнього сторіччя в США. Його називали також методом проблем і пов'язувався він з ідеями гуманістичного напряму в філософії й освіті, розроблений американським філософом і педагогом Дж.Дьюи [68], а також його учнем В.Х.Кілпатриком [99,с.6]. Дж.Дьюи пропонував будувати навчання, враховуючи те, що учні мають бути активними учасниками процесу. Звідси надзвичайно важливо активізувати у дітей їх особисту зацікавленість у знаннях, яка може й повинна стати в нагоді їм у житті. Учитель може підказати нові джерела інформації, а може просто направити думку учнів у потрібному напрямку для самостійного пошуку. Але в результаті учні повинні самостійно та зі спільними зусиллями вирішити проблему, застосувавши необхідні знання з різних областей, отримати реальний і відчутний результат. Вся проблема, таким чином, набуває контурів проектної діяльності. Зрозуміло, з часом ідея методу проектів зазнала деякої еволюції. Народившись з ідеї вільного виховання, у даний час вона стала інтегрованим компонентом розробленої й структурованої системи освіти. Але суть її залишається тією самою - від теорії до практики, з'єднання

академічних знань з прагматичними з дотриманням відповідного балансу на кожному етапі навчання.

Метод проектів привернув увагу вітчизняних педагогів ще на початку XX століття. Під керівництвом російського педагога С.Т.Шацького в 1905 році була організована невелика група співробітників, що намагалися активно використовувати проектні методи в практиці викладання. У США, Великобританії, Бельгії, Ізраїлі, Фінляндії, Німеччині, Італії, Бразилії, Нідерландах і багатьох інших країнах ідеї гуманістичного підходу Дж.Дьюї [68], знайшли широке розповсюдження й набули великої популярності через раціональне поєднання теоретичних знань і їх практичного застосування для вирішення конкретних проблем у спільній діяльності.

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів - індивідуальну, парну, групову, яку учасники виконують протягом певного відрізка часу. Цей підхід органічно поєднується з груповим (cooperative learning) підходом до навчання. Метод проектів завжди припускає рішення проблеми, що передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого, інтеграцію знань, умінь з різних областей науки, техніки, технології, творчих областей. Результати виконаних проектів повинні бути "відчутними", тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична, то конкретний результат, готовий до впровадження [177].

Словники тлумачать проект як сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного продукту, проте завжди як творчу діяльність [224]. Метод проектів – педагогічна технологія, орієнтована на інтеграцію теоретичних знань, їх застосування і придбання нових. Активне включення студента в створення тих або інших проектів дає йому

можливість освоювати нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі [215].

Робота над проектом ретельно планується викладачем і обговорюється зі студентами. При цьому проводиться докладне структурування змістовної частини проекту з вказівкою поетапних результатів і термінів їх представлення.

На думку багатьох вітчизняних психологів і педагогів (В.В.Давидов, А.К.Дусавицкий, Д.Г.Левитес, В.В.Репкин, Г.А.Цукерман, Д.Б.Ельконін і ін.), ефективність використання проектів обумовлена позицією викладача, його спрямованістю на створення особистісно-орієнтованого педагогічного простору, демократичним стилем спілкування, діалоговими формами взаємодії зі студентами.

Таким чином, за визначенням Н.Ю.Пахомової [177] навчальний проект з погляду студента – це можливість робити щось цікаве самостійно, у групі або самому, максимально використовуючи свої можливості; це діяльність, що дозволяє проявити себе, спробувати свої сили, прикласти свої знання, принести користь і показати публічно досягнутий результат. Навчальний проект з погляду викладача – це дидактичний засіб, що дозволяє навчати проектуванню, тобто цілеспрямованій діяльності з конструювання й організації педагогічного процессу. Проект як метод дозволяє звільнити викладача від ролі всезнаючого лектора, перетворюючи його на фасилітатора, консультанта і помічника студентів, які в свою чергу, стають активними учасниками процесу навчання.

Проектна діяльність, у той же час дозволяє студенту презентувати власний продукт як спосіб самовираження особистості на дослідницькому, організаційному, конструктивному й технологічному рівнях. Під час роботи над проектом сильніше виявляються здібності й інтереси студентів. Створюються сприятливі умови для вдосконалення уміння студентів адаптуватися в умовах зміни педагогічних ситуацій. Впровадження методу проектів в процес професійної підготовки майбутнього вчителя

образотворчого мистецтва, на наш погляд, забезпечує ефективність підготовки студентів до реальної практики навчання учнів у загальноосвітній школі.

Якщо студент зуміє справитися з роботою над проектом, можна сподіватися, що в реальній педагогічній діяльності він виявиться більш пристосованим: зуміє спланувати власну діяльність, зоорієнтуватися в різноманітних педагогічних ситуаціях, спільно працювати з різними учнями, мотивувати їх до творчого пошуку.

У педагогічній літературі [187] відображені різні підходи до класифікації проектів, проте які можна структурувати за такими параметрами:

- складом учасників проектної діяльності: індивідуальні, групові;
- характером взаємодії між учасниками проектної діяльності: кооперативні, змагальні, конкурсні;
- рівнем реалізації міжпредметних зв'язків: монопредметні, міжпредметні, надпредметні;
- характером координації проекту: безпосередній, прихований;
- тривалістю: короткі, середні, тривалі;
- метою й характером проектної діяльності: інформаційні, ознайомлювальні, пригодницькі, мистецькі, науково-пошукові, конструкційні тощо.

Впроваджені нами в практику навчання студентів *художньо-педагогічні проекти* належать до змішаного типу, оскільки об’єднують риси дослідницького, інформаційного, творчого, ролевого, ігрового тощо.

Елементи дослідницького проекту проявляються в обміркованості структури, визначеності мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, експериментальної обробки результатів. Вони повністю підпорядковані логіці вивчення декоративно-прикладного мистецтва у ВНЗ, орієнтовані на залучення студентів до національної традиції.

Творча основа проекту проявляється в рухливості структури спільної діяльності учасників, яка розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. Студенти заздалегідь домовляються про заплановані результати й форму їх представлення — рукописний журнал, колективний колаж, відеофільм, вечір, свято тощо, які потребують відповідного сценарію.

Елементи ігрового або рольового проекту проявляються в тому, що студенти беруть на себе певні ролі, зумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості, соціальні та ділові стосунки яких імітуються учасниками.

Елементи інформативності презентовані необхідністю збирання інформації щодо тих чи інших аспектів декоративно-прикладного мистецтва, її аналіз і узагальнення фактів, їх характеризує жорстка структурованість, можливість систематичної корекції у ході роботи над проектом. Це вимагає чіткого визначення методів отримання інформації (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, у тому числі й електронні, інтерв'ю, анкетування тощо) та обробки інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки); результат (стаття, реферат, доповідь, відеофільм); презентація (публікація, у тому числі в електронній мережі, обговорення в телеконференції).

Практична орієнтація проекту проявляється у створенні конкретних творчих продуктів, орієнтованих на художні інтереси студентів. Останнє потребує гарної організації координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень творчих робіт.

Художньо-педагогічний проект оцінюється за такими критеріями: значимість і актуальність висунутих проблем, адекватність їх навчальної тематики; коректність використаних методів дослідження і методів обробки отриманих результатів; активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей; колективний характер прийнятих рішень; характер спілкування і взаємодії учасників проекту.

Для нашого дослідження є прийнятними такі основні вимоги до використання методу проектів, обґрунтовані Е.С. Полат [187]:

- наявність значущої в творчому плані проблеми, що вимагає інтегрованого дослідницького пошуку для її вирішення;

- практична й теоретична значущість передбачуваних результатів;

- самостійна діяльність студентів;

-структуризація змістовної частини проекту (з вказівкою поетапних результатів і розподілом ролей);

- використання дослідницьких методів з визначенням проблеми та завдань дослідження, висуненням гіпотези їх рішення, обговоренням методів дослідження, оформленням кінцевих результатів, аналізом отриманих даних, підведенням підсумків;

- наявність основних структурних елементів проектної технології: презентація ситуацій, що виявляє одну або декілька проблем з обговорюваної тематики; висунення гіпотез рішення виявленої проблеми; обговорення методів перевірки прийнятих гіпотез у малих групах; робота в групах над пошуком фактів, аргументів, композиційних та колористичних прийомів; захист проектів кожної з груп з опонуванням із боку всіх присутніх; висунення нових проблем.

Ми запропонували студентам I,II,III курсів спеціальності «Образотворче мистецтво» обрати тему проекту за календарним циклом народних свят. Адже вибір тематики проекту може бути різним. Ця тематика може формулюватися викладачем у рамках затверджених програм із урахуванням навчальних ситуацій із предмета, природних професійних інтересів і здібностей студентів. Складовою процесу висунення тематики проекту є пропозиції студентів, які, природно, орієнтуються при цьому на власні інтереси, не тільки чисто пізнавальні, але й творчі, прикладні. Можлива також організація «мозкового штурму». У процесі обговорення студенти акцентували увагу на необхідності поглибити знання з використання декоративно-прикладного мистецтва в процесі створення одягу, тобто тема

проекту стосувалася практичного питання, актуального для реального життя, проте вимагала залучення знань студентів із різних предметів, активізації їх творчого мислення, дослідницьких навичок.

Студенти запропонували створити художньо-педагогічний проект, який реально можна втілити в професійній діяльності в загальноосвітній школі. Проаналізувавши результати педагогічної практики, вони звернули увагу на труднощі, що виникли з організацією шкільного свята до Дня матері. Так було обрано тему проекту «Вечір мистецтв «Стихії життя»», присвячений Дню Матері, із презентацією колекції сучасного жіночого одягу, з використанням традицій народного декоративно-прикладного мистецтва (додаток К).

Для того, щоб успішно вирішити завдання, викладач використовує цілий комплекс навчально-виховних дій. Вони включають, зокрема, різні види творчості: образотворче - вишиванки, писанки, різьблення по дереву, елементи обробки національного одягу металом, шкірою; музичне - народна пісня, хоровод, гра; художнє слово, вірші, пісні, заклички, примовки; усна народна творчість - прислів'я й приказки, загадки, прикмети, легенди, повір'я. Тут у нерозривному взаємозв'язку може подаватися матеріал із різних розділів програми, а не тільки з декоративно-прикладного мистецтва, можуть поєднуватися різні види діяльності.

У тлумаченні свята за допомогою літературного тексту, легенди або повір'я повинні мати місце короткі монологи, діалоги персонажів. Відхилення від змісту тлумачення основних подій, які створюють канву свята, допускати не можна. Малі фольклорні жанри, які використовуються в сценаріях, - народні пісні календарно-обрядового змісту, сімейно-побутові й історичної тематики, завжди мають динамічний сюжет, який легко й швидко запам'ятовується.

Свято Матері не є календарно-обрядовим, але святкується за традицією в першу неділю травня. До 1939 року свято Матері святкували в Україні як загальнонародне. Оскільки в Україні мати завжди була у великому шануванні

як продовжувачка роду і як хранителька домівки, її свято відзначали в колі сім'ї. Зараз свято Матері відродилося разом із відродженням українських національних традицій.

Зал студенти запрпонували прикрасити в традиціях житлової кімнати, з особливостями українського інтер'єру: вишитими рушниками, керамічним посудом, в'язками трав-оберегів, зображенням Божої Матері. Свято Матері слід проводити на мові рідної матері.

Було визначено такі етапи проекту:

1) розподілення на творчі підгрупи;

2) тематична екскурсія на тему «Традиції українського одягу» до Музею українського народного одягу середньої Наддніпрянщини;

3) виконання ряду замальовок українського традиційного одягу;

4) створення авторського костюма з використанням декоративно-прикладного мистецтва (підбір матеріалу, техніки виконання, аксесуарів);

5) розробка проекту запрошення та оголошень на творчий вечір (розсилання листівок);

6) організація виставки творчих робіт «Краса українського народного костюма» (оформлення зали для проведення творчого вечора);

7) проведення репетиції;

8) проведення свята.

Роботу над проектом почали з постановки мети. Саме мета є рушійною силою кожного проекту, і всі зусилля його учасників направлені на те, щоб її досягти. Формулюванню цілей варто присвятити спеціальний час, тому що від ретельності виконання цієї частини роботи наполовину залежить успіх всієї справи. Спочатку визначаються найзагальніші цілі, потім поступово вони деталізують, поки не спустяться на рівень максимально конкретних завдань, що стоять перед кожним учасником роботи. У процесі обговорення виокремились такі цілі:

1) когнітивні – пізнання народної обрядовості, вивчення технологій декоративно-прикладного мистецтва, оволодіння навичками роботи з матеріалами;

2) організаційні – оволодіння навичками самоорганізації, уміння планувати діяльність, розвивати навички роботи в групі, освоєння технології організації свят у загальноосвітній школі;

3) креативні цілі – створення авторського художнього продукту.

Викладач у процесі організації проекту виконував такі функції:

- намічати провідні цілі та завдання;
- спрямовувати шляхи їх вирішення, вибираючи оптимальний за наявності альтернативи;
- корегувати аргументацію вибору методів і засобів;
- передбачати наслідки вибору;
- порівнювати одержане з визначеними цілями;
- об'єктивно оцінювати процес і результат проектування.

Стратегія реалізації проекту мала двоетапний характер. На першому етапі — загальне планування спільно з викладачем і всіма учасниками проекту. Воно стосувалося таких питань, як визначення окремих етапів роботи й встановлення послідовності їх виконання, визначення кількості учасників у мікрогрупах і типу завдань для кожної мікрогрупи, а також термінів виконання й форми подачі кінцевих результатів роботи. На другому етапі — самоорганізація роботи партнерства, тобто планування роботи без участі викладача, встановлення термінів виконання того чи іншого виду завдань, реалізація проекта у вигляді свята.

Для того, щоб організувати й провести свято з історичною або релігійною тематикою, потрібно викликати інтерес до події, яка покладена в основу сценарію, організувати її глибоке осмислення студентами. Народна обрядовість складна асоціативним звучанням окремих питань, історичною віддаленістю подій, релігійною особливістю окремих тлумачень, тому викладачу слід використовувати відповідний ілюстративний матеріал,

відеофільми, картини, альбоми, фотомонтаж, кінофільми, медіапрезентації тощо, що й стало змістом мотивації до втілення проекту мистецького свята. Це відбувалося під час тематичної екскурсії на тему «Традиції українського одягу» до Музею українського народного одягу середньої Наддніпрянщини, котра розповідала про традиції та історію українського одягу та орнаментики в ньому, а також особливості використання в складових українського костюма видових категорій декоративно-прикладного мистецтва.

За матеріалами екскурсії студенти виконували замальовку українського традиційного одягу. Вони ретельно промальовували складові елементи, орнаментику костюмів на планшетних дошках. Також визначали застосований вид декоративно-прикладного мистецтва та техніку виконання українських традиційних аксесуарів.

Зібраний під час екскурсії матеріал дав змогу учасникам проекту створити авторський костюм із використанням декоративно-прикладного мистецтва. Спочатку студенти здійснили проектування власного твору. Це виконаний на планшеті малюнок моделі у розробленому інтерпретованому українському костюмі з елементами традиційного декоративно-прикладного мистецтва та обов’язково з аксесуарами.

Під час затвердження проекту студентами представлялися матеріали для створення костюма та визначені техніки виконання різних елементів. Тільки після оцінювання та затверження викладачем такого проекту студент мав змогу втілити власну розробку в життя. Студенти розписували тканину та плели ґердани для створення колекції «Стихія вогню»; вишивали стрічками та створювали декоративні шалі для колекції «Стихія води»; виготовляли декоративні капелюшки, краватки, декоративні шарфи для створення колекції «Стихія весняного вітру»; ткали пояси та вишивали хрестиком і бісером для створення колекції «Материнство» (додаток Л).

Студенти охоче брали участь у виготовленні костюмів і їх атрибутів. Викладач, керуючи цією роботою, може ще раз звернутися до змісту тих

творів, які лежать в основі сценарію, до пояснення символіки оберегів, звичаїв і традицій українського народу.

Наступним етапом здійснення нашого проекту було використання мульти-медіа технологій для розробки проектів запрошення та оголошення на творчий вечір. Кожна підгрупа мала виконати це завдання спільно. Групова робота їх дуже здружила. Керівник проекту затвердив найкращі пропозиції та дав згоду на тиражування та розсиланя запрошень мамам та визначеним особам.

За день та в день проведення самого свята підгрупами організовано виставку творчих робіт «Краса українського народного костюма». На виставці представлені замальовки та начерки студентів, проекти традиційного та інтерпретованого українського одягу, макети костюмів, здійснені на ляльках. Також було оформлене подвір'я ВНЗ, де й заплановано провести даний проект.

Студенти брали активну участь в оформленні залу до свята. Використовуючи при цьому речі щоденного вжитку, які мають традиційне призначення й виконують функцію оберегів, студенти мали можливість ще раз закріпити уявлення про них, уточнити й конкретизувати придбані знання.

Керівник проекту обрав двох студентів-консультантів для ведення екскурсії по даній виставці. Вони зустрічали гостей під музичний супровід оркестру.

У художню програму «Стихії життя» ввійшли вірші, пісні, хореографічні композиції про матір, використовувалися відеофільми, демонструвалася колекція одягу з використанням декоративно-прикладного мистецтва кожним курсом окремо. Музичний супровід, хореографічні елементи навчили студентів бачити красу, що має глибоке історичне коріння й неповторний сучасний колорит і багатство.

На останньому етапі проектування ми аналізували й оцінювали результати діяльності, котрі часто ототожнюються лише з виконаним проектом. При оцінюванні необхідно враховувати [282] педагогічний ефект

від включення студентів у процес добування знань і їх логічне застосування: формування особових якостей, мотивація, рефлексія і самооцінка, уміння робити вибір і осмислювати як наслідки даного вибору, так і результати особистої діяльності.

Друга складова оцінки результату - це сам проект. Причому оцінюється не об'єм освоєної інформації (що вивчено), а її застосування в діяльності (як застосовано) для досягнення поставленої мети.

Таким чином, п’ятибальна система не дуже підходить для оцінювання проектів. Ми притримуємося думки І.З.Чечель [282], яка радить використовувати рейтингову оцінку. Для цього перед захистом на кожного студента складається індивідуальна карта. Під час захисту вона заповнюється педагогом і однокласниками. Після цього підраховується середньоарифметична величина з розрахунку балів.

Підсумовування в цьому випадку виглядає таким чином:

90 - 100 балів - «5»;

70 - 80 балів - «4»;

60 - 70 балів - «3»;

менше 50 балів - «2».

Студенти із зацікавленням й творчою активністю ставилися до проведення цього заходу. Вони висловлювали думку, що завдяки підготовці та проведенню цього свята вони збагнули, який потужний потенціал закладено в декоративно-прикладному мистецтві в поєднанні з музикою, хореографічними композиціями тощо. Студенти зрозуміли, що саме завдяки органічному поєднанню цих видів мистецтва з декоративно-прикладним мистецтвом можливо створити неперевершені художні свята, які б зробили дозвілля дітей захоплюючим, цікавим і водночас пізнавальним і виховуючим.

Майбутні педагоги-художники зробили висновок, що ця робота допомогла їм підготуватися до роботи в школі з дітьми. Для студентів – це випробовування однієї з форм роботи, завдяки якій можливий

цілеспрямований розвиток їх художньо-педагогічної компетентності, їх творчих здібностей.

Аналізуючи результати проведеної роботи, ми відмітили, що в студентів посилився інтерес до вибраної ними професії. Вони набули значного емоційного досвіду, у результаті чого сформувалась художньо-педагогічна компетентність, відбулося усвідомлення значущості власної професійної художньо-педагогічної діяльності. Отже, розроблений нами та експериментально перевірений метод проектів сприяв ефективному формуванню практичного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Впровадження методу проектів у навчання студентів-художників дозволяє:

- створити індивідуальні програми професійної підготовки майбутнього спеціаліста та здійснення навчання на їх основі;
- всебічно охопити всі аспекти підготовки вчителя образотворчого мистецтва;
- створити систему методичного забезпечення самостійної роботи студентів.

Впровадження методу проектів надає змогу поряд із загальним творчим спрямуванням навчання ефективно використовувати принцип індивідуалізації, що надає навчанню особисто-визначеного характеру, вмотивованості, емоційності. Тому процес навчання за методом проектів будується як інтелектуальний тренінг, “направлений на формування культури мислення як наслідку цілеспрямованого впливу на процес виконання суб’єктом розумових операцій з метою отримання найбільш ефективних рішень проблемних ситуацій” [150,с.15].

Отже, суттєвими моментами організації навчального процесу за методом проектів визначимо:

- орієнтацію на суб’єкт-суб’єктну взаємодію учасників освітнього процесу;

- використання проблемних форм і методів проведення занять;
- розробку гнучких та варіативних форм викладання предмета;
- подолання вузького професіоналізму навчальних задач;
- інтенсифікація самостійної творчо-пошукової роботи студентів;
- залучення широкого комплексу додаткових організаційних форм навчально-пізнавальної діяльності.

Пропонована складно компонентна методика формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва сприяє розвитку креативного мислення студентів, створенню творчої атмосфери заняття, де відбувається співпраця викладача та студентів, виникає спільна дія-переживання, що формує емоційне ставлення до предмета.

2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Практична перевірка ефективності розробленої методики формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва відбувалася під час формувального експерименту. Його завданнями визначено:

- перевірити ефективність методики формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі навчання декоративно-прикладного мистецтву;
- виявити динаміку процесу формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Мета формувального експерименту дослідження полягала в порівняльній характеристиці якісних змін у формуванні художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва експериментальної та контрольної груп і виявлення на цих підставах рівня ефективності педагогічного потенціалу визначеної моделі.

У формувальній дослідно-експериментальній роботі брали участь 146 студента I-II-III курсів Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди», які навчалися за спеціальністю "Образотворче мистецтво" протягом 2006-2009 років. Із загальної кількості учасників експерименту було сформовано експериментальну та контрольну групи. До складу експериментальної групи ввійшло 74 студенти, склад контрольної –72 особи.

Впровадження умов та розробленої методики формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в експериментальних групах здійснювалося у процесі вивчення курсу "Декоративно-прикладне мистецтво". Навчання у контрольних групах проводилося за традиційною методикою.

Вибір та специфіка діагностичного інструментарію для заключної стадії експериментально-дослідної роботи були зумовлені потребою комплексного аналізу стану сформованості мотиваційного, когнітивного та практичного компонентів художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Вірогідність та достовірність результатів експерименту забезпечувалась застосуваннями методики, адекватної педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва.

Так, для визначення динаміки сформованості художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ми використали діагностичні завдання розробки та проведення уроку образотворчого мистецтва. Студентам запропоновано спроектувати і провести в рамках «шкільного дня» (I курс, II семестр) або педагогічної практики (III курс, V семестр) урок у 5 класі за діючою навчальною програмою на тему «Петриківський розпис і основи композиції" в межах загальної теми «Художні образи і композиції в різних видах образотворчого мистецтва»).

Оцінювання та аналіз спроектованих студентами уроків відбувалися за критеріями, визначеними Міністерством освіти і науки України, а також розробленими в теоретичній частині нашого дослідження.

Аналіз уроку направлений на зіставлення висунутих навчальних, виховних і розвиваючих цілей з досягнутими результатами. Мета комплексного аналізу полягає у виявленні методів і прийомів організації діяльності вчителя і учнів, які приводять або не приводять до позитивних результатів, оптимальності обраного навчального змісту.

Узагальнену таблицю критеріїв і показників комплексного аналізу уроку з образотворчого мистецтва представлено у додатку М.

Рівень впливу кожного з показників оцінювався від 1 до 5 балів. Сума балів становила оцінку спроектованого і проведеного уроку за 100-бальною шкалою. Рівень сформованості художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва визначався за таблицею 2.3.

Таблиця 2.3

Шкала оцінювання рівнів сформованості художньо-педагогічної компетентності студентів в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва

Рівень сформованості художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва	Бали
Репродуктивний	1-59
Реконструктивний	60-89
Творчий	90-100

З метою виявлення стану сформованості художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у студентів контрольної та експериментальної груп на початковому етапі формувальної дослідної роботи було проведено контрольний зріз, результати якого узагальнено у таблицях 2.4.

Таблиця 2.4

Стан сформованості мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності студентів в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва на початку формувального експерименту

Рівні сформованості мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності	КГ		ЕГ	
	а	%	а	%
Репродуктивний	57	79,1	53	71,6
Реконструктивний	11	15,4	19	25,7
Творчий	4	5,5	2	2,7
Всього	72	100	74	100

Аналіз даних таблиці свідчить про домінування репродуктивного рівня сформованості мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва на початку навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, проте виражені

також показники реконструктивного і творчого рівнів, що виявляє прагнення студентів до формування особистої професійної готовності.

Таблиця 2.5

Стан сформованості когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності студентів в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва на початку формувального експерименту

Рівні сформованості когнітивного компонента	КГ		ЕГ	
	а	%	а	%
Репродуктивний	59	82	59	79,7
Реконструктивний	12	16,6	15	20,3
Творчий	1	1,4	0	0
Всього	72	100	74	100

Як свідчать дані таблиці на початковому етапі студенти демонструють відсутність професійних знань щодо навчання дітей образотворчого мистецтва, схильні до користування готовими шаблонами уроків, що проявляється у домінуванні репродуктивного рівня художньо-педагогічних знань

Таблиця 2.6

Стан сформованості практичного компонента художньо-педагогічної компетентності студентів в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва на початку формувального експерименту

Рівні сформованості практичного компонента	КГ		ЕГ	
	а	%	а	%
Репродуктивний	62	86,1	63	85,2
Реконструктивний	10	13,9	11	14,8
Творчий	0	0	0	0
Всього	72	100	74	100

Аналіз даних таблиці підтверджує недостатню готовність студентів до практичної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, відсутність умінь інноваційного проектування уроку в сучасній школі, що закономірно проявляється на початковому етапі у превалюванні репродуктивного рівня практичної професійної готовності.

Таблиця 2.7

Стан сформованості компонентів художньо-педагогічної компетентності студентів в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва на початку формувального експерименту

Рівні	Компоненти											
	Мотиваційний				Когнітивний				Практичний			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%
Репродуктивний	57	79,1	53	71,6	59	82	59	79,7	62	86,1	63	85,2
Реконструктивний	11	15,4	19	25,7	12	16,6	15	20,3	10	13,9	11	14,8
Творчий	4	5,5	2	2,7	1	1,4	0	0	0	0	0	0
Всього	72	100	74	100	72	100	74	100	72	100	74	100

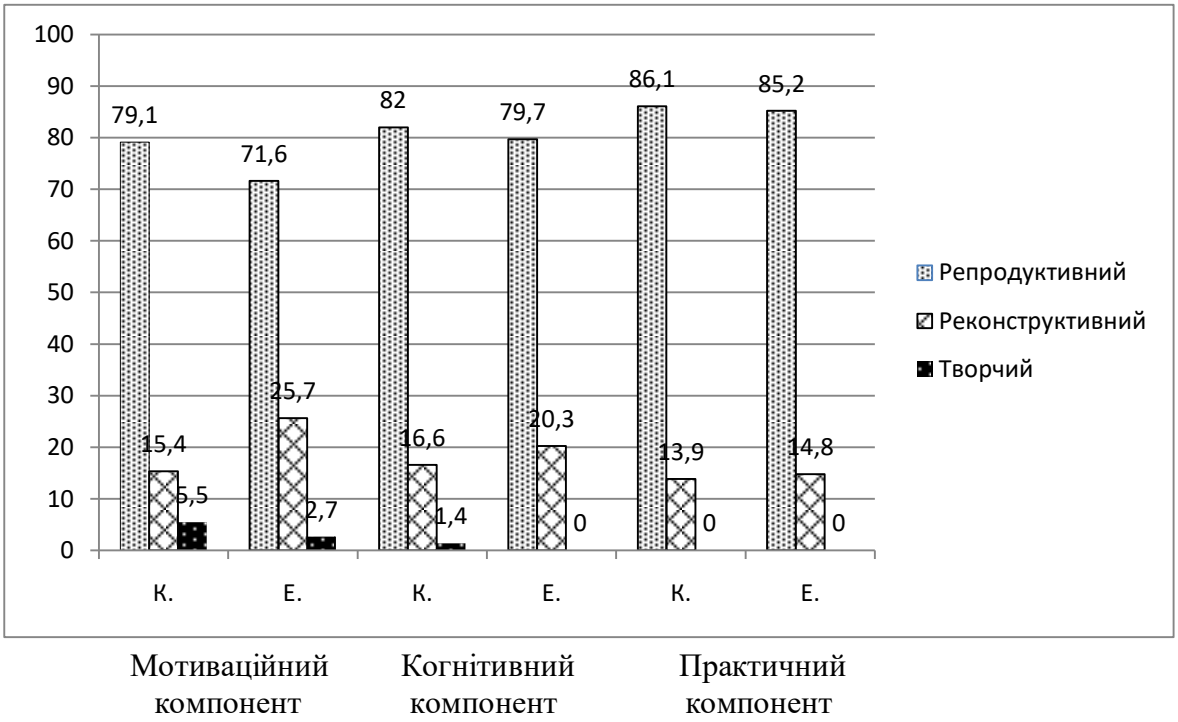

Рис.2.3 Гістограма стану сформованості компонентів художньо-педагогічної компетентності студентів в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва на початку формувального експерименту

Узагальнення даних формувального експеримента на початковому етапі дозволяє зробити висновок про незначну різницю сформованості досліджуваної якості у студентів контрольної та експериментальної груп, що підтверджує однорідність складу студентських груп, обраних для експерименту. Для об’єктивності проведення експерименту експериментальна та контрольна групи також за своїми характерологічними даними були майже однаковими. Таким чином, найбільш характерними рисами обох груп було приблизно однаковий віковий склад, психофізичні дані, спеціальна художньо-педагогічна підготовка реципієнтів.

Експериментальними факторами впливу в процесі формувального експерименту нами визначено складові обгрунтованої у параграфі 2.2. методики формування художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва, що передбачає організацію музейно-екскурсійної роботи за календарним циклом українських народних свят, використання мультимедійних технологій навчання, оволодіння символічно-знаковою мовою декоративно-прикладного мистецтва, проектування навчально-виховних мистецьких закладів. У процесі експериментальної роботи студенти ознайомилися з методикою навчання декоративно-прикладного мистецтва у загальноосвітній школі. Детальна увага приділялася плануванню та моделюванню конспектів уроків, ознайомленню із прийомами організації навчальної діяльності школярів, їх сприймання, практичної навчальної та творчої роботи, критеріями оцінювання навчальної діяльності школярів. Осмисленню та закріпленню змісту основних понять сприяла така діяльність, як аналіз програмного матеріалу з образотворчого мистецтва, конспектів уроків вчителів, перегляд записів та відвідування уроків образотворчого мистецтва та розробка планів-конспектів уроків з образотворчого мистецтва за тематикою декоративно-прикладної творчості.

Робота з формування понять "зміст", "мета", "завдання" навчання образотворчого мистецтва у ЗОШ розпочиналася із з'ясування структури

змісту навчальної дисципліни та визначення її провідної функції. На основі історичного вивчення різноманітних шляхів навчання образотворчого мистецтва у загальноосвітніх школах були виявлені характерні риси сучасного підходу до визначення змісту, мети та завдань даної дисципліни. Аналізуючи "Державний стандарт початкової освіти", програми з образотворчого мистецтва, майбутні вчителі образотворчого мистецтва з'ясовували змістове наповнення дисципліни видовими категоріями декоративно-прикладного мистецтва, виявляли його структуру.

Робота з формування понять "методи та прийоми" навчання декоративно-прикладного мистецтва проводилася на основі аналізу їх загальнодидактичного значення, з'ясовувалася специфіка використання словесних, наочних і практичних методів у практиці організації образотворчої діяльності школярів. Увага студентів акцентувалася на важливості функцій пояснення, бесіди, демонстрації прийомів виконання завдань та вправ. Переглядаючи записи уроків образотворчого мистецтва, майбутні педагоги навчалися визначати, які методи та прийоми використовували вчителі, наскільки вони були ефективними.

Студенти також знайомилися із особливостями календарного планування з образотворчого мистецтва, типами та структурою уроків, організацією виховної та гурткової роботи, виставкової діяльності. На практичних заняттях відпрацьовувалися вміння планувати навчальну та виховну роботу з декоративно-прикладного мистецтва.

За результатами перегляду записів уроків у ЗОШ та аналізу конспектів уроків вчителів під керівництвом педагога студенти визначали їх структуру, складали опорну схему, яка допомагала при написанні конспектів уроків. Діяльність студентів щодо складання конспектів уроків декоративно-прикладного мистецтва та виготовлення наочності до них проходила в межах часу, відведеного на самостійну роботу з обов'язковими консультаціями викладача.

Під час проходження педагогічної практики у школі студенти отримали можливість продемонструвати набуті знання та вміння самостійного проектування уроку на основі вивчення досвіду педагогів-практиків. Даний період сприяв осмисленню майбутніми вчителями можливостей використовувати різні способи оперування засвоєним матеріалом, доповнювати і перетворювати його, поглиблювати набуті знання та вдосконалювати вміння.

Про ефективність запропонованої і обгрунтованої у параграфі 2.2 методики формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва свідчать дані, отримані в експериментальних і контрольних групах по завершенню формувального експерименту.

З метою виявлення сформованості компонентів художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва було проведено контрольний зріз, який передбачав розробку студентами уроку з декоративно-прикладного мистецтва.

За результатами комплексного аналізу уроків було встановлено, що студенти експериментальної групи продемонстрували обізнаність щодо видової та технологічної різноманітності декоративно-прикладного мистецтва, його виражальних засобів та способів творення, за тими ж умовами, що і на початку формувального експерименту.

Це дозволяє нам зробити висновок, що мотивація до навчання, до бажання більше знати, вміти сприяла організації музейно-екскурсійної роботи за річним календарем, що дало змогу суттєво активізувати пізнавальну діяльність студентів, інтенсифікувати навчання за рахунок його вмотивування підготовкою до тематичного плану предмета «Образотворче мистецтво» в загальноосвітній школі; ефективність засвоєння студентами знань теорії декоративно-прикладного мистецтва пов’язана з уведенням у процес навчання інформаційно-комунікаційних технологій та адаптованого варіанту методики Б.Едвардс «Аналогове малювання».

Характеризуючи образотворчу діяльність дітей шкільного віку, студенти експериментальної групи виявили глибоке усвідомлення її вікових та психологічних особливостей. Чітке визначення функцій дитячої образотворчості, особливостей використання декоративно-прикладного мистецтва школярами та особливостей створення ними художніх творів свідчило про глибоку обізнаність студентів із проблемами художньої діяльності молодших школярів. В той час як студенти контрольної групи такої обізнаності не виявили.

Студенти, які навчались за експериментальною методикою, моделюючи конспект уроку, зосереджувались не лише на структурі уроку, а й на створенні в учнів певного емоційного настрою. Увага студентів контрольної групи була зосереджена в основному на запам’ятовуванні та відтворенні матеріалу.

Було з'ясовано, що студенти експериментальної групи акцентували увагу на засобах художньої мови, використаної митцем, намагалися проникнути у художній смисл твору, активно виявляли власне ставлення до зображуваного. На відміну від них, студенти контрольної групи зосереджувалися лише на описі побаченого, використовуючи термінологію, пов'язану із правилами виконання художніх творів.

Аналіз практичної роботи на уроці засвідчив, що студенти експериментальної групи, оцінюючи дитячі роботи, зосереджуються не лише на сюжеті зображеного та відповідності виконаної роботи певним правилам, а більше на виразності дитячої роботи, намагаються проникнути у внутрішній світ дитини, врахувати її характер, настрій на момент виконання роботи, виражають власне ставлення до дитячого твору. Запропоновані для аналізу дитячі твори декоративно-прикладного мистецтва оцінювались студентами контрольної групи виключно з точки зору правильності їх виконання. Їх судження щодо якості робіт мали здебільшого критичний характер.

Узагальнюючи дані, отримані за результатами контрольних зрізів, вдалося з'ясувати, що більшість студентів експериментальної групи виявили більш сформовану художньо-педагогічну компетентність, продемонстрували грунтовність знань з методики навчання декоративно-прикладного мистецтва у ЗОШ та вміння творчо застосовувати набуті знання на практиці.

Дослідження мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва експериментальної та контрольної груп по завершенню експерименту дозволило зробити висновок про суттєву відмінність їх емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності. Узагальнені кількісні дані, які засвідчують підвищення рівня сформованості мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності студентів експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної після проведення дослідно-експериментальної роботи з використанням організації музейно-екскурсійної роботи за річним календарем, представлено у таблиці 2.8

Таблиця2.8

Стан сформованості мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва

Рівні сформованості мотиваційного компонента	КГ		ЕГ	
	а	%	а	%
Репродуктивний	40	55,6	12	16,2
Реконструктивний	25	34,7	43	58,1
Творчий	7	9,7	19	25,7
Всього	72	100	74	100

Кількісний аналіз табличних даних показав ефективність та доцільність методу комплексного використання організації теоретичного навчання на основі музейно-екскурсійної роботи за річним календарем народних свят. Це підтверджується більш високими показниками у студентів експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної. Показники

творчого рівня сформованості мотиваційного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва експериментальної групи, порівняно зі студентами контрольної, є досить вагомими (25,71% і 9,7% відповідно). Так, в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем сформованості мотиваційної сфери в 2,6 разів більша порівняно зі студентами контрольної групи.

Таким чином, зафіксовані порівняльні дані експериментальної та контрольної груп дозволяють стверджувати, що метод організації музейно-екскурсійної роботи за річним календарем позитивно впливає на розвиток емоційно-почуттєвої сфери майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що є фундаментом мотиваційного компонента їх художньо-педагогічної компетентності.

За результатами дослідно-експериментальної роботи рівень знань студентів з історії, теорії та методики декоративно-прикладного мистецтва експериментальної групи у порівнянні з контрольною за трьома складовими когнітивного компонента суттєво підвищився (див. Табл.2.9).

Таблиця 2.9

Стан сформованості когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва

Рівні сформованості когнітивного компонента	КГ		ЕГ	
	а	%	а	%
Репродуктивний	36	50	3	4
Реконструктивний	27	37,5	42	56,8
Творчий	9	12,5	29	39,2
Всього	72	100	74	100

В експериментальній групі після проведення формувального експерименту було відмічене поступове збільшення кількості студентів, у яких спостерігався творчий рівень сформованості художньо-педагогічних знань (39,2%), що в 3,1 рази більше порівняно зі студентами контрольної

групи (12,5%). В той же час відбувалося різке зниження кількості студентів з репродуктивним рівнем сформованості знань (4%), чого не спостерігалося у студентів контрольної групи (50%).

У контрольній групі більшість студентів виявила обізнаність лише з поняттями, які репрезентують основи декоративної грамоти. Так, у них не виникло проблем із визначенням понять, що стосуються видових категорій декоративно-прикладного мистецтва. Однак студенти відчули затруднення при описі технік виконання та історії декоративно-прикладного мистецтва. Також студенти експериментальної групи більш повно усвідомлюють такі проблеми, як зміст навчальної дисципліни, мета та завдання її вивчення у ЗОШ. Слід відзначити, що студенти контрольної групи також виявили обізнаність щодо методів та прийомів організації художньої діяльності школярів, однак вони оперували в основному відомими методами та прийомами навчання.

Студенти експериментальної групи у більшості використовують широкий діапазон методів навчання декоративно-прикладного мистецтва, закладають у ході пояснення навчального завдання креативні педагогічні ходи.

Порівняльний аналіз результатів сформованості когнітивного компонента художньо-педагогічного досвіду майбутніх учителів образотворчого мистецтва показав, що в експериментальній групі студентів з мінімальним рівнем знань в 12,5 рази менше, а з високим – в 3,1 рази більше порівняно з кількістю студентів контрольної групи.

Це дало нам підставу для висновку, що після проведення формувального експерименту, в процесі якого нами застосовувалися інформаційно-комунікаційні технології та адаптований варіант методики Б.Едвардс «Аналогове малювання», проявилася стійка тенденція до зростання рівня художньо-педагогічних знань майбутніх фахівців.

Застосування в процесі навчання експериментальних методик суттєво активізувало пізнавальну діяльність студентів, сприяло формуванню їх

професійно орієнтованих знань і вмінь, дозволило студентам краще зрозуміти та засвоїти навчальний матеріал. Студенти експериментальної групи відчували інтерес і потребу до навчання. У них спостерігалося яскраво виражене позитивне ставлення до занять, захопленість, наснага, натхненна віддача.

Бесіди з викладачами-художниками також показали позитивний вплив введення у процес навчання інформаційно-комунікаційних технологій та адаптованого варіанту методики Б.Едвардс «Аналогове малювання». Вони відмітили, що і на інших дисциплінах образотворчого циклу студенти експериментальної групи стали більш підготовленими, краще опановували навчальний матеріал.

Спостереження за діяльністю студентів експериментальної групи в процесі проведення контрольного етапу формувального експерименту свідчить про те, що студенти не тільки з бажанням й інтересом виконували пропоновані експериментатором завдання, чого не спостерігалося на етапі констатації, але й показали значно вищий рівень емоційного ставлення до декоративно-прикладного мистецтва. В експериментальній групі спостерігався позитивний настрій, розкутість і відсутність утоми по закінченню занять. Студенти трималися впевнено, вільно й природно, з інтересом ставилися до творчих завдань.

Результати порівняльного аналізу даних експериментальної і контрольної груп свідчать про ефективність розробленого й апробованого в дослідно-експериментальній роботі методу проектів та доцільності його використання в практичній роботі по формуванню практичного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних педагогічних закладах.

Порівняльний аналіз результатів сформованості практичного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва експериментальної й контрольної груп показав

ефективність розробленого нами методу художньо-педагогічних проектів (див. Табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Стан сформованості практичного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва

Рівні сформованості праксеологічного компонента	КГ		ЕГ	
	а	%	а	%
Репродуктивний	33	45,8	9	12,2
Реконструктивний	30	41,7	40	54
Творчий	9	12,5	25	33,8
Всього	72	100	74	100

Аналіз даних таблиці дозволяє увиразнити зростання кількості студентів, що знаходяться на високому рівні в експериментальній групі (33,8%).

В експериментальній групі ми спостерігали яскраво виражений позитивний результат проведеного нами експерименту, що виявлялося в усвідомленому виразному, емоційному виконанні декоративних композицій, використанні різноманітних видів та технік використання декоративно-прикладного мистецтва.

Студенти експериментальної групи, здійснюючи творчий пошук, проявляли підвищений інтерес щодо вибору складного декоративно-прикладного матеріалу, окреслювали для себе значний обсяг роботи, виявляли особистісну зацікавленість в створені оригінальних творів декоративно-прикладного мистецтва.

У студентів експериментальної групи проявлялася творча обдарованість в декоративно-прикладному мистецтві, захопленості національними звичаями та традиціями. Реципієнти творчо виражали своє сприйняття й розуміння декоративно-прикладного мистецтва, його творів, проявлялися оригінальність та індивідуальність у рішенні творчих завдань. Студенти

експериментальної групи легко оперували технічними навичками декоративно-прикладного мистецтва. Вони з легкістю запам’ятовували послідовність виконання того чи іншого виду декоративно-прикладного мистецтва, яскраво передавали його особливості, проявляли елементи творчості в самостійній імпровізації.

Студенти експериментальної групи у виконанні поставленого завдання проявляли активність, здійснювали мобілізацію всіх потенціальних можливостей як особистісних, так і колективних, спрямовували свою діяльність на ствердження позитивних цінностей в художньо-педагогічної діяльності.

У результаті отриманих теоретичних і практичних знань з декоративно-прикладного мистецтва навчальні роботи студентів експериментальної групи були професійно грамотно створені, яскравими й цікавими.

Створення цікавих творів у студентів експериментальної групи відповідало високому художньому рівню та дозволило розкрити їх індивідуальні якості педагога-художника. Дослідження показало, що у студентів експериментальної групи зафіксована розвинена потреба до здійснення образотворчої професійної діяльності, висока активність на досягнення кінцевого успішного результату, вони узгоджували свої та колективні інтереси, з високою відданістю до праці та постійною готовністю будували міжособистісні стосунки з учнями.

Вони підкреслювали, що завдяки експериментальному навчанню за нашою методикою матимуть можливість успішно реалізувати свої художні задуми, плани, художні проекти в майбутній професійній діяльності. Вони усвідомлювали престижність набутої професії, стверджували, що можуть реалізувати свої художньо-творчі здібності в мистецтві, в різних видах життєдіяльності, мають стійкі ціннісні орієнтації в педагогічній професії.

Показники якісного порівняльного аналізу свідчать про ефективність розробленої й апробованої в експериментальній роботі методу проектів, застосування якого позитивно впливає на формування практичного

компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Таким чином, проведений кількісний та якісний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп в процесі дослідно-експериментальної роботи свідчить про значну перевагу в формуванні всіх трьох компонентів (мотиваційного, когнітивного, практичного) художньо-педагогічної компетентності у студентів експериментальної групи.

Позитивні результати говорять про правильний підбір змісту навчальної програми, про грамотний вибір засобів і методів навчання художників-педагогів, указують на ефективність розробленого нами організаційно-методичного забезпечення формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі навчання декоративно-прикладному мистецтву. Узагальнені порівняльні результати стану сформованості художньо-педагогічної компетентності студентів в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва представлені у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Стан сформованості компонентів художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва

Р і в н і	Компоненти											
	Мотиваційний				Когнітивний				Практичний			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%
Репродуктивний	40	55,6	12	16,2	36	50	3	4	33	45,8	9	12,2
Реконструктивний	25	34,7	43	58,1	27	37,5	42	56,8	30	41,7	40	54
Творчий	7	9,7	19	25,7	9	12,5	29	39,2	9	12,5	25	33,8
Всього	72	100	74	100	72	100	74	100	72	100	74	100

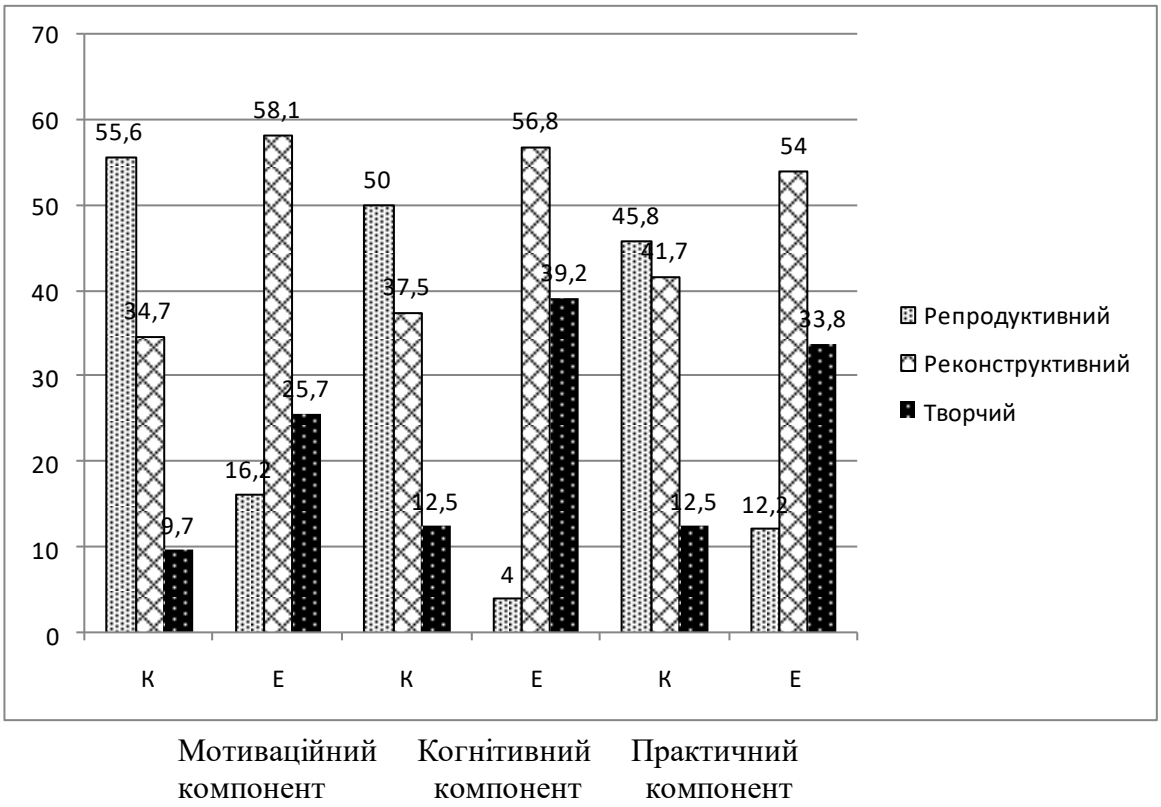

Рис.2.4 Гістограма стану сформованості художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва

Аналіз даних таблиці та гістограми свідчить про суттєве підвищення рівня сформованості мотиваційного, когнітивного та практичного компонентів художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Аналіз даних таблиці 2.12 підтверджує ефективність обгрунтованої нами методики формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва на підставі чіткого прояву позитивних кількісних динамічних тенденцій в експериментальних групах порівняно з контрольними. Аналіз якісних показників впровадження пропонованої методики методики дозволяє стверджувати, що вона сприяє:

- формуванню та розвитку національної самосвідомості особистості;
- творчому застосуванню змісту, методів і форм навчання образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі;
- активізації пізнавально-пошукової діяльності студентів.

Встановлення достовірності результатів експеримента з формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва здійснювалося шляхом статистичного порівняння попередніх та підсумкових результатів в експериментальній та контрольній групах, а також відмінностей між цими групами до та після впровадження експериментальної методики. Для цього був застосований U-критерій Манна-Уітні, який розраховувався в статистичному пакеті SPSS for Windows. Для застосування U-критерію Манна - Уітні потрібно скласти єдиний ранжированний ряд з обох зіставлюваних вибірок, розмістивши їх елементи за ступенем наростання ознаки і приписавши меншому значенню менший ранг. Загальна кількість рангів вийде рівним $N = n_1 + n_2$, де n_1 - кількість одиниць у першій вибірці, а n_2 - кількість одиниць у другій вибірці; розділити єдиний ранжований ряд на два, що складаються відповідно з одиниць першої та другої вибірок; підрахувати окремо суму рангів, що припали на долю елементів першої вибірки, і окремо - на частку елементів другої вибірки; визначити більшу з двох рангових сум (Tx), що відповідає вібірці з n_x одиниць. Значення U-критерію Манна - Уітні визначається за формулою:

$$U = n_1 x\, n_2 + \frac{n_x x (n_x + 1)}{2} (Tx)$$

За таблицею для обраного рівня статистичної значущості визначити критичне значення критерію для даних n_1і n_2. Якщо отримане значення U менше табличного або дорівнює йому, то визнається наявність суттєвої різниці між рівнем ознаки в розглянутих вибірках (приймається альтернативна гіпотеза). Якщо ж отримане значення U більше табличного, приймається нульова гіпотеза. Достовірність відмінностей тим вище, чим менше значення U.

Результати статистичної оцінки змін у рівнях сформованості художньо-педагогічної компетентності студентів експериментальної групи (табл…) показали, що зменшення кількості учасників експеримента з репродуктивним рівнем сформованості мотиваційного компонента (на 55,4%) та збільшення таких, хто досяг реконструктивного (на 32,4%) та творчого рівня (на 23%) за час між попереднім та підсумковим зрізами може вважатися статистично закономірними, оскільки в першому випадку U=1221, у другому U=1850, а в третьому U=1982, що є нижчим ніж Uкр=2091 для високого рівня достовірності (p<0,01). Зміни, що фіксуються при порівнянні попереднього та підсумкового тестування за показниками, які характеризують когнітивний компонент художньо-педагогічної компетентності, також виявляються статистично достовірними (для репродуктивного рівня U=666 при p<0,01, для реконструктивного U=1739 при p<0,01 та для творчого U=1982 при p<0,01). Так само, сформованість практичного компоненту має закономірну тенденцію до зменшення репродуктивного характеру (U=740; p<0,01), набуття реконструктивних (U=1665; p<0,01) та творчих ознак (U=1813; p<0,01).

Отже, з цих даних можна зробити висновок про те, що впровадження запропонованої нами методики формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва призвело до суттєвого зростання в майбутніх вчителів художньо-педагогічних знань, умінь і досвіду

творчого ставлення до фахової діяльності, підвищення їх готовності до інноваційної художньої творчості.

Таблиця 2.13

Зміни у рівнях сформованості художньо-педагогічної компетентності студентів експериментальної групи протягом формувального експеримента (n=74)

Компонент	Рівень	Статистичний показник	Час тестування	
			до експерименту	після експерименту
Мотиваційний	репродуктивний	%	71,6	16,2
		U	1221*	
	реконструктивний	%	25,7	58,1
		U	1850*	
	творчий	%	2,7	25,7
		U	1982*	
Когнітивний	репродуктивний	%	79,7	4
		U	666*	
	реконструктивний	%	20,3	56,8
		U	1739*	
	творчий	%	0	39,2
		U	1665*	
Практичний	репродуктивний	%	85,2	12,2
		U	740*	
	реконструктивний	%	14,8	54
		U	1665*	
	творчий	%	0	33,8
		U	1813*	

Примітка. * - зміни статистично достовірні на рівні $p<0,01$.

Доцільність впровадження запропонованої нами методики формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва може бути продемонстрована також шляхом порівняння результатів тестування випробуваних – учасників експерименту з відповідними даними про

формування художньо-педагогічної компетентності за традиційною методикою професійної підготовки студентів. З цією метою до дослідження була залучена контрольна група студентів, яка до початку експерименту була еквівалентна експериментальній групі за виразністю досліджуваних показників. Порівняємо результати тестувань до та після експеримента в контрольній та експериментальній групах (табл. 2.13 – табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Відмінності в рівнях сформованості художньо-педагогічної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп до початку формувального експеримента

Компонент	Рівень	Статистичний показник	Група	
			експериментальна (n=74)	контрольна (n=72)
Мотиваційний	репродуктивний	%	71,6	79,1
		U	2463	
	реконструктивний	%	25,7	15,4
		U	2387	
	творчий	%	2,7	5,5
		U	2588	
Когнітивний	репродуктивний	%	79,7	82
		U	2605	
	реконструктивний	%	20,3	16,6
		U	2568	
	творчий	%	0	1,4
		U	2627	
Практичний	репродуктивний	%	85,2	86,1
		U	2638	
	реконструктивний	%	14,8	13,9
		U	2638	
	творчий	%	0	0
		U	2664	

Так, порівняння результатів тестування до початку експеримента в контрольній та експериментальній групах показало, що в експериментальній

групі репродуктивний рівень сформованості компонентів художньо-педагогічної компетентності демонструвало менше студентів. Серед студентів контрольної групи більше виявлено таких, що досягли творчого рівня сформованості мотиваційного й когнітивного компонентів художньо-педагогічної компетентності. Водночас, застосування процедури статистичної перевірки дозволило встановити, що ці відмінності не набувають характеру достовірності, а отже можуть вважатися не суттєвими. Про це свідчать значення критерію Манна-Уітні, які перевищують табличне значення Uкр=2208 для п'ятивідсоткового рівня достовірності.

Отже, з цих даних випливає, що до початку впровадження в експериментальній групі запропонованої нами методики рівень сформованості компонентів художньо-педагогічної компетентності учасників експерименту був таким самим, як і в контрольній групі.

Зазначимо, що протягом експерименту в контрольній групі студентів, що навчалися за традиційною методикою професійної підготовки, також відбулися певні зміни у виразності показників художньо-педагогічної компетентності, які виявилися статистично достовірними (табл.2.15).

За мотиваційним компонентом художньо-педагогічної компетентності - це зменшення осіб з репродуктивним рівнем на 23,5% (U=1980; $p<0,01$) та збільшення на 19,3% таких, хто набув реконструктивного рівня (U=2149; $p<0,05$). Так само за когнітивним компонентом художньо-педагогічної компетентності студентів з репродуктивним рівнем стало на 32% менше (U=1764; $p<0,01$), з реконструктивним – на 20,9% більше (U=2052; $p<0,01$), а за практичним компонентом студентів з репродуктивним рівнем стало на 40,3% менше (U=1548; $p<0,01$), з реконструктивним – на 27,8% більше (U=1872; $p<0,01$).

Як ми бачимо, за цей час відбулося певне зростання рівня художньо-педагогічної компетентності студентів контрольної групи за всіма її компонентами, проте досягнення її творчого рівня за умови традиційної професійної підготовки студентів не має закономірного характеру.

Таблиця 2.15

Зміни у рівнях сформованості художньо-педагогічної компетентності студентів контрольної групи протягом формувального експеримента (n=72)

Компонент	Рівень	Статистичний показник	Час тестування	
			до експерименту	після експерименту
Мотиваційний	репродуктивний	%	79,1	55,6
		U	1980**	
	реконструктивний	%	15,4	34,7
		U	2149*	
	творчий	%	5,5	9,7
		U	2484	
Когнітивний	репродуктивний	%	82	50
		U	1764**	
	реконструктивний	%	16,6	37,5
		U	2052**	
	творчий	%	1,4	12,5
		U	2304	
Практичний	репродуктивний	%	86,1	45,8
		U	1548**	
	реконструктивний	%	13,9	41,7
		U	1872**	
	творчий	%	0	12,5
		U	2268	

Примітка. * - зміни статистично достовірні на рівні $p<0,05$;
** - зміни статистично достовірні на рівні $p<0,01$.

Далі порівняємо результати тестування в контрольній та експериментальній групах на завершальному етапі експерименту. Якщо звернутися до них, можна побачити, що рівень сформованості художньо-педагогічної компетентності в експериментальній групі став суттєво вищим, ніж у контрольній (табл.2.16).

Таблиця 2.16

Відмінності у рівнях сформованості художньо-педагогічної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп після закінчення формувального експерименту

Компонент	Рівень	Статистичний показник	Група	
			експериментальна (n=74)	контрольна (n=72)
Мотиваційний	репродуктивний	%	16,2	55,6
		U	1616**	
	реконструктивний	%	58,1	34,7
		U	2041**	
	творчий	%	25,7	9,7
		U	2099*	
Когнітивний	репродуктивний	%	4	50
		U	1440**	
	реконструктивний	%	56,8	37,5
		U	2151*	
	творчий	%	39,2	12,5
		U	1953**	
Практичний	репродуктивний	%	12,2	45,8
		U	1767**	
	реконструктивний	%	54	41,7
		U	2334	
	творчий	%	33,8	12,5
		U	2097*	

Примітка. * - відмінності статистично достовірні на рівні $p<0,05$;
** - відмінності статистично достовірні на рівні $p<0,01$.

Так, репродуктивний рівень сформованості мотиваційного компонента в експериментальній групі продемонстрували на 39,4% студентів менше, ($U=1616$; $p<0,01$), реконструктивний - на 23,4% більше ($U=2041$; $p<0,01$), та творчий - на 16% більше, ніж у контрольній групі ($U=2099$; $p<0,05$).

Аналогічно за показниками когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності виявилося, що по завершення експеримента

студентів експериментальної групи з репродуктивним рівнем стало на 46% менше (U=1440; p<0,01), з реконструктивним - на 19,5% більше (U=2151; p<0,05), а з творчим - на 26,7% більше, ніж у контрольній групі (U=1953; p<0,01).

Щодо відмінностей у рівнях сформованості практичного компонента художньо-педагогічної компетентності, тут по завершенню експеримента студентів експериментальної групи з репродуктивним рівнем стало на 33,6% менше (U=1767; p<0,01), а з творчим - на 21,3% більше, ніж у контрольній групі (U=2097; p<0,05).

Ці дані показують, що за умови впровадження апробованої у дослідженні методики, можна очікувати значно кращий ефект щодо формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, ніж за умов традиційної професійної підготовки студентів цього напряму.

Таким чином, проведений кількісний та якісний аналіз результатів експеримента підтверджує гіпотезу щодо продуктивності впровадження обґрунтованої нами інноваційної методики формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва.

Запропоноване нами організаційно-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва може бути рекомендоване для використання у вищих навчальних закладах освіти, на курсах підвищення кваліфікації фахівців в галузі образотворчого мистецтва, а окремі його компоненти – для впровадження в загальноосвітніх закладах, дошкільних установах, гуртках художньої творчості.

Висновки до другого розділу

1. Розроблено діагностичний інструментарій констатувального та формувального експериментів, який уможливлює виявлення рівня сформованості основних структурних компонентів художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

2. На констатувальному етапі дослідження зафіксовано недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, який характеризується відсутністю ґрунтовності та системності знань з декоративно-прикладного мистецтва, недостатньою розвинутістю емоційно-почуттєвої сфери студентів та репродуктивною готовністю до професійно-творчої діяльності.

3. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено авторську методику формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Методика формування художньо-педагогічної компетентності в майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва була побудована у відповідності до етапів засвоєння знань та з огляду на перебіг процесу формування понять у ході практичної діяльності. У процесі сприймання, осмислення, закріплення та застосування інформації були реалізовані такі пріоритетні завдання, як: організація активної образотворчої діяльності студентів; опанування ними основних теоретичних і технологічних понять образотворчого мистецтва; підготовка майбутніх вчителів до організації та оцінювання образотворчої діяльності учнів.

Розроблено та експериментально перевірено систему музейно-екскурсійної роботи, інноваційність якої полягає в її організації за календарним циклом українських народних свят, що безпосередньо відповідає програмі предмета «Образотворче мистецтво» в загальноосвітній школі та готує вчителя до її реалізації в навчальному процесі. Пропонований підхід до організації музейно-екскурсійної роботи в процесі навчання

декоративного мистецтва дозволив: сформувати мотивацію до опанування студентами різноманітних технік декоративно-прикладної творчості; зацікавити майбутніх учителів образотворчого мистецтва самостійним пошуком нетрадиційних методів педагогічного спілкування з учнями; підготувати студентів до практичної роботи у загальноосвітній школі, де за стандартом зміст навчання образотворчого мистецтва тематично організовано за календарним циклом; залучити студентів до пізнання національних художніх традицій на базі місцевих промислів і музейних установ.

З метою формування когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва запропоновано використання інформаційних технологій як фактора забезпечення переносу теоретичних знань студентів на рівень практичних умінь, яке полягало у навчанні проектуванню медіапрезентацій. Основними результатами використання мультимедійних технологій в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва є: підвищення інтересу до предмету, організація індивідуальної навчальної діяльності студентів, скорочення непродуктивних витрат часу на технічні роботи, розвиток творчої активності, підвищення виразності, доступності навчального матеріалу за допомогою персонального комп'ютера тощо.

З метою усвідомлення студентами смислового змісту знаків декоративно-прикладного мистецтва нами впроваджено адаптований варіант методики Б.Едвардс «Аналогове малювання», використання якої підводить студентів до усвідомлення глибиннопсихологічної основи символізму візуальних знаків декоративно-прикладного мистецтва. Також визначено оптимальні педагогічні умови застосування методу проектів для ефективного формування практичного компонента художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва.

4. Заключним діагностуванням в кінці формувального експерименту виявлено статистично достовірну позитивну динаміку формування

художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва експериментальної групи порівняно з представниками контрольної (репродуктивний рівень відповідно: мотиваційний компонент 16,2% і 55,6%, когнітивний – 4% і 50%, практичний – 12,2% і 45,8%; реконструктивний рівень: мотиваційний компонент – 58,1% і 4,7%, когнітивний – 56,8% і 37,5%, практичний – 54% і 41,7%; творчий рівень: мотиваційний – 25,7% і 9,7%, когнітивний – 39,2% і 12,5%, практичний – 33,8% і 12,5%). Це підтверджує продуктивність використання інноваційної методики формування художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та засвідчує вирішення поставлених завдань дослідження.

Матеріали розділу 2 оприлюднені у 7 наукових публікаціях автора:[230;231;232;233;234;236;239]

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснене теоретичне узагальнення й пропонується нове вирішення проблеми формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва, що знайшло відображення в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики, яка ґрунтується на взаємодії системи музейно-екскурсійної роботи за календарним циклом українських народних свят, мультимедійного забезпечення навчального процесу, опануванні символізму візуальних знаків образотворчого мистецтва та методу художньо-педагогічних проектів.

Результати теоретичного й експериментального дослідження дали змогу зробити такі висновки:

1. На основі аналізу сучасної освітньої практики, філософської та психолого-педагогічної літератури доведено актуальність проблеми формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва як основи їх фахової готовності до професійної діяльності. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив конкретизувати сутність художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва як інтегрального професійно-особистісного новоутворення, що сприяє успішному й творчому розв’язанню навчально-виховних завдань. Це дало підстави для визначення художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва як інтегральної якості їх особистості, що визначається цілісністю системи художньо-педагогічних знань, умінь і навичок, мотивів та ціннісних смислів професійно-педагогічної діяльності, яка забезпечує готовність до її здійснення, а також як мети та результату художньо-педагогічної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

2. Структурний аналіз феномена художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва дозволив

виокремити основні його компоненти. Мотиваційний компонент художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва характеризується сукупністю пізнавальних настанов, художньо-ціннісних орієнтацій, творчих інтересів, пов'язаних із змістом художньо-педагогічної діяльності; когнітивний компонент визначається як 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; практичний компонент проявляється у сформованості здатності (комунікативної, організаційної, діагностичної, проектної, конструктивної, управлінської, творчої) до ефективної реалізації вчителем образотворчого мистецтва художньо-педагогічних функцій.

3. Конкретизація предметного змісту декоративно-прикладного мистецтва, здатного в художніх образах відображати людську життєдіяльність в її цілісності високого і буденного, дозволила виявити можливості його впливу на процес формування художньо-педагогічної компетентності студентів. Він полягає в усвідомленні причетності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до традицій свого народу і народів інших країн, стимулюванні активності у пізнанні генетичних коренів національної культури, її морально-етичної спадщини. Грунтовне вивчення декоративно-прикладного мистецтва сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери студентів, мобілізує їх інтелектуально-творчий потенціал, стимулює в процесі колективної творчості готовність до взаємодопомоги і вимогливості, що оптимізує процес переходу художніх знань студентів у їх мистецькі переконання, впливає на естетизацію педагогічних дій майбутніх учителів. Зазначене забезпечує реалізацію ціннісно-смислової природи художньо-педагогічної компетентності вчителів образотворчого мистецтва.

4. Обґрунтовано систему критеріїв (емоційно-мотиваційний, пізнавально-регулятивний, операційно-технологічний) сформованості художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого

мистецтва, які забезпечують повноцінне діагностування її структурних компонентів на всіх етапах професійної діяльності.

Виокремлені три рівні сформованості художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (репродуктивний, реконструктивний, творчий) в залежності від узагальнення в них методичної готовності до здійснення фахової діяльності вчителя образотворчого мистецтва. Констатувальним експериментом зафіксовано недостатній рівень сформованості художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, який характеризується відсутністю системності знань теорії, історії та технології декоративно-прикладного мистецтва, слабкою розвиненістю емоційно-почуттєвої сфери та репродуктивно-технологічною готовністю до професійно-творчої діяльності.

5. Розроблена та експериментально перевірена методика формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва, яка реалізується шляхом цілеспрямованого засвоєння художньо-теоретичних знань у системі музейно-екскурсійної роботи за календарним циклом українських народних свят, мультимедійного забезпечення як фактора оптимізації переносу теоретичного тераурусу на рівень практичних умінь, опанування студентами символізму візуальних знаків декоративно-прикладного мистецтва та методу художньо-педагогічних проектів.

6. Результати формувального експерименту підтвердили ефективність запропонованої методики, про що свідчить позитивна динаміка стану сформованості компонентів художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та зіставлення результатів в експериментальних та контрольних групах (творчий рівень відповідно: мотиваційний компонент – 25,7% і 9,7%, когнітивний компонент – 39,2% і 12,5%, практичний компонент – 33,8% і 12,5%).

Розроблена методика може продуктивно використовуватися викладачами, методистами, учителями, студентами образотворчих

спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів. Теоретичні висновки й експериментальні дані дисертаційного дослідження мають слугувати основою для оновлення змісту образотворчого навчання студентів у вищих навчальних закладах та сприяти вдосконаленню професійної майстерності фахівців у дошкільних і шкільних освітніх установах, у гуртках художньої творчості, а також у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у галузі образотворчої освіти.

Перспективи подальшої розробки проблеми формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва вбачаються в поглибленні структурного й змістового аналізу художньо-педагогічної компетентності студентів, підготовці майбутніх учителів до організації декоративно-прикладної діяльності школярів.