

**ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«КРИВОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
КРИВОРІЗЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ**

На правах рукопису

ЗЕНЬКОВИЧ ЮЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 378.147:37.0011.3

**ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук,

професор

Кондрашова Лідія Валентинівна

Кривий Ріг – 2015

ЗМІСТ

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	4
ВСТУП	5
 РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	
1.1. Формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки як педагогічна проблема	18
1.2. Зміст та структура ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва	42
1.3. Фахова підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва як провідний засіб формування ціннісних компетенцій.....	69
Висновки до розділу 1.....	83
 РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	
2.1. Педагогічні умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.....	87
2.2. Розробка функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки	115
Висновки до розділу 2	138
 РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	
3.1. Вивчення й аналіз рівнів сформованості ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва	141
3.2. Апробація функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва	164
3.3. Результати дослідницько-експериментальної роботи та	

інтерпретація її підсумків	174
Висновки до розділу 3.....	181
ВИСНОВКИ.....	184
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	188
ДОДАТКИ	223

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ДФ – діяльнісний фрейм

КАФ – когнітивно-аксіологічний фрейм

КОФ – креативно-особистісний фрейм

КП – компетентнісний підхід

МСФ – мотиваційно-спонукальний фрейм

МУОМ – майбутній учитель образотворчого мистецтва

НПД – навчально-пізнавальна діяльність

ОМ – образотворче мистецтво

РАФ – рефлексивно-аналітичний фрейм

ФМФЦК – функціональна модель формування ціннісних компетенцій

ФП – фахова підготовка

ФЦК – формування ціннісних компетенцій.

ВСТУП

Стратегію й тактику української вищої освіти нині, під впливом світових глобалізаційних процесів, визначає програма входження до загальноєвропейського освітнього простору, що формується на основі Болонського процесу. У сучасному суспільстві знання й цінності стають безпосередньою продуктивною силою. Це вимагає від суспільства загалом, а також від окремої людини вміння застосовувати нові знання, набуті впродовж життя, у власній практичній діяльності, бути конкурентоспроможним, компетентним фахівцем.

Студент нині повинен набути в навчальному процесі важливих компетенцій через використання, передусім, фахових знань та практичних умінь. Саме у такий спосіб здійснюється перехід від початків кваліфікованості до компетенцій, які дають змогу знаходити оптимальні рішення в будь-яких професійних і життєвих ситуаціях, «що уможливорює діяльність освіченої особистості незалежно від локального чи глобального контексту ринку праці, – зазначає В. Кремень. – Така людина, оволодівши умінням приймати рішення, свободою вибору, буде здатна адаптуватися в умовах постійних змін» [170, с.162].

Залучення вітчизняної вищої освіти до загальносвітового та європейського освітніх вимірів, інноваційні процеси вітчизняної педагогіки спонукають до переосмислення й оновлення сталих підходів до професійної підготовки майбутніх учителів. У сучасних нормативних документах зазначається: «необхідно розвивати прагнення майбутнього фахівця до професійного зростання, утвердження особистісно важливих якостей та формувати успішно-діяльну, професійно-компетентну, мобільну, конкурентоспроможну на світовому ринку особистість» [259, с.12].

Формування особистості професіонала як вищої цінності суспільства потребує нових підходів до удосконалення навчально-виховного процесу

вищої школи, розвитку активності, самостійності, відповідальності студентів. Особливої актуальності нині набувають питання формування культурних, морально-етичних цінностей майбутнього фахівця педагогічної галузі, його ціннісно-сміслового ставлення до професійно-педагогічної діяльності як запоруки успішної професійної самореалізації в освітній сфері та питання вироблення професійно-практичних умінь, набуття необхідних для подальшої фахової діяльності компетенцій.

Аксіологічні засади педагогіки як науки розробили видатні вчені минулого й сучасності: Ю. Азаров [7], І. Бех [44], Б. Бім-Бад [49], Є. Бондаревська [58], М. Боришевський [60], Д. Герасимов [84], Й. Ф. Гербарт [85], С. Гессен [88], Дж. Дьюї [112], М. Євтух [114], А. Здравомислов [124], І. Зязюн [130], І. Ісаєв [289], М. Каган [138], Г. Коджаспірова [150], В. Краєвський [168], В. Кремень [170], Н. Кузьміна [172], С. Кульневич [176], В. Кушнір [179], А. Макаренко [197], О. Мороз [214], З. Равкін [268], В. Рибалка [272], В. Сластьонін [287], О. Сухомлинська [302], В. Сухомлинський [303], Н. Тализіна [304], В. Тугарінов [312], К. Ушинський [318], В. Чорнокозова [344] та інші.

Ціннісні аспекти фахової педагогічної підготовки особистості аналізують відомі вітчизняні й зарубіжні науковці: В. Андрущенко [12], Л. Артемова [22], А. Вербицький [68], Б. Вульф [79], Б. Гершунський [86], Ф. Гоноболін [91], О. Дубасенюк [110], Е. Дюркгейм [111], С. Єлканов [117], Б. Косова [165], А. Ліненко [189], О. Мороз [214], Р. Насретдинова [216], Н. Нікітіна [226], Т. Осіпова [239], Н. Рейнвальд [271], В. Серіков [283], Дж. Шульман [376].

Процесуальні та змістові особливості власне професійної та професійно-педагогічної підготовки висвітлено в працях відомих педагогів, – О. Абдулліної [1], А. Алексюка [8], І. Анненкової [15], С. Архангельського [24], А. Бондар [55], Н. Бордовської [59], С. Гончаренка [93], В. Євдокимова [113], І. Ісаєва [289], І. Кобиляцького [148], Л. Кондрашової [155], З. Курлянд [246], А. Кузьмінського [174], В. Кушнір [179], В. Лозової [184], В. Ляудіс

[194], В. Майбороди [195], А. Маркової [200], Н. Ничкало [222], В. Приходько [256], С. Сисоєвої [285], М. Солдатенка [291], М. Фіцули [323], О. Цокур [341], В. Шадрікова [345] та інших. Працями цих учених послуговуються сучасні науковці для розв'язання проблем, пов'язаних з оновленням вищої педагогічної школи на компетентнісних засадах, формуванням якостей, властивостей сучасного професійно-компетентного вчителя.

У роботах фундаторів та розробників компетентнісно орієнтованої освіти, – В. Байденка [30], А. Белкіна [35], Н. Бібик [152], О. Бігіч [48], В. Дьоміна [103], Е. Зеєра [125], І. Зимньої [127], К. Кіна [374], М. Кларіна [146], В. Краєвського [168], М. Лайла [181], А. Маркової [194], О. Овчарук [232], Л. Петровської [247], О. Пометун [250], Дж. Равена [267], В. Сєрикова [283], С. Сисоєвої [285], В. Сластьоніна [288], А. Субетто [301], А. Хуторського [337], В. Шадрікова [345], І. Якиманської [366], Н. Яковлевої [367], – окреслено нові стандарти практикоорієнтованого навчання, проаналізовано недоліки «знаннєвоорієнтованої» освітньої парадигми. Шляхи формування професійних компетенцій та різноманітних загальних і предметноспеціалізованих компетентностей майбутніх спеціалістів проаналізовано в дисертаціях та наукових публікаціях М. Боліна [52], С. Бондар [57], В. Введенського [66], Г. Гаврищак [80], Н. Горденко [94], О. Густової [101], А. Добудько [107], А. Дорофєєва [108], І. Драч [109], Л. Засєєвої [122], О. Козирєва [151], З. Коннової [156], Є. Лебедева [183], Н. Мар'євої [203], В. Мініна [210], О. Пахомової [245], В. Садової [281], Л. Сень [282], В. Сотнік [293], К. Стецюк [298], Ю. Узлова [314], О. Усик [317], Н. Чекалевої [342], Ц. Ши [353], Ф. Ялалова [368] та багатьох інших дослідників.

За наявності розмаїття думок і суджень, спільною основою для наукових пошуків учених є твердження про те, що на тлі компетентнісного підходу повинна знайти своє розв'язання проблема вироблення в молодій людині, майбутнього педагога-фахівця ціннісного світогляду, ціннісних

гуманістичних установок. Виняткове значення ця проблема має для здійснення якісної фахової підготовки майбутніх учителів мистецького профілю.

Теоретико-методологічне обґрунтування різних аспектів фахової підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей здійснюється на основі культурологічного, контекстного, особистісно орієнтованого, практикоорієнтованого, комплексного, рефлексивно-феноменологічного та інших методологічних підходів у роботах С. Арапової [19], О. Бузової [64], О. Волкової [77], В. Діанової [105], А. Капальдо [255], С. Коновець [157], В. Лісовського [190], М. Мейлаха [207], Б. Неменського [160], С. Ничкало [224], Г. Орловського [238], О. Отич [242], М. Пічкур [248], М. Претте [255], А. Растригіної [269], М. Ростовцева [276], О. Рудницької [279], О. Стукалової [300], У. Хогарта [331], С. Уланової [331], С. Шаргородської [346], Г. Шевченко [348], С. Шмагало [354], Ф. Шмідта [355].

Психологія сприйняття явищ культури та образотворчого мистецтва, різні аспекти професійного формування та культурно-творчого розвитку особистості висвітлені і ґрунтовно вивчені психологічною наукою (Б. Ананьєв [9], Р. Арнхейм [21], В. Вілюнас [75], Є. Ільїн [132], В. Климчук [147], Б. Ломов [192], А. Маслоу [205], В. Мухіна [215], Р. Немов [218], Л. Столяренко [241], В. Рибалка [272], К. Роджерс [275], Д. Узнадзе [315], К. Юнг [362] та інші).

Результати теоретико-методологічного та науково-методичного дослідження професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін і розвитку художньо-педагогічної культури за умов неперервної педагогічної освіти досліджено в монографії В. Орлова [235].

Окремі складові професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва вивчають К. Джеджера [104], Л. Кондратьєва [154], А. Пасічний [243], Л. Покровщук [251], Е. Помиткін [252], Н. Резніченко [270], А. Терентьєв [308], С. Хаєнко [327], О. Шевнюк [347] та інші.

Водночас варто зазначити, що серед наукових досліджень маємо певну лакуну з розробки аксіологічних засад компетентнісно орієнтованої фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. У цьому питанні дослідники послуговуються науковою базою загальної теорії цінностей та працями О. Антонової [16], В. Бондаря [57], О. Вишневського [74], Н. Головатого [90], В. Майбороди [195], Н. Нікітіної [226], Л. Подоляк [250], Н. Рейнвальд [271], М. Роганової [273], Ю. Укке [316], В. Юрченка [250], у яких відбиваються особливості професійно-особистісного становлення студентства як соціальної спільноти. Окремі аспекти формування ціннісних компетенцій, компетентностей та ціннісних орієнтацій студентів аналізуються в дисертаційних дослідженнях К. Гугіної [98], В. Мініна [210], Р. Насреддінової [216], М. Павловської [244], М. Роганової [273], І. Татур [305], О. Теплої [307], Е. Фаустової [319].

Між тим, сучасна соціокультурна ситуація характеризується симпліфікацією ціннісних засад життя людини та її професійної діяльності, експансією так званої масової культури, наслідками яких стає масова орієнтація молоді на миттєвий успіх, утілений передусім в матеріальних благах, домінування споживацьких рис світогляду. Посилюються нігілістичні та екстремістські настрої серед студентської молоді, не сприймаються або сприймаються лише частково ціннісні засади світової та національної культури, переважає поверхове ставлення до загальнолюдських цінностей християнства як загальнолюдського надбання.

Явища, перераховані вище, висувають на перший план потребу формування ціннісно компетентних педагогів-фахівців.

Аналіз теоретичних напрацювань означеного напрямку та власний багаторічний досвід роботи у вищій педагогічній школі дозволяють окреслити *коло суперечностей*, що потребують негайного розв'язання:

- між потребою сучасної української системи освіти у кваліфікованих педагогах-фахівцях, що мають стійку систему ціннісних пріоритетів, компетентних у ретрансляції власних цінностей новому поколінню,

- та понятійній невизначеності й інструментальній нерозробленості механізмів формування ціннісних компетенцій майбутнього вчителя;
- між аксіологічним потенціалом навчальних дисциплін мистецького циклу та результативністю активації ціннісних складових у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва;
 - між новими стандартами й вимогами компетентісно орієнтованої освіти та відсутністю аксіологічного стрижня у визначенні якості фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Соціальне й педагогічне значення проблеми, її недостатня теоретична розробленість, потреба пошуку науково-педагогічних механізмів формування ціннісних компетенцій студентів-майбутніх учителів образотворчого мистецтва в поєднанні з розробленням теоретичних основ формування цієї складної системно-інтегральної властивості та процесуально-методичного забезпечення дозволили обрати загальний напрям наукових пошуків і сформулювати тему дисертаційної роботи: **«Формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи Криворізького державного педагогічного університету в частині наукової теми «Теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя до творчої діяльності», включеної на конкурсній основі до плану досліджень Міністерства освіти і науки України (№ 2-96).

Тему затверджено на засіданні вченої ради КДПУ (протокол №3 від 19.10. 2003 р.) та узгоджено в бюро Ради з координації наукових досліджень в Україні в галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 3 від 26.04. 2005 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці результативності застосування функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів

образотворчого мистецтва та відповідних цій моделі педагогічних умов.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження** :

1. Визначити ступінь розробки проблеми дослідження в педагогічній теорії та практиці, уточнити понятійний апарат.

2. Теоретично обґрунтувати зміст, структуру, критерії, показники та рівні сформованості ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.

3. Визначити, теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, довести доцільність їх створення.

4. Розробити функціональну модель формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки, експериментально перевірити її ефективність.

5. Розробити методичні рекомендації з формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Предметом дослідження є педагогічні умови, що забезпечують результативність формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.

Гіпотеза дослідження базується на твердженні про те, що результативність формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки значно підвищиться за таких педагогічних умов:

– створення ціннісного простору фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва шляхом активування аксіологічного потенціалу дисциплін психолого-педагогічного, мистецького, гуманітарного циклів;

– забезпечення професійно-ціннісної самоактуалізації майбутніх

учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки;

– залучення багатомірно-діалогічних форм навчальної взаємодії на ґрунті ціннісної свободи та неперервного творчого саморозвитку суб'єктів навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи;

– наявності своєчасного науково обґрунтованого моніторингу результативності формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Методологічними й теоретичними засадами дослідження стали провідні положення наукової теорії пізнання щодо єдності діяльності й свідомості, їх соціальної зумовленості (С. Гончаренко, А. Здравомислов, І. Зязюн, В. Кремень, О. Леонт'єв, Б. Ломов, І. Прокопенко); педагогічної діяльності як процесу інтеріоризації загальнолюдських цінностей (Б. Анан'єв, Ю. Бабанський, І. Бех, О. Бодальов, Є. Бондаревська, А. Вербицький, Л. Виготський, А. Гусейнов, І. Ільясов, І. Ісаєв, М. Кларін, В. Лозова, А. Петровський, В. Сериков, В. Сластьонін, О. Сухомлинська), педагогічної епістемології (В. Андрущенко, М. Каган, Б. Косова, Дж. Дьюї, Т. Кошманова, Лі Дж.Шульман), єдності змістового та процесуального компонентів вищої освіти (О. Дубасенюк, І. Кобиляцький, Л. Кондрашова, В. Краєвський, З. Курлянд, О. Цокур).

Методологія дослідження ґрунтується на ідеях цілісності процесів фахової підготовки, виховання й саморозвитку майбутнього вчителя (О. Абдулліна, Ю. Азаров, А. Алексюк, В. Галузинський, М. Євтух, В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, Н. Ничкало, М. Солдатенко, Л. Хомич), набуття ним протягом навчання у вищому закладі освіти компетенцій і компетентностей, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності за обраним фахом (Н. Бібік, Є. Бондаревська, В. Гриньова, І. Зимня, В. Лозова, В. Майборода, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, А. Хуторський).

У процесі дисертаційного дослідження послуговувалися такими групами **методів:**

– *теоретичні*: аналіз та узагальнення наукової, науково-популярної, методичної та навчально-методичної літератури з метою дослідження специфіки використання компетентнісного підходу як освітньої парадигми, уточнення понять дослідження, обґрунтування педагогічних умов, розробки функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва на основі компетентнісного підходу до фахової підготовки;

– *емпіричні*: соціометрія, спостереження з метою виявлення фактичного стану проблеми дослідження, педагогічний експеримент для перевірки ефективності педагогічних умов у реалізації функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки;

– *методи математичної статистики* з метою кількісної та якісної обробки результатів дослідно-експериментальної роботи, визначення статистичної значущості отриманих результатів.

Експериментальна база дослідження. Дисертаційне дослідження здійснювалося на базі Криворізького державного педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» та Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка протягом 2005 - 2013 років.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше розроблено й обґрунтовано теоретично* функціональну модель формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва та відповідні їй педагогічні умови, експериментальним шляхом перевірено її результативність;

– *уточнено й конкретизовано* поняття «компетентнісний підхід», «аксіологічний підхід», визначено зону перетину цих понять; визначено основні характеристики змістово-процесуального підходу як провідного в розробці функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва;

– *з'ясовано* змістову сутність поняття «ціннісні компетенції майбутніх учителів образотворчого мистецтва», розроблено структуру ціннісних компетенцій майбутніх учителів та схарактеризовано основні фрейми цієї структури як складної інтегральної цілісності;

– *розроблено* критерії, показники, описано рівні сформованості ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва;

– *подальшого розвитку набули* положення педагогічної теорії про специфіку професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на засадах компетентісно орієнтованої освіти.

Теоретичне значення дисертаційної роботи полягає в розробці структури та уточненні змісту ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, визначенні теоретичних аспектів упровадження компетентісного підходу у процес підготовки майбутніх учителів, створенні функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, в уточненні та описі критеріїв, показників, рівнів сформованості ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, удосконаленні методик проведення проблемних лекцій аксіологічного спрямування, бінарних семінарів, використанні творчих робіт, що активують механізми ціннісного вибору майбутніх учителів образотворчого мистецтва тощо.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що висунуті теоретичні положення доведено до конкретної реалізації у вигляді:

– створення й упровадження в навчальний процес функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що дозволило оновити змістові, організаційно-педагогічні та процесуальні аспекти фахової підготовки;

– розробки критеріально-оцінного апарату, який дозволяє визначити й описати динаміку формування показників ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва;

– розроблення й застосування в навчальному процесі факультативу «Мистецький арсенал ХХ ст. (аксіологічний сенс життя та діяльності видатних митців)»; інтегрованого спецкурсу «Сучасний іконопис»; тренінг-курсу «Ціннісні установки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва», дидактико-рольових і ділових ігор, проблемних лекцій, лекцій-візуалізацій, семінарів та практичних робіт аксіологічного спрямування, тьюторських занять куратора групи.

Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані в практиці професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а також у системі підвищення педагогічної кваліфікації вчителів образотворчого мистецтва.

Упровадження результатів дослідження здійснювалося за такими напрямками:

– застосовано в навчальному процесі функціональну модель формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва;

– розроблено й використано факультатив «Мистецький арсенал ХХ ст. (аксіологічний сенс життя та діяльності видатних митців)»; тренінг-курс «Ціннісні установки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва», спецкурс «Сучасний іконопис»; впроваджено в навчально-виховний процес систему тьюторських занять куратора групи з майбутніми учителями образотворчого мистецтва, розроблено систему ціннісно орієнтованих вправ, завдань-ситуацій ціннісного вибору, дібрано та застосовано у практичній роботі з майбутніми вчителями образотворчого мистецтва діагностичний матеріал, спрямований на визначення рівня сформованості ціннісних компетенцій.

Результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (акт про впровадження № 414 від 12.11.2014 р.), Київського університету імені Бориса Грінченка (акт впровадження № 1719/127, 11.11.2014 р.), Уманського державного педагогічного університету ім. Павла

Тичини (акт про впровадження № 2187/01 від 12.12.2014 р.).

Вірогідність та обґрунтованість основних висновків дисертаційного дослідження забезпечується глибоким теоретичним аналізом досліджуваної проблеми, теоретико-методологічною обґрунтованістю вихідних положень дисертаційної роботи, різнобічністю методів дослідження, адекватних меті та завданням дисертаційної роботи, об'єкту й предмету дослідження, комплексним підходом до відбору та застосування групи методів педагогічної діагностики, репрезентативністю експериментальної вибірки, достатньою тривалістю й широтою педагогічного експерименту, виконанням загально визнаних вимог до його проведення, результатами експериментальної перевірки висунутої гіпотези дослідження, можливістю відтворення перебігу експериментальних процесів, використанням сучасних методів математичної статистики на всіх етапах дослідницько-експериментальної роботи, відповідністю отриманих результатів наявним науковим уявленням у теорії та практиці вищої педагогічної освіти, упровадженням результатів дисертаційного дослідження в навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів України.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні результати дослідження оприлюднені на *міжнародних* конференціях : міжнародній науково-практичній конференції «Modern problems of education and science» (Угорщина, м. Будапешт, 26-27 січня, 2013 р.), одинадцятій міжнародній конференції «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» (Росія, м. Санкт-Петербург, 2013 р.); на *всеукраїнських* науково-практичних конференціях : «Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти» (Україна, м. Ірпінь, 2005 р.), «Мистецько-педагогічна освіта: проблеми та перспективи» (Україна, м. Кривий Ріг, 2005 р.), «Художньо-педагогічна освіта: теорія, методи, технології» (Україна, м. Кривий Ріг, 2006 р.).

Структура й обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку

використаних джерел (377 позицій), 11 додатків, містить 15 рисунків і 6 таблиць. Загальний обсяг дисертації – 265 сторінок, основний зміст викладено на 187 сторінках.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки як педагогічна проблема

Цінність – те, що є найбільш важливим для людини, те, чому надається особливого значення. Категорія цінностей стосується існування людини та суспільства. Поза людиною та без людини поняття «цінність» існувати не може. Цінності не первинні, вони є похідними від співвідношення оточуючого світу та людських взаємин [320].

Із точки зору філософського аналізу, цінність – «існуюча між людьми домовленість з приводу того, що є для них корисним або шкідливим. Ситуації, речі, думки і вчинки, що виникають у результаті оцінки, систематизуються щодо людини. Широка шкала фактичних оцінок та їх теоретичних можливостей являє собою систему цінностей суспільства. Із системи цінностей витікають критерії орієнтацій та дії, себто норми, які в свою чергу слугують підставою для оцінних суджень» [61, с. 377]. Визнається той факт, що по суті все розмаїття предметів людської діяльності, суспільних взаємин та залучених у це коло природних явищ може виступати «предметними цінностями» як об'єктами ціннісного ставлення, себто оцінюватись у плані добра і зла, істини або неістини, краси й потворності, допустимого або забороненого, справедливого або несправедливого і т. п. [320]. Ціннісний, або аксіологічний підхід в філософії освіти розкривається через систему засадничих аксіологічних принципів:

- рівноправність філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей при збереженні розмаїття культурних та етнічних особливостей;
- рівнозначність традицій та творчості, визнання необхідності вивчення, використання напрацювань минулого, можливості духовного відкриття в теперішньому й майбутньому, необхідності взаємозбагачувального діалогу між традиціоналістами й новаторами;
- екзистенційна рівність людей, соціокультурний прагматизм, діалог і подвижництво замість месіанства та індиферентності [289, с. 65].

Специфічна ідея цінностей є надбанням Античного світу: з'являється вона завдяки Платону [249] та Аристотелю [20], які висунули питання про вище благо та розробили класифікацію добродійностей. Філософи античності виводили етичні визначення з природи розуму; цінності людини як етичні добродійності являють собою своєрідну «золоту середину» між крайнощами: наприклад, сміливість як добродійність тваринної частини душі, за Аристотелем, середина між безрозсудливою хоробрістю та боягузством, справедливість – середина між нанесенням образ іншим та терпінням цих образ від іншого. Поведінкові цінності – правильна пропорція взаємин людини з іншими [20].

Поняття цінностей формується з XVII ст. спочатку у сфері економіки та філософії, потім – у контексті учіння про цінності. У плині історії вагомий внесок у розвиток теорії цінностей здійснили Фома Аквінський [320], І. Кант [143], Ф. Brentano [38], М. Шелер [349], Н. Гартман [83], Г. Спенсер [294]. Стверджується, що «цінності являють собою достоїнства різного ступеню зобов'язань – у залежності від рівня розгляду» [61, с. 377]. Будь-яке філософське пояснення цінностей містить питання про підставу цінності, про сенс і повноваження, до яких зобов'язують ці цінності.

Всесвітньо відома фраза І. Канта: «дві речі наповнюють мою душу повсякчас новим здивуванням і благоговінням... – зоряне небо наді мною та моральний закон всередині мене» [143, с.137], – послужили крапкою відліку

нової філософії освіти, яка потужно заявила про себе наприкінці XVIII ст. та у XIX ст. Сам же І. Кант наполягав, що його власна теорія цінностей формувалася під впливом філософських, соціально-педагогічних ідей видатного французького мислителя Ж.-Ж. Руссо: «Я відчуваю велику жагу пізнання... Бували часи, коли я думав, що все це може бути честю людства, і я зневажав чернь, яка нічого не знає. Руссо виправив мене. Вказана засліплююча зверхність щезає: я вчусь поважати людей» [99, с. 54]. Це не просто зміна уявлень, це моральне оновлення, зміна ціннісних настанов. Тож тривалість впливу гуманістичних і демократичних ціннісних ідеалів Просвітництва, витоки якого сягають Античних часів, безпосередньо продовжувалась у Новий та Новітній часи. Погляд на історію людства як реалізацію системи «вічних цінностей» або як на послідовну зміну одного типу цінностей іншими є важливою складовою будь-якого наукового пізнання явищ суспільства й культури.

В етичній теорії видатного німецького філософа й педагога Й. Ф. Гербарта, послідовника І. Канта та його спадкоємця на посаді завідувача кафедри філософії й педагогіки Кенігсбергського університету, подається розгорнута система етичних цінностей, які варто прищепити у процесі систематичного виховального навчання. Й. Ф. Герbart поділяв думки І. Канта щодо морального виховання як головного завдання педагогічної діяльності, мета такої діяльності – досягнення єдності усвідомлення етичних ідей та цінностей і волі індивіда [85].

Спробу критичного спростування ціннісного мислення здійснили Ф. Ніцше та М. Гайдеггер. Ф. Ніцше, висуваючи гасло переоцінки всіх цінностей людства, в основному заперечував цінності християнства; натомість М. Гайдеггер заперечує ціннісне мислення в принципі [61]. Значна увага розумінню сутності цінностей та ціннісних орієнтацій людини, процесів їх формування приділяється в роботах Т. Адорно, М. Вебера, Е. Гуссерля [100], В. Дільтея [106], Г. Маркузе [204], Г. Ріккєрта [61], О. Шпенглера [356]. На слов'янських теренах філософсько-педагогічне

обґрунтування теорії цінностей з різних методологічних позицій здійснили такі мислителі й вчені, як М. Бердяєв [73], С. Гессен [88], В. Зеньковський [126], І. Ільїн [133], П. Сорокін [292], Л. Шестов [351], П. Флоренський [73], С. Франк [322]. Аксиологічні засади своїх філософських концепцій практично всі слов'янські філософи розробляють, виходячи з власного тлумачення засадничих принципів християнства.

Один із найбільш відомих педагогів-мислителів російської еміграції І. Ільїн у своїх працях постійно звертається до проблем ціннісного формування особистості та духовного становлення людини. Він вважає, що спиратися в освіті лише на земні людські цінності – «марна справа», оскільки внаслідок цього віднімається у кожного «дух любові», зазначає, що «моральна свобода волі може втілюватися у право людини самостійно пізнавати добро, особистим інтересом бажати його та особистою дією здійснювати його. Це вказує на те, – продовжує філософ, – що в основі моральної волі людини є *свобода совісті. Совість є знання добра*» [133, с. 350]. Творчо аналізуючи педагогічні концепції, вироблені декількома поколіннями російських релігійних мислителів, І. Ільїн доходить висновку, що на перше місце у формуванні та розвитку людини виходить не «розумова» освіта, а формування предметно-налаштованої, і, водночас, орієнтованої на особисте духовне самовдосконалення душі, поліпшення свого самопочуття та своєї природи у відповідності до «абсолютних моральних цінностей» [133]. Шлях духовно-морального самостворення кожної окремої особистості унікальний, індивідуальний, оскільки, за І. Ільїним, людина є особистим духом, цінністю [133]. Для того, щоб укріпити внутрішній духовно-моральний світ молоді людини, вберегти її від зовнішнього гніту вульгарності та зла, від зовнішніх та власних часто спотворених уявлень про справжнє життя, варто допомогти *навчитися осмислювати* свій особистий духовно-ціннісний і релігійний досвід.

С. Гессен у своїй фундаментальній праці «Основи педагогіки. Вступ до прикладної філософії», яку він розпочав писати в Санкт-Петербурзі до

жовтневого перевороту, а закінчував в еміграції, вказував, що релігійно-філософський аспект педагогіки як найбільш складний повинні розробити прийдешні покоління. Саму освіту філософ розумів не стільки як розвиток індивідуальності людини, скільки як процес збагачення культурними цінностями – моральністю, науками, мистецтвом [88].

Близькою до поглядів С. Гессена є педагогічна концепція професора психології Київського університету Св. Володимира, філософа, богослова, історика, літературознавця В. Зеньковського. У визначенні фундаментальних засад морального розвитку особистості вчений виходив із суто християнського світогляду. Головна задача освіти, на думку В. Зеньковського, полягає в тому, щоб допомогти молодій людині знайти себе і, керуючись настановами викладача, навчитися творчо перевтілювати свій «природний склад», спрямовуючи на добро триєдине існування в собі спадковості, соціальності і, насамперед, духовності. Серцевину освіти православної людини філософ визначає як «просякнутість світлом Божим», а мету освіти вбачає у прагненні «просвітити й освітити» душу молодої людини. Особливу увагу слід приділити проблемі розвитку сил добра й свободи: шлях формування ціннісного світогляду – активне переборювання зла засобом розкриття й зміцнення світлих сил і прагнень [126].

Надзвичайно цікавими з точки зору нашого дослідження видаються нам думки представника філософсько-педагогічної думки другої половини ХХ ст. С. Аверинцева. У статті «Християнство у ХХ столітті» він наголошує: тоталітаризм ХХ століття мав шанси лише в контексті глибокої культурної і, ширше, антропологічної кризи, що проявляється і там, де тоталітарні сили не змогли здобути політичну перемогу. Криза ця торкає передусім зв'язка батьків і дітей, наступність поколінь, психологічну можливість для батьків – практикувати свій авторитет, а для нащадків – *приймати цінності* (курсив наш), що їх цей авторитет пропонує: «Взаємини старших і молодших, звичайно, ніколи не були безпроблемними, але реальність нашого століття зробила проблематичними вже не гармонію цих взаємин, а самі їх засади» [3,

с. 361]. І якщо масова релігійність віками трималася на тому, що віру «вбирали з молоком матері», якщо людина вірувала тому, як зауважив колись С. К'єркегор, що про буття Бога в ранньому дитинстві сказав їй батько, – ця релігійність не могла не опинитися повсюдно в небезпеці, навіть і там, де ніхто й не змушував (як це було в добу радянського тоталітаризму) її зректися. При цьому, якщо «атеїзм іще приймає ідею Бога настільки всерйоз, що принаймні не може від неї відкараскатися без формально декларованого і наукоподібно обґрунтованого її заперечення, то послідовний релятивізм і гедонізм, заохочувані «прогресом», можуть створити тип людини, здатної прийняти навіть ідею Бога без того, щоб вона його *до чогось зобов'язувала*, бо його ніщо і ні до чого не зобов'язує, і будь-яка заповідь, моральна або обрядова, видається його свідомості нестерпно застарілою, наївною і нав'язливою. Це набагато небезпечніше, ніж атеїстична доктрина, що вже вичерпала свої ресурси» [3, с.361].

На сторінках праць С. Аверинцева знаходимо визначення віри як провідної фундаментальної цінності, «центральної світоглядної позиції і водночас психологічної настанови, що передбачає, по-перше, прийняття певних тверджень (догматів), наприклад, про буття і природу Божества, про те, що є благом і злом для людини, тощо, і певне прагнення дотримуватися цих догматів усупереч усім сумнівам; по-друге, особиста довіра до Бога як упорядника життя віруючого, його керівника, помічника і спасителя в усіх конкретних ситуаціях, Який посилає страждання і висуває складні вимоги задля блага самого віруючого; по-третє, особисту відданість Богові, „служінню”, Якому віруючий віддає себе» [3, с. 64]. С. Аверинцев зазначає, що зіткнення віри з раціоналістичною критикою породжує одну з трьох позицій: або догмати віри пропонуються розуму як аксіоми, що не підлягають ані доказам, ані критиці, але дають початок ланцюгові логічних умовиводів (максима Августина та Ансельма Кентерберійського «вірую, щоб розуміти» [61]), або ж намагаються умоглядно обґрунтувати їх, вдаючись до мови філософських конструкцій і часто раціоналістично переосмислюючи

(максима П. Абеляра «розумію, щоб вірувати» [61]), або, нарешті, зухвало декларується цілковита несумісність віри із «німецьким» людським розумом (максима «вірую, бо абсурдно», суголосна Тертуліану й П. Даміані, почасти С. К'єркегору). У ХХ ст. під впливом екзистенціалізму стає привабливим поняття віри як цінності, що не має догматично сформульованого предмета чи, принаймні, зорієнтованого передусім не на нього, воно зартикульоване у позаконфесійній філософії (наприклад, у К. Ясперса [369]).

Зі здійсненого короткого огляду можемо дійти узагальнювальної думки про те, що в моральному плані цінності мають *нормативний або зобов'язувальний* характер [61, с. 377]. Нині у філософському тлумаченні цінності розрізняються:

- за своєю причетністю/непричетністю до буття;
- за притаманному їм характеру відбиття реальності;
- за своєю співвіднесеністю з суб'єктом, що пізнає цінності, здійснює і встановлює цінності [61].

Провідні теорії філософії цінностей, або аксіології, – учіння про цінності та про оцінку в етиці, яке досліджує, зокрема сенс людського буття; учіння про природу людських цінностей; про сенс життя, про кінцеві цілі людської діяльності [229], – в узагальненому вигляді представлені у табл.1.1. «Теорії філософії цінностей в європейському культурному ареалі» (див. с. 25). Звісно, це не єдина класифікація, що ж стосується самих цінностей, то М. Каган у фундаментальній праці «Філософська теорія цінностей» визнає суперечність спроб істориків філософії розібратися в цій проблемі та класифікувати розмаїття концепцій: А. Едель виокремлює три напрями аксіологічних досліджень (ідеалістичні, натуралістичні, прагматичні), три типи теорій цінностей розрізняє Т. Любімова («теоретичні соціологічні», «метафізичні або методологічні», «негативно-критичні»), історик німецької аксіології А. Мессер описує чотири її напрями: феноменологічне, (М. Шелер), ідеалістичне (Г. Ріккерт), ідеалістично-реалістичне (Г. Мюнстерберг), реалістичне (А. Штерн); М. Кіссель виокремлює п'ять

типів теорії цінностей: натуралістичний психологізм, трансценденталізм, персоналістичний онтологізм, культурно-історичний релятивізм, соціологізм [139].

Таблиця 1.1.

Провідні теорії філософії цінностей в європейському культурному ареалі

<i>Назва теорії або течії</i>	<i>Сутність теорії</i>
Теорія ціннісного реалізму	Буття розглядається як безпосередньо пов'язане з цінністю. Цінність виступає або як саме буття, або як його якість і має характер необхідності.
Теорія ціннісного ідеалізму	Передбачає розрив між цінністю та буттям; наприклад, у платонізмі цей розрив уводиться шляхом трансцендентної ідеї вищого блага, в неокантіанстві – через припустимість ірреального; у феноменології – внаслідок постулювання апіорі даних ідеальних якостей, які будуються в ієрархічному порядку. Спільне – цінності розуміються як об'єктивні властивості, як абсолютне.
Теорія ціннісного суб'єктивізму	Цінність вважається відносною і пов'язується зі свідомістю, яка її пізнає, здійснює і встановлює, яка, у свою чергу, підкоряється певним вимогам (зокрема, історичним, соціально-економічним, культурним).
Теорія ціннісного позитивізму	Джерелом цінностей є виключно емпіричний досвід: з нього виходять системи цінностей, на нього орієнтуються в своїй кінцевій реалізації.

У вітчизняних дослідженнях знаходимо розмежування цінностей на підставі ділення на предметні та суб'єктні:

1. Предметні цінності:

- природні явища;
- соціально-культурні явища;

- актуальні або потенційні предмети людської діяльності, що оцінюються за критеріями «добро – зло», «краса – потворність», «справедливість – несправедливість».

2. Суб'єктивні цінності:

- ідеї та ідеали, що функціонують у суспільстві;
- життєві принципи індивіда;
- цілі та орієнтири діяльності [289].

Характер ставлення між цінностями та суб'єктом породжує проблему пізнання цінностей. У цьому зв'язку розрізняють перш за все раціональне пізнання цінностей, спекулятивно-емоційне відчуття цінностей, а також інтелектуальну оцінку й сприйняття цінностей [61]. Загальновизнаним є той факт, що в структурі людської діяльності ціннісні аспекти взаємопов'язані з пізнавальними та вольовими; у самих ціннісних категоріях втілені «межові» орієнтації знань, інтересів та уподобань різних суспільних груп та особистостей. Кожна спільнота може характеризуватися специфічним набором та ієрархією цінностей, система яких виступає як найбільш високого рівня соціальної регуляції. У ній (цій системі або ієрархії) зафіксовані ті критерії соціально визнаного (суспільством і певною соціальною групою), на основі яких розгортаються більш конкретні та спеціалізовані системи нормативного контролю, відповідні суспільні інституції та цілеспрямовані дії людей – як дії індивідуальні, так і дії колективні [61].

Власне аксіологічні засади сучасної педагогіки як науки розробили І. Бех [37], С. Григор'єв [97], Е. Дюркгейм [111], М. Євтух [114], А. Здравомислов [124], І. Ісаєв [289], Н. Кузьміна [172], В. Лісовський [190], В. Сластьонін [287], В. Тугарінов [313], Є. Шиянов [289], К. Шульга [361]. Підкреслюється, що аксіологічний підхід органічно притаманний педагогіці, оскільки людина розглядається в ній як найвища цінність суспільства й мета суспільного розвитку. В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов [289] зазначають: цінності самі по собі, принаймні основні із них, залишаються постійними на різних етапах розвитку людської спільноти. Такі цінності, як життя, здоров'я,

любов, освіта, праця, краса, творчість привертали увагу людей у будь-які часи. В умовах демократичних перетворень нашого суспільства мова йде про переосмислення й переоцінку ролі цінностей у житті кожної людини. В. Тугарінов підкреслює, що цінність – це не лише предмети, явища та їх властивості, які потрібні людям певного суспільства й окремій особистості для задоволення потреб, але й ідеї та спонукання як норми та ідеали [313]. Водночас, на переконання В. Рибалки, предметом наукового дослідження й філософсько-педагогічної рефлексії сьогодні мають стати не лише цінності особистості, а й цінність самої особистості [272, с. 23].

Існує чимала кількість класифікацій цінностей у педагогіці. Сучасний учений В. Сластьонін розробив «індивідуально-особистісну систему педагогічних цінностей», яка містить:

- цінності, пов'язані з затвердженням особистістю своєї ролі в соціальному та професійному середовищі (суспільна значущість праці вчителя, престижність педагогічної діяльності, визнання професії педагога найближчим колом оточуючих);
- цінності, що задовольняють потребу у спілкуванні та розширюють його коло (спілкування з дітьми, колегами, переживання дитячої любові та прив'язаності, обмін духовними цінностями);
- цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (можливість розвитку професійно-творчих здібностей, залучення до світової культури, заняття улюбленим предметом, постійне самовдосконалення);
- цінності, що дозволяють здійснювати самореалізацію (творчий, варіативний характер праці педагога, романтичність педагогічної професії, можливість допомоги соціально неблагополучним дітям);
- цінності, що надають можливість задовольняти прагматичні потреби (можливість отримання гарантованої державної служби, оплата праці, кар'єрне зростання тощо) [287].

Професійно-педагогічні цінності мають гуманістичну природу та сутність, оскільки сенс та призначення педагогічної професії визначається гуманістичними принципами та ідеалами.

Цінності як ідеально-умозорові категорії у процесі життєдіяльності людини втілюються в реальні ціннісні орієнтації. У педагогічних дослідженнях стверджується, що ціннісні орієнтації особистості формуються в процесі виховання й навчання. Причому ціннісно орієнтоване навчання має на меті не стільки повідомити конкретні знання в певній галузі, скільки відтворити культурні й історичні нормативи, які сприяють самореалізації майбутнього педагога. Через процес виховання здійснюється трансляція (передача) ціннісних орієнтацій від покоління до покоління як на вербальному, так і невербальному рівнях. Без ціннісних орієнтацій, за визначенням П. Сорокіна, «людина перетворюється в електронно-протоновий комплекс та рефлекторний механізм» [292, с. 385].

У педагогіці та суспільних науках ціннісні орієнтації (англ. *value orientations*) тлумачаться як:

– «важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, що є втіленням вибірковості та прагнення особистості або групи щодо тих чи тих цінностей (добробут, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця і т.п.)» [321, с. 596-597];

– «відбиття у свідомості людини цінностей, які вона визнає як стратегічні життєві цілі та світоглядні орієнтири» [229, с. 869];

– «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей... формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі у трудовому житті» [92, с. 357]

– «настанови особистості, що визначають спрямованість її поведінки, професійної діяльності ... у відповідності з ідеалами, сенсом життя та професійної діяльності» [253, с. 18].

Очевидно, що укладачі першого визначення пропонують певну ієрархію цінностей за умовним розподілом від базисної цінності, – добробуту людини, – до праці й творчості як окремих вищих цінностей. «Гуманістична ціннісна орієнтація, образно кажучи, – це аксіологічна пружина, яка надає активності всім ланкам системи цінностей, виступає логічним центром ціннісно-світоглядної системи, внаслідок чого є основою оцінно-аналітичної та творчо-пошукової роботи свідомості», – зазначає В. Сластьонін [289, с. 66].

Учені застерігають від буквального розуміння розповсюдженого висловлювання про засвоєння (інтеріоризацію, інтерналізацію) соціальних цінностей. Така вада притаманна соціологічним концепціям, які трактують цінності та ціннісні орієнтації індивіда як такі, які «вкладаються» в особистість у процесі її соціалізації (а професійна освіта і є найвищим щаблем соціалізації людини) і є головним фактором, що регулює, детермінує мотивацію людини і, як наслідок, її поведінку [123]. Психологи-персонологи заперечують цей підхід: жодна людина не підпадає виключно під яку-небудь одну ціннісну орієнтацію, у різних людей спостерігаються різні комбінації цінностей. Персонолог Г. Олпорт представляє ці цінності як риси більш глибокого рівня та надає опис шести основних: теоретична (людина зацікавлена в розкритті істини, характеризується раціональним, критичним, емпіричним підходом до життя), економічна (людина більш за все цінує те, що корисно або вигідно), естетична (цінується форма й гармонія), соціальна (найвища цінність – любов людей), політична (домінуювальний інтерес – влада), релігійна (людина зацікавлена в розумінні світу як єдиного цілого) [372, с. 301-302].

У нашому розумінні ціннісні орієнтації – це особливий компонент духовного світу людини, що є наслідком вільного обрання ціннісних переваг, які формуються в процесі засвоєння людиною певного соціального досвіду й виявляються в її переконаннях та інтересах. Усі ціннісні орієнтації людини складаються в певну систему. Зважаючи на велике різноманіття ціннісних орієнтацій молоді, дослідники (Ю. Волков [76]) поділяють їх на певні

категорії, зокрема: інтелектуально-освітні, культурні, політичні ціннісні орієнтації. У спектрі вивчення проблеми нашого дослідження представляють інтерес роботи, у яких висвітлюються сутність та зміст професійних цінностей та ціннісних орієнтацій на тлі аксіологічного підходу (С. Батракова [32]). Саме аксіологічний підхід надає дослідникам підстави визначити, що професійні цінності – це «показник того, що є значущим для особистості у професійній діяльності, таким чином, визначають спрямованість особистості на ті чи ті сторони в процесі здійснення цієї діяльності» [32, с.162]. Професійні цінності формують установки та готовність до професійної діяльності, виступають своєрідною моделлю чи прикладом такої діяльності, тих соціальних (професійних, моральних, суспільно-політичних) норм, ставлень [32]. У сучасних педагогічних дослідженнях популяризується термін «педагогічна аксіологія» (Б. Бім-Бад [49], І. Зязюн [130], О. Отич [242], В. Сластьонін [287] та інші); її об'єктом дослідження є функціонування цінностей в освіті, зміст внутрішнього світу суб'єктів педагогічного процесу та їхні професійно-ціннісні орієнтації [150, с. 22].

Думки сучасних науковців збігаються в тому, що саме професійні цінності особистості є фундаментом її професійної компетентності, зоною перетину аксіологічного та компетентнісного підходів в освіті. Тож на наш погляд, усебічно висвітлити питання співвідношення професійних цінностей та фахової підготовки молодшої людини можливо на тлі компетентнісного підходу.

Феноменологізація компетентнісного підходу в сучасному освітньому просторі відбувається завдяки науковим роботам В. Байденка [28], А. Вербицького [69], О. Глузмана [89], С. Гончаренка [92], І. Зимньої [128], Л. Кондрашової [155], Л. Паращенко [152], Л. Пироженко [152], О. Пометун [152], С. Сисоєвої [284], А. Хуторського [332], В. Шинкарук [153] та інших учених. У свій час ще В. Вернадський зауважував: «Не в масі набутих знань полягає краса і сила розумової діяльності, навіть не в їх систематичності, а у

щирому, яскравому пошуку... і маса утриманих розумом фактів, і систематичність засвоєних даних – «учнівська» робота, вона не може задовольнити вільну думку...» [71, с. 78]. Повною мірою «задовольнити вільну думку» та зробити її практико орієнтованою в умовах фахової підготовки спеціаліста цілком можливо на засадах компетентнісно орієнтованої освіти.

На думку А. Вербицького, запровадження компетентнісного підходу в освіті означає зміну всієї педагогічної системи, перехід до нового типу освіти й виховання. Компетентнісно орієнтована вища освіта стимулює тривалий процес осмислення, досліджень, розробок і прийняття науково обґрунтованих та адміністративно зважених рішень. Також у реалізації цього процесу, на думку вченого, потрібна опора на розвинуту психолого-педагогічну теорію або комплекс теорій [69]. Аналогічні судження висловлюють Е. Зеєр і М. Нікандров, для яких компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі-вектори освіти: навчання, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію й розвиток індивідуальності. Як інструментальні засоби досягнення цих цілей виступають принципово нові «метаосвітні конструкти»: компетентності, компетенції та метаякості. Мета компетентнісного підходу – забезпечення якості освіти [125].

Популяризатор компетентнісного підходу, провідний російський учений А. Хуторський підкреслює, що, по суті, ідея компетентнісного підходу до відбору змісту та способів діяльності не є «принципово новою» в історії педагогіки, і мета науковців сьогодні – не відкриття нового, а допомога тій освіті, яка вже є, у тому, щоб стати кращою, досконалішою, адже «освіта існує лише тоді, коли вона проектується й до тих пір, поки проектується» [332]. Є. Ямбург зауважує, що компетентнісний підхід виникає як альтернатива абстрактно-теоретичним знанням, що отримуються в навчальних закладах, на його думку, це, в основному – практикоорієнтовані речі. А. Хуторський не до кінця поділяє цю точку зору, підкреслюючи, що

компетентнісний підхід дозволяє поєднати загальноосвітні та предметно-практичні завдання, які повинні розв'язуватися у процесі здобуття освіти. У цьому сенсі ми цілком поділяємо точку зору Дж. Равена [267], який визначає компетентнісний підхід як провідний спосіб чи механізм налагодження й реалізації оптимального зв'язку між наявними знаннями та реальною професійною ситуацією.

У суто практичній площині в реаліях сучасної української системи освіти та в умовах фахової професійної підготовки спеціалістів компетентнісний підхід дозволяє:

- перейти у професійній освіті від його орієнтації на відтворення знань до їхнього застосування в більш досконалій формі;
- уникнути диктату об'єкта (предмету) праці;
- покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів на користь розширення можливості працевлаштування випускників вищих навчальних закладів і їх здатності виконувати розширений обсяг функцій і завдань;
- забезпечити пріоритет міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу;
- пов'язати більш тісно мету освіти майбутніх фахівців із ситуаціями їхньої самореалізації в світі професійної праці;
- орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій [152].

На прогностичних функціях компетентнісного підходу акцентують увагу вітчизняні вчені, автори колективної монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова [152]), для яких компетентнісний підхід – не лише один із тих чинників, що сприяють модернізації змісту сучасної освіти. Він передусім доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід

попередників для реалізації сучасних освітніх цілей. Через це, критично аналізуючи наслідки впровадження в педагогічній практиці різних зарубіжних країн компетентнісно орієнтованої освіти, українські науковці визнають, що остання сприяє набуттю новим поколінням життєво важливих (ключових) компетентностей. Надзвичайно цінним є і процес розроблення різноманітних моніторингових процедур для відстеження результатів навчання та вимірювання набутих молоддю компетентностей за різними освітніми галузями. Саме ці процедури дають змогу оцінити результативність освіти, її відповідність сучасним потребам ринків праці та суспільства [152].

Компетентнісний підхід переорієнтовує фахову підготовку вітчизняних спеціалістів у напрямках набуття певних компетенцій та компетентностей. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати: нині не існує єдиної точки зору щодо позиціонування понять «компетенція/компетентність»: думки вчених розходяться щодо природи та сутності цих явищ, щодо визначення, який саме термін є більш доцільним для характеристики процесуальної сторони фахової підготовки, а який – її кінцевого результату. Висвітлимо основні дефініції понять «компетенція» та «компетентність» і на цій основі з урахуванням попередньо здійсненого теоретичного аналізу («цінності», «ціннісні орієнтації», «професійні цінності») надамо визначення стрижневому поняттю нашої роботи – поняттю «ціннісні компетенції майбутніх учителів».

Основні дефініції терміна «компетенція» (від лат. *compeete* – добиваюсь, відповідаю, підходжу), зводяться до його тлумачення як:

– «кола повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі; коло повноважень якого-небудь органа, посадової особи; коло питань, у яких конкретна особа має знання, досвід» ([229, с. 595]; добра обізнаність із чим-небудь, коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи ([69, с. 11-12]));

– «сукупності взаємопов'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду), що є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки, необхідної для якісної продуктивної діяльності в певній сфері (А. Хуторський [333]);

– здатності розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише опануванням готової інформації, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей суб'єктів діяльності (С. Бондар [57]);

– «сукупності знань, навичок, умінь, що формуються у процесі вивчення тієї чи іншої дисципліни, а також здатність до виконання будь-якої діяльності на основі набутих знань, умінь навичок» (А. Щукін [188, с. 118]);

– професійно-особистісного комплексу, що включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Це предметна галузь, у якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності (В. Шинкарук, Я. Боллобаш [153]).

Осмислення наведених вище визначень поняття «компетенція» дозволяє виокремити стрижневі характеристики, які дозволяють надати оптимальний опис цього феномену.

Отже, *компетенція* – це:

– коло питань, у яких певна особа має ґрунтовний досвід, знання, які дозволяють їй формулювати власне судження, власну думку про певне явище, подію, особу, досягати висунутої мети в певній діяльності;

– базова характеристика особистості, коло її повноважень, наданих законом, статутом або іншим нормативним актом;

– певна галузь, в якій індивід добре обізнаний і в якій він виявляє готовність до виконання діяльності;

– особливий інформаційний ресурс індивіда, організації;

– інтегрована сукупність характеристик (знання, уміння, навички, здібності, мотиви, переконання, цінності), що забезпечує виконання професійної діяльності на високому рівні та досягнення певного результату;

– інтегративна характеристика якості підготовки випускника (спеціаліста), результат освіти індивіда, що втілюється в досвід пізнавальної діяльності, зафіксованого у формі знань досвіду здійснення відомих способів діяльності у формі умінь діяти за зразком; досвіду творчої діяльності у формі умінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій.

Компетентність у педагогічних словниках визначається як міра відповідності знань, умінь та досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності задач або проблем, які розв'язуються ними; на відміну від терміна «кваліфікація», містить, окрім суто професійних знань та умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати в групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати та використовувати інформацію [153]. С. Бондар і наголошує, що «...компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, *цінності є основою будь-яких компетенцій*» (курсив наш) [57, с. 9].

Російський учений А. Хуторський характеризує компетенцію як «сукупність взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності» [333, с. 152]. Компетенція, на його думку, містить сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються щодо певного кола предметів та процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності, а компетентність – володіння людиною відповідною

компетенцією, що втілюється в її особистісне ставлення до цієї компетенції та до предмета діяльності [332]. Учений виокремлює ключові освітні компетентності: ціннісно-сміслову; загальнокультурну; навчально-пізнавальну; інформаційну; комунікативну; соціально-трудова; компетентність особистісного самовдосконалення. У потрактуванні вченого ціннісно-смістова компетентність передбачає обізнаність щодо світоглядних засад і характеристик, вона безпосередньо пов'язана з ціннісними орієнтирами майбутнього педагога, його здатністю бачити та розуміти навколишній світ, орієнтуватись у ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, творчу спрямованість, уміти вибирати цільові та сенсові настанови для своїх дій і вчинків, обґрунтованого прийняття рішень. Українська вчена Н. Бібік наголошує: компетенції сприймаються як похідне, вужче від поняття «компетентність» [152, с. 48].

Зарубіжні (західноєвропейські та американські) дослідники практично не розмежовують ці поняття або використовують їх як синонімічні: англійське *compete* (-ent) у буквальному потрактуванні перекладається як уміння, здатність, спроможність і, водночас, конкурування, змагання [181, с. 69]. На думку Д.-К. Бритела, «людина або компетентна, або ні щодо потрібного рівня засвоєння» [181, с. 25]. Цікаво, що в науковій літературі США існує навіть особлива одиниця виміру професійної здатності спеціаліста – період «піврозпаду компетентності»: через те, що за певний час після закінчення вищого закладу освіти одержані знання застарівають у зв'язку з появою нової інформації, компетентність спеціаліста має тенденцію до зниження (якщо не використовуються відповідні засоби «оновлення») [275]. Американські вчені (Т. Кроул, С. Камінські, Д. Поделл), які вивчають питання педагогічної психології, вказують, що професіонали відрізняються від інших працівників рівнем компетентності під час прийняття незалежних рішень і вмінням правильно орієнтуватися у всіх питаннях, пов'язаних зі своєю безпосередньою роботою [375]. Американський Національний Комітет з професійних учительських стандартів розробив вимоги для отримання

національного вчительського сертифікату, визначивши п'ять базових стандартів для компетентних педагогів:

- учитель повинен брати на себе відповідальність за учнів та їх навчання;
- учитель повинен знати свій предмет та вміти його викладати;
- учитель повинен бути менеджером навчання та наставником для своїх учнів;
- учитель повинен удосконалювати свої знання, виходячи з практичного досвіду [153].

У матеріалах Болонського процесу підкреслюється, що використання терміна «компетентність» або «компетенція» для визначення цільових настанов вищої освіти знаменує зрушення від суто (або переважно) академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної й соціальної підготовленості випускників вищого навчального закладу. Це зрушення означає трансформацію системи вищої освіти у напрямі більшої адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до освоєння освіти упродовж усього життя [53]. Результатом освіти «повинно бути становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля й самостійної, компетентної та відповідальної дії в політичному, економічному, професійному й культурному житті, яка поважає себе й інших, терпима до представників інших культур і національностей, незалежна в думках і відкрита для іншого погляду й несподіваної думки» [53, с.51]. Традиційна орієнтація професійної освіти на підготовку фахівців не може забезпечити такої готовності, тому виникає проблема перегляду цільових настанов, уточнення критеріїв їх професійної підготовки, заснованих на компетентнісному підході. Щоб перейти до більш цілісної моделі освіти, де ключовими орієнтирами є досвід, компетентність, суб'єктність, необхідна не заміна однієї моделі іншою, а постійне

співіснування двох парадигм - знаннєво-предметної і культурно-компетентнісної.

Нині системи освіти різних країн Європи, у тому числі й України, при всій їх культурно-національній розмаїтості та специфіці економічного розвитку характеризують *дві провідні тенденції*, а саме:

а) перехід до професійних стандартів, що ґрунтуються на високих результатах;

б) системний опис кваліфікацій у термінах професійних компетенцій.

Відтак, МОН України, Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти запропоновано *«Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти»*, в основу якого покладено компетентнісний підхід через формування нової системи діагностичних засобів із переходом від оцінки знань до оцінки компетенцій та визначення рівня компетентності в цілому [153, с. 2-8]. Підкреслюється, що у формуванні компетенції майбутнього фахівця вирішальну роль відіграє не тільки зміст освіти, а й освітнє середовище вищих навчальних закладів, організація освітнього процесу, освітні технології, включаючи самостійну роботу студентів тощо. Тож і в зарубіжних, і у вітчизняних дослідженнях *компетенція та компетентність є взаємодоповнювальними та взаємозумовленими поняттями*. Компетенція – інтегральна комплексна характеристика особистості, зумовлена здобутими нею знаннями, якостями, властивостями. Своєрідною узагальненою підставою *двох понять виступає діяльність (навчальна, професійна, навчально-професійна)*.

На підставі аналітичного узагальнення науково-педагогічної інформації першого підрозділу дисертаційної роботи можемо визначити, що ціннісна компетенція – це властивість особистості, що відбиває специфіку ціннісного ставлення людини до оточуючої дійсності, спонукає до виявлення свідомої активності на ґрунті вироблених ціннісних орієнтирів.

Ціннісні компетенції майбутніх учителів ми розглядаємо як підсистему загальної метасистеми – професійної компетентності майбутнього вчителя.

Тож окрім визначення сутності та взаємозалежностей аксіологічного й компетентнісного підходів, понять «цінності», «компетенції», «компетентності», для науково обґрунтованої експлікації поняття ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва вважаємо за необхідне уточнити змістове наповнення поняття «фахова / професійна підготовка» та «професійна компетентність».

Професійна (фахова) підготовка визначається науковцями як «система організаційних та педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь та професійної готовності до діяльності» [188, с. 250]. Підкреслюється, що професійна підготовка має на меті швидке набуття знань, умінь та навичок, особистісних якостей і властивостей, необхідних для якісного виконання певної роботи або різновидів робіт. Висвітленню сутності фахової підготовки вчителя образотворчого мистецтва ми присвятимо окремий підрозділ дисертаційної роботи, а в цьому підрозділі зробимо наголос на її цільовому спрямуванні – метою професійної підготовки визнається формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Професійна компетентність учителя (Н. Бордовська [59], В. Введенський [66], Н. Кузьміна [173], А. Кузьмінський [174], В. Лозова [184], А. Маркова [200], А. Реан [59], В. Сластьонін [289] та інші) – це здатність педагога до успішної професійної діяльності; містить знання з педагогіки, психології, циклу гуманітарних дисциплін та предметної підготовки, втілюється в уміння, які дозволяють організувати діяльність учнів та керувати цією діяльністю [188, с. 250]. Серед чималої кількості визначень професійної компетентності педагога привертають увагу ті, що експлікуються на ґрунті зіставлення феноменів «компетентність / компетенція»: професійна компетентність учителя – єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, сукупність його професійних компетенцій [109].

Основними елементами професійно-педагогічної компетентності, за Н. Кузьміною, є:

- спеціальна компетентність – наявність глибоких знань із дисципліни, що викладається, набута кваліфікація, досвід роботи;
- методична компетентність – формування знань, умінь і навичок, володіння різними методами навчання;
- психолого-педагогічна компетентність – володіння педагогічною діагностикою, знання вікової психології, психології міжособистісного й педагогічного спілкування;
- диференційно-психологічна компетентність – у сфері мотивів, здібностей, спрямованості тих, хто навчається, уміння виявляти особистісні особливості, визначати і враховувати емоційний стан людей, уміння грамотно будувати взаємини;
- аутопсихологічна – уміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей, уміння бачити причини недоліків у своїй роботі, прагнення до самовдосконалення [173, с. 56].

Вітчизняна вчена О. Локшина, висвітлюючи питання моніторингу рівнів досягнень компетентностей, пише про існування як «ключових компетентностей, так і предметних компетенцій» [152, с. 26]. Перші – постійно змінна величина, багатовимірне утворення, що містить когнітивні, емоційні, мотиваційні, ціннісні елементи, другі – безпосередньо пов'язані з якісними характеристиками засвоєння знань із певного предмета.

С. Сисоєва виокремлює соціально-особистісні, інструментальні, загальнонаукові компетенції майбутнього вчителя [284, с. 199]. У «Лекціях з педагогіки вищої школи» В. Лозової подається «комплекс компетенцій фахівця», до складу яких включені інструментальні, міжособистісні, системні та спеціальні компетенції першого та другого рівнів [184, с. 487-488].

У дисертаційних дослідженнях сучасних українських науковців вивчаються предметні компетентності майбутніх учителів, які визначаються як інтегрована характеристика, що містить комплекс інтеріоризованих знань

за обраним фахом, розуміння та поліфункціональне вміння використовувати набуті предметні знання в педагогічно значущій діяльності, здатність прищепити іншому норми й цінності та забезпечити в подальшому гарантовану якість навчально-виховного процесу. В останніх публікаціях російських учених активується як аналог надпредметним (системним) компетентностям явище «багатомірних компетенцій та компетентностей»: «замість вузькопрофільних односпрямованих компетенцій з'являються багатоспрямовані, себто багатомірні» [368, с. 45] – пише Ф. Ялалов. Формується нова парадигма, пов'язана з багатомірним підходом до професійної підготовки спеціаліста у XXI столітті.

Узагальнюючи погляди науковців, можемо стверджувати, що професійна компетентність майбутнього вчителя є синтезом висхідних компетенцій – предметних, надпредметних, міжособистісних, ціннісних (див. рис. 1.1, що подається нижче, «Співвідношення й позиціонування професійної компетентності та ціннісних компетенцій майбутнього вчителя»). *Варто також зважати на те, що в сучасних нормативних документах професійна компетентність* тлумачиться як компетенції, які мають узагальнений характер, притаманний професіоналу (фахівцю) взагалі або з певного класу (підкласу, групи) професій, а також визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії або (у разі їх відсутності) експертним шляхом за пропозиціями відповідних робочих груп на основі європейських аналогів та кваліфікаційною характеристикою професії працівника [153].

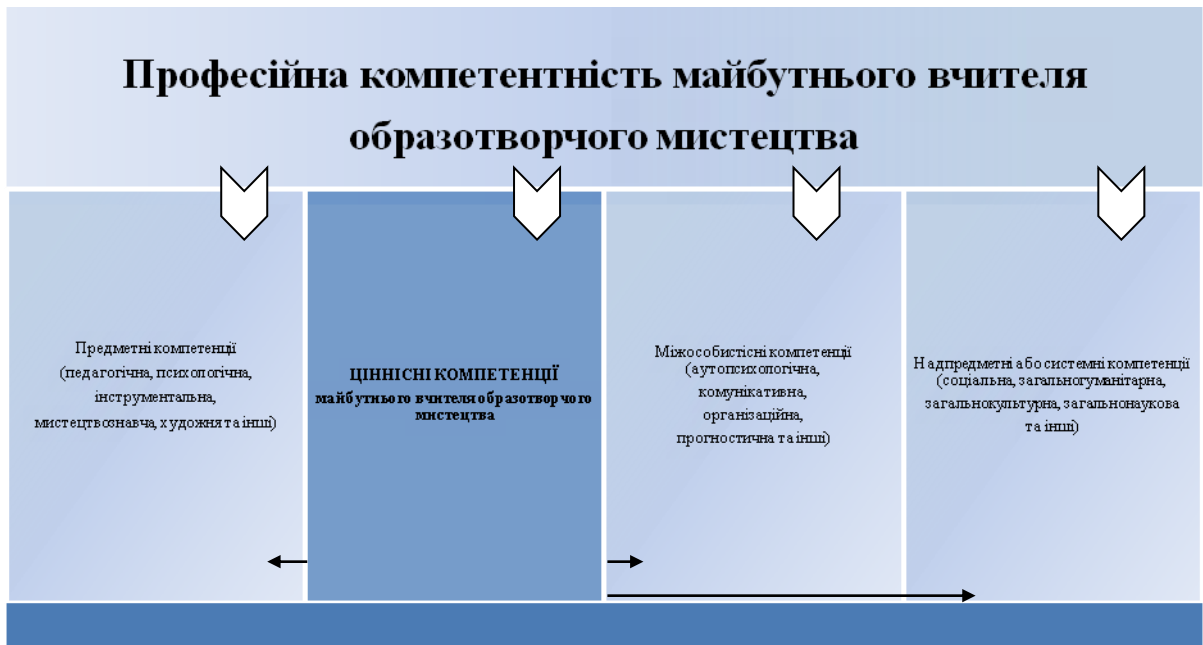


Рис. 1.1. Співвідношення й позиціонування професійної компетентності та ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Ціннісні компетенції відіграють роль системоутворювального фактора у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Маємо теоретичні підстави для формулювання стрижневого визначення нашої дисертаційної роботи: ціннісні компетенції майбутніх учителів образотворчого мистецтва - це системно-інтегральна властивість, що характеризує якість застосування набутих фахових знань на основі усвідомленого вибору моральних цінностей та пріоритетів, усвідомленості загальнолюдських моральних критеріїв, заснованих на гуманістичних ідеалах.* Уважаємо, що в експлікації ціннісних компетенцій нам удалося уникнути «безкінечного розширення понять», яке, за І. Лакатосом, «знищує сенс і істину» [182, с. 80].

Ціннісні компетенції забезпечують механізм самовизначення майбутнього педагога; від їх сформованості безпосередньо залежать індивідуальна освітня траєкторія майбутнього вчителя і програма його життєдіяльності в цілому. Ми переконані, що сформованість інших компетенцій перебуває у прямій залежності від рівня сформованості ціннісної компетенції майбутнього фахівця. Тому в наступному підрозділі дисертаційної роботи детально розглянемо структуру та зміст ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

1.2. Зміст та структура ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Перш, ніж проаналізувати зміст ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва та представити його як структуроване утворення, вважаємо за потрібне уточнити деякі вихідні дефініції та явища.

Структуру розуміємо як «взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого... устрій, організацію» [67, с. 1208]. Як правило, структури різних професійних, професійно-особистісних, особистісних утворень у педагогічній науці розглядаються й аналізуються як сукупності складових

(складників). Наприклад, структуру професійної компетентності В. Сластьонін описує через педагогічні вміння, які вчений об'єднує в чотири групи: вміння «переводити» зміст об'єктивного педагогічного процесу в конкретні педагогічні завдання; вміння побудувати й привести в дію логічно завершену педагогічну систему; вміння виокремлювати й налагоджувати взаємозв'язки між компонентами та факторами педагогічного процесу, робити їх дієвими; враховувати й оцінювати результати педагогічної діяльності [288]. М. Пічкур у своєму дисертаційному дослідженні розробляє трикомпонентну структуру особистісних якостей професійної культури вчителя образотворчого мистецтва. Відповідно до означеної структури розрізняються такі компоненти:

- 1) когнітивний – активність у пізнанні універсальних і специфічних композиційних характеристик об'єктів довкілля, особистості вчителя образотворчого мистецтва та явищ художньої і педагогічної дійсності; розуміння ним завдань художнього й педагогічного компонування; мислення за допомогою категорій композиції в процесі художньої та педагогічної творчості; знання композиційних закономірностей, виражальних засобів у художньому й педагогічному компонуванні;
- 2) емоційний – відчуття композиційних властивостей явищ довкілля, художньої й педагогічної дійсності та власної композиційної довершеності;
- 3) діяльнісний – потреби, мотиви, бажання та інтереси у створенні й використанні композиції в її універсальному значенні; здійснювати рефлексивні акти самокоригування відповідно до ідеалу композиційної довершеності особистості вчителя образотворчого мистецтва [248, с. 8].

Із філософської точки зору, якість об'єкта або явища визначається набором його властивостей. Цілком поділяємо думку Дж. Равена про те, що структурними компонентами будь-якої компетентності є когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, а також навички та досвід поведінки в ситуаціях долаття професійних труднощів, що забезпечують упевненість і набір гнучких адаптованих здібностей поведінки особистості у

професійній діяльності [267]. Запропоноване в європейському проекті TUNING «...поняття компетенцій включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті)» [153, с.11]. Тож будь-яка компетенція містить не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій). Також варто врахувати, що компетенція є сферою відношень, що існують між знанням та дією у практичній, професійній діяльності випускника ВНЗ. Отже, без знань немає компетенції, проте не кожне знання і не в будь-якій ситуації проявляє себе як компетенція.

Уявляємо *структуру ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва* як цілісну сукупність дотичних фреймів, кожен із яких містить згруповані підструктури та складники. Сам термін «фрейм» тлумачиться як «мінімальний опис будь-якого явища або об'єкта, що має властивість цілісності: вилучення із цього опису будь-якого складника призводить до того, що це явище перестає правильно розпізнаватися (класифікуватися)» [188, с. 650]. Вперше сам термін «фрейм» уводить у широкий науковий обіг американський дослідник, педагог і психолог М. Мінський, який за допомогою цього терміна описав процеси мислення та штучний інтелект. Потім як інструментарій описово-аналітичного характеру термін «фрейм» став використовуватися в соціології, психології сприйняття, педагогіці і навіть програмуванні, де він постає не лише як система, а й як мережа та визначається як «універсальний носій інформації, при заповненні структури здатний описувати факт, подію, процес» [67, с. 1333].

Пристаючи до розробки структури ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, ми зважали на думку провідних педагогів (А. Здравомислов [124], М. Каган [139], В. Сластьонін [288]) про те, що аксіологічне «Я» індивіда як система ціннісних орієнтацій містить як

когнітивні, так і емоційно-вольові компоненти, які відіграють роль внутрішнього орієнтиру, у ньому асимілюється як соціально-педагогічні, так і професійно-групові цінності [288]. Тож **структура ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва являє собою сукупність когнітивно-аксіологічного, мотиваційно-спонукального, діяльнісного, комунікативно-особистісного, рефлексивно-аналітичного фреймів.** Надамо змістовий аналіз кожному фрейму та опишемо взаємозв'язки і взаємозалежності між ними.

Когнітивно-аксіологічний фрейм ціннісних компетенцій майбутнього вчителя. Зміст поняття «цінність» учені (А. Здравомислов [124], М. Каган [139], В. Ядов [365] та інші) характеризують через бачення цілого ряду ознак, властивостей, що притаманні так чи інакше всім організаційним формам: значущість, корисність, необхідність, доцільність. Зміст конкретної цінності виражається через комплекс *знань* та *ідей*.

Як відомо, знання – це результати процесу пізнання індивідом дійсності, відбиті у свідомості у вигляді уявлень, понять, суджень, гіпотез, теорій, концепцій, принципів, законів та закономірностей [254], особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності [320]. Багатогранність педагогічної діяльності вимагає від майбутнього вчителя опанування різносторонніх загальних та спеціальних знань, які відповідають базовому рівню професійної освіти. Для нашого дослідження цей термін має додаткове семантико-аксіологічне забарвлення, на яке вказував у свій час С. Гессен: вимовляючи терміни «наука», «наукова освіта», «знання», «...ми могли б також сказати «істина», хоча слово це і не використовується нині так часто, як раніше, в епоху інтелектуалістичної віри у всемогутність знання. Наука, знання, істина є така ж мета освіти, як особистість, свобода, право. Як кожен повинен виробити в собі особистість, так само і кожен повинен залучитися до науки і до істини. Не всі стануть ученими за професією і не всі навіть дійдуть до вищих щаблів наукової освіти, як не всі зможуть здійснити

в собі найвищі ступені вільного самовизначення. Та залучитися до науки повинен кожен» [88, с. 232-233].

Як структурні елементи когнітивно-аксіологічного фрейму ціннісних компетенцій процеси пізнання втілюються в ціннісно забарвлені уявлення, поняття, судження, принципи. Саме ціннісна забарвленість знань, набутих майбутніми вчителями в навчально-виховному процесі, вказує можливі способи дій з об'єктами, приймає вид «рецепту поведінки» людини та його взаємодії з оточуючим світом. Невід'ємні властивості будь-яких знань – їхня усвідомленість, осмисленість, насиченість конкретним змістом, чіткими уявленнями про предмет (явище) вивчення чи дослідження [106]. Саме ціннісно забарвлені знання як складова світогляду людини визначають оцінне ставлення до навколишньої дійсності, моральні погляди й переконання, слугують джерелом нахилів та інтересів майбутнього вчителя, необхідною передумовою розвитку творчих здібностей. Погляди й переконання відбивають упевненість майбутнього вчителя в істинності та цінності норм, правил, ідеалів. Аксіологічно забарвлені переконання є «вищим рівнем розвитку особистості, що підкорює собі процесуально її пізнавальні, емоційні та вольові властивості, змістовно відіграючи роль ідейності» [229, с. 610], - вважає Є. Рапацевич. У процесі навчально-пізнавальної діяльності ціннісно забарвлені знання слугують базою формування подальшої пізнавальної професійної та громадянської активності майбутнього вчителя.

Моральність виражає внутрішній світ людини, а в моральних знаннях розкривається істина. На думку вчених, моральні знання, засвоєні без достатньої аргументації, не перетворюються на керівництво до дії, бо людина не самоідентифікує свою життєву позицію з цими знаннями. Набуті етичні знання повинні підкріплюватися особистим емоційним і практичним досвідом, де вагоме значення має інтелектуально-вольовий компонент [229]. Для того, щоб моральні знання були не просто сумою інформації, а перетворилися на глибоке особисте досягнення, внутрішнє переконання, необхідна, по-перше, певна готовність майбутнього вчителя для сприйняття

цих знань, по-друге, він повинен їх відчутти й пережити. Лише тоді вони трансформуються у певне ставлення, ідею, дієву моральну поведінку.

Якщо в майбутнього вчителя образотворчого мистецтва достатньо розвинені інтелектуальні уміння (аналіз, синтез, класифікація, систематизація тощо), то він швидко просувається в пошуках нового, піднімається на творчий рівень навчальної діяльності. Задача викладача – створити студенту-майбутньому педагогу ситуацію когнітивного успіху. Результатом таких дій стануть узагальнені систематизовані знання, саме вони й будуть фундаментом когнітивно-аксіологічного фрейму ціннісних компетенцій майбутнього вчителя. В основі пізнавально-творчої діяльності, як зазначають дослідники, завжди є дослідницький пошук, що в навчальній роботі може виступати як науковий пошук і як пошук, зовні схожий з дослідницьким [148]. Варто пригадати слова М. Бахтіна про те, що університет для студентської молоді є не лише школою, але й науковою інституцією, що дає можливість вільно віддаватися вищим духовним інтересам, науковим студіям [33].

Проте самі по собі знання не можуть бути поштовхом чи стимулом ціннісного ставлення. Прагнення до їх засвоєння викликане освітньою та професійною потребою особистості. Усвідомлене ставлення суб'єкта до об'єкта потреби співвідноситься з ціннісним (Д. Герасимов [84]). Ціннісним ставленням до пізнання здійснюється вихід на цілісний розвиток особистості, що визначає ступінь активності майбутнього фахівця та є основним критерієм особистісного пізнання оточуючого середовища.

Складники когнітивно-аксіологічного фрейму ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва схематично представлені на рис. 1.2. «Підструктура когнітивно-аксіологічного фрейму ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва», що подається на с.48 цього підрозділу.

Ціннісне ставлення до знань і пізнавальної діяльності, яке виробляється у процесі вивчення окремого навчального предмета, перетворюється на

особистісне надбання, особистісну якість, які переносяться на всі сфери життєдіяльності особистості. Сучасний випускник педагогічного інституту повинен бути представником своєї культури, здатним до розуміння єдності минулого, теперішнього й майбутнього в його історичному розвитку, захисником духовно-моральних цінностей.



Рис.1.2. Підструктура когнітивно-аксіологічного фрейму (КАФ) ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Мотиваційно-спонукальний фрейм ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва описуємо за допомогою таких феноменів, як пізнавально-культурна потреба, навчально-професійна мотивація, стимули аксіологічного ставлення та відповідних дій, ціннісні інтенції на пізнання прекрасного та світоглядні інтереси майбутнього вчителя.

Моральні поривання, що не втілюються в певні дії та вчинки, не можна визнати ні гарними, ні поганими (схвальними чи несхвальними), хоча, звісно, самі по собі вони є позитивними чи негативними. К. Ушинський підкреслював, «... що і в дорослих людях, в головах яких розум повністю царює, від переконання в корисності якого-небудь правила життя до його

виконання – ціла безодня, що наповнюється лише силою звичок» [318, с. 78]. Цінності й ціннісні орієнтації динамічні, стрибок у новий стан стає можливим, якщо виникає потреба, мотив, ціль. За баченням Л. Веселової [72], до всякої цінності можуть бути застосовані такі характеристики, як пізнавальність, директивність, емоційність.

Більшість дослідників схиляються до думки про те, що мотиваційні чинники запускають і забезпечують взаємодію змістової й операційної сторін пізнання й діяльності та реалізуються через цю взаємодію. Вони є вислідом пізнавальних потреб – «прагнення студента до опанування теоретичних знань з певної предметної галузі (ці знання відбивають закономірності виникнення, становлення й розвитку предметів відповідної галузі» [250, с. 335]. Важливим мотиваційно-спонукальним джерелом ціннісних компетенцій майбутнього вчителя є *пізнавально-культурні потреби*. Д. Узнадзе вважав будь-яку активність особистості процесом задоволення потреб як своєрідного ставлення суб'єкта до дійсності. Задоволення моральних потреб завжди виступає як цілеспрямована діяльність [315]. Динаміка моральної потреби міститься у переході від усвідомлення моральної мети до мобілізації засобів для досягнення цієї мети. І. Мар'єнко вказує, що потреба народжується в результаті того протиріччя, яке проявляється між раніше засвоєним моральним досвідом і особистісним досвідом, що формується [201].

Дослідники, які вивчали цю проблему в радянський тоталітарний період (І. Мар'єнко [201], В. Момов [213], В. Чернокозова [344], І. Чернокозов [344]), відштовхуючись від власного матеріалістичного світогляду, вказували, що провідними потребами людини є матеріальні, а моральні – похідні від них. Будь-яка людина, обізнана з історією розвитку європейської цивілізації, може навести чимало прикладів щодо спростування цієї тези (життя та діяльність Діогена, Сократа, Августина Аврелія, Фоми Аквінського та багатьох інших філософів, педагогів не продиктоване матеріальними потребами, рушійними для них були духовно-моральні потреби та відповідні ціннісні орієнтації). У межах нашого дослідження вкажемо, що ці дві

потреби обопільно доповнюють одна одну, і нам слід прагнути до того, щоб моральні потреби як аксіологічні за своєю сутністю в структурі особистості були домінантними.

Своєрідним каталізатором, спонуканням до дії виступають стимули аксіологічного ставлення суб'єкта до явищ навколишньої дійсності. Традиційно до основних стимулів, які сприяють особистісному та фаховому розвитку індивіда, вітчизняні дослідники відносять вимогу, контроль та самоконтроль, оцінку й самооцінку, суспільну думку. Вимога – це норма, що висувається до особистості майбутнього вчителя, один із найпростіших елементів моральних взаємин, у якому втілюється взаємозв'язок особистості майбутнього вчителя та студентського колективу, викладача та студента. Вимога може бути безпосередньою та опосередкованою. Безпосередні вимоги висуваються до студента з перших днів навчання у вищому закладі освіти, опосередковані вимоги висуваються, як правило, студентським колективом. І. Мар'єнко підкреслює, що аксіологічно забарвлені вимоги повинні висуватися на основі віри в моральні можливості індивіда [201]. *Аксіологічне, мотиваційно-ціннісне ставлення до навчально-пізнавальної та майбутньої педагогічної діяльності* є свідченням загальної гуманістичної спрямованості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Це ставлення характеризується єдністю об'єктивного і суб'єктивного, у якому об'єктивний стан майбутніх учителів образотворчого мистецтва є підставою його вибіркової спрямованості на педагогічні цінності, які стимулюють загальний та професійний саморозвиток особистості та виступають фактором професійної та соціальної активності.

Пізнавально-культурні потреби майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виявляються у формі необхідності в поповненні знань (культурологічних, психолого-педагогічних, гуманітарних та ін.), у прагненні самоствердження, у формі *світоглядного інтересу*. Ф. Вернер та Т. Олпорт вважають, що фундаментальною основою системи цінностей є інтерес пізнання [372]. Світоглядно-пізнавальні інтереси зумовлюються конкретними

життєвими ситуаціями. Стійкі інтереси збагачуються, викликають нові інтереси, спонукаючи учня до встановлення нових взаємин. Сукупність світоглядно-пізнавальних інтересів характеризує моральну спрямованість особистості, а тому не можна вивчати інтереси майбутніх учителів у відриві від умов життя, образу мислення та дії. Потреби та інтереси стимулюють індивіда до активних дій і вчинків [372]. Мотиваційний бік відіграє роль збудника, рушія пізнавального процесу, у тому числі – пізнання явищ різноманітних культур. Він виявляється у знаходженні мети діяльності, стимулює процес пошукової діяльності, рух від незнання до знання, саморозвиток майбутнього вчителя. «Саморозвиток, – за визначенням І. Беха, – це самозміна суб'єкта в напрямі свого реального, яке виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин» [45, с. 13]. Саморозвиток є індивідуальним процесом, що розгортається у внутрішньому плані особистості.

На думку В. Мухіної [215], Л. Фрідмана [337] та інших психологів, процес морального саморозвитку завжди полімотивований: в органічній єдності переплітаються внутрішні та зовнішні мотиви. До внутрішніх мотивів можемо віднести такі, як власний особистісний саморозвиток, дія разом з іншими і для інших, пізнання нового тощо. До зовнішніх мотивів морального саморозвитку належать розуміння моральної діяльності та поведінки як можливості для плідного, творчого спілкування з оточуючими, схвалення вчинків значущими для учня особами [215]. Із поняттям «мотив моральної поведінки» дослідник пов'язує поняття моральної саморегуляції. Моральна саморегуляція поведінки може бути як довільна, так і мимовільна. При довільній саморегуляції людина свідомо обирає рішення діяти у відповідності до моральних вимог і, контролюючи свою поведінку, виконує цей намір, навіть в тих випадках, якщо він вступає у протиріччя з безпосередніми бажаннями людини. За наявності мимовільної саморегуляції людина чинить морально тому, що не може інакше. Моральні мотиви поведінки у неї більш сильні, аніж будь-які інші потреби й чинники. Мимовільна моральна поведінка найбільш відповідає умовам повсякденного

життя, яке часто вимагає термінових вчинків [215, с. 158], а синтез довільної та мимовільної мотивації й механізмів саморегуляції дозволяє вести мову про наявність *навчально-професійної мотивації* майбутнього вчителя.

Мимовільна саморегуляція формується, по-перше, шляхом стихійного накопичення морального досвіду: ще в попередні роки навчання та життєдіяльності студенти непомітно для себе оволодівають моральними нормами, засвоюють моральні вимоги, у них розвиваються моральні почуття й закріплюються певні форми моральної поведінки, інакше кажучи, формуються так звані «моральні звички». Видатний вітчизняний педагог К. Ушинський, обґрунтовуючи психологічні засади виховання й навчання, великого значення надавав процесу формування моральних звичок. «Справді, – писав педагог, – спостерігаючи людські характери в їх різноманітності, ми бачимо, що гарна звичка – це моральний капітал, покладений людиною у свою нервову систему; капітал цей зростає безперервно, і відсотками з нього користується людина протягом усього свого життя. Капітал звички від уживання зростає і дає людині можливість, як капітал матеріальний в економічному світі, дедалі плідніше використовувати свою найдорогоціннішу силу – силу свідомої волі – і зводити моральну будову свого життя дедалі вище, не починати щоразу своєї будівлі з фундаменту і не витрачаючи своєї свідомості й своєї волі на боротьбу з труднощами, які були вже раз переможені» [318, с.159].

Справжня цінність моральної звички усвідомлюється лише у плині часу. Шлях формування моральних звичок, за допомогою якого формуються основні життєві норми, створює ґрунт для засвоєння більш складних моральних вимог. Саме на цьому етапі, як вказує А. Прихожан, коли свідомо засвоєні моральні принципи, збагачуючись відповідними переживаннями, перетворюються на мотиви поведінки, відбувається становлення морального саморозвитку та саморегуляції [257, с. 4-5].

У підструктурі мотиваційно-спонукального фрейму важливу роль відіграють *установки, ціннісні інтенції майбутнього вчителя*, стан

готовності до дії. В психології та педагогії установка визначається як «готовність людини діяти в певній ситуації на основі свого емоційно-ціннісного ставлення до елементів цієї ситуації» [229, с. 832]. Як готовність, схильність суб'єкта до сприйняття подальших подій і дій у певному напрямі вона забезпечує стійкий цілеспрямований характер протікання відповідної діяльності, слугує основою вибіркової активності людини. У вдосконаленні дій та вчинків установка особистості відіграє панівну роль. Інколи особистість діє, навіть і не усвідомлюючи наявності тих чи інших установок, у зв'язку з чим деякі психологи (Д. Узнадзе [315]) вважають їх підсвідомими проявами. Установки можуть бути позитивними й негативними, наявність протилежних установок продукує протиріччя в поведінці особистості. Такі протиріччя з часом втілюються в різноманітні емоції [315].

Ціннісні інтенції або інтенціональні установки на пізнання прекрасного відіграють важливу роль у фаховому становленні майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Власне, самі цінності, формуючись у свідомості, осягаються в ході освоєння культури [199]. Як свого часу зазначав І. Кант, відчуття прекрасного тісно пов'язане з оціночною здатністю людини, ця здатність посідає середнє місце між розумом, керованим апріорними установками пізнання, і розумом, динамічним внаслідок дії моральних законів [143]. Слідування певному набору неусвідомлених установок (апріорні установки пізнання, моральний закон, відчуття прекрасного), спрямованих на досягнення певної цілі, допускає достатню міру свободи в досягненні цих цілей. Ця міра свободи визначається ідеалами (естетичний, моральний ідеал) як взірцем або універсальною нормою.

Ідеал – це сукупність основних якостей, властивостей, принципів, які є взірцем для наслідування. Кінцевим підсумком реалізації ідеалу є перехід моральної якості, що була метою особистості, у рису характеру, яка проявляється у поведінці [61]. Абсолютний моральний ідеал для майбутнього вчителя, своєрідний «критерій істинності» маємо в особі Ісуса Христа, який, за висловом О. Джурінського, був справжнім Учителем людства. В ідеалах

відбиваються такі взаємини й ставлення, які ще не стали нормою, та в яких уже наявні риси майбутніх, більш досконаlih норм. І. Берлін [43] у роботі «Прагнення ідеалу», досліджуючи взаємозв'язок моральних ідеалів та суспільного устрою, стверджує, що в недемократичних суспільствах ідеали практично не впливають на повсякденне життя, то моральний саморозвиток людини унеможлиблюється: «У суспільстві, у якому всі члени прагнуть до однакових цілей, проблемами можуть бути лише засоби їх досягнення, що цілком долається технологічними методами. У такому суспільстві внутрішнє життя людини, її моральність, духовність, естетична уява цілком замовкає» [43, с. 52].

Наданий аналіз складників мотиваційно-спонукального фрейму ілюструє синкретичність, нерозривну єдність його основних елементів. На рис. 1.3. «Підструктура мотиваційно-спонукального фрейму (МСФ) ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» наочно ілюструємо складники підструктури мотиваційно-спонукального фрейму ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.



Рис. 1.3. Підструктура мотиваційно-спонукального фрейму (МСФ) ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Діяльнісний фрейм ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва містить такі складники, як ціннісно-пізнавальна самореалізація, навчально-пізнавальні уміння та навички майбутніх учителів образотворчого мистецтва, досвід ціннісної діяльності.

У нашому дослідженні як складник мотиваційно-спонукального фрейму виокремлюємо *ціннісно-пізнавальну самореалізацію* майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Як відомо, самореалізація, – «процес предметного втілення особистістю базових інтелектуально-особистісних утворень, набутих на етапі самоактуалізації» [45, с.12]. Ціннісно-пізнавальна самореалізація здійснюється в різних сферах і на різних рівнях, фахова підготовка (про її специфіку для вчителів образотворчого мистецтва мова піде в наступному підрозділі дисертаційної роботи) є тим оптимальним середовищем, в якому розгортаються процеси самореалізації. І. Бех вважає, що сама по собі самореалізація як особистісне утворення є «центральною характеристикою людини, вищим рівнем її розвитку, на якому практично самоздійснюється її Я (система цінностей). Тому, – продовжує вчений, – її інтерпретують як фундаментальну цінність. Такий статус самореалізація набуває, коли з потенційної можливості стає визначальним фактором життєдіяльності особистості» [45, с. 11]. Для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва важливо, щоб самореалізація не залишилася лише на рівні потенції особистості, а реалізувалася у змістовому просторі навчально-пізнавальної діяльності в ракурсі фахової підготовки.

Дослідники вказують, що активне оволодіння ціннісно забарвленими знаннями, поведінковими вміннями, навичками та звичками – це необхідні характеристики соціалізації та самореалізації людини, оскільки саме через них реалізується будь-яка особистісна якість чи властивість. «Щоб не було розриву моральної свідомості і моральної поведінки, формування переконань і самосвідомості молодого людини слід сполучати з накопиченням морального поведінкового досвіду» [201, с.107]. *Досвід ціннісної діяльності* формується в майбутнього вчителя образотворчого мистецтва поступово, на період

навчання у вищій школі він уже наявний, і задача фахової підготовки – інтенсифікувати його накопичення. Досвід визначається як сукупність отриманих на практиці умінь, навичок прийомів [92]. Тож більш детально зупинимось на класифікаціях навчальних, навчально-професійних умінь та навичок майбутнього вчителя.

А. Маркова диференціює вміння педагогічні, розділяючи їх на декілька груп. Процес фахової підготовки майбутнього вчителя спрямований, у тому числі, на опанування такими групами умінь:

– вміння бачити в педагогічній ситуації проблему й оформити її у вигляді педагогічної задачі, вміння при постановці педагогічної задачі орієнтуватися на потенційного учня як на активного сучасника навчально-виховного процесу, вміння вивчати й перетворювати педагогічну ситуацію, конкретизувати педагогічні задачі в поетапні оперативні, приймати педагогічне рішення в умовах невизначеності, гнучко перебудовувати педагогічні цілі й задачі при зміні педагогічної ситуації, вміння достойно виходити зі складних педагогічних ситуацій, передбачати близькі та віддалені результати та ін.;

– вміння працювати зі змістом матеріалу (виокремлювати ключові ідеї навчального предмета, оновлювати його за рахунок використання понять, термінів, дискусійних питань у відповідних галузях наук, здійснювати міжпредметні зв'язки); вміння вивчати в учнів стан відповідних психічних функцій та цілісних характеристик окремих видів діяльності, вивчати реальні можливості школярів, розрізняти успішність та особистісні якості, виявляти не лише наявний рівень, а й зону найближчого розвитку, передбачати можливі труднощі та ін.; вміння відбирати й використовувати оптимальне зіставлення прийомів і форм навчання й виховання, враховуючи затрату сил та часу, вміння порівнювати й узагальнювати педагогічні ситуації та комбінувати їх, використовувати диференційований та індивідуальний підходи, організовувати самостійну навчальну діяльність;

- уміння використовувати психолого-педагогічні знання та обізнаність щодо сучасного стану педагогіки й психології, передового педагогічного досвіду, хронометрувати та реєструвати процес і результати своєї праці;

- оволодіння прийомами постановки широкого спектру комунікативних завдань та створення умов психологічної безпеки у спілкуванні й реалізації внутрішніх резервів партнерів по спілкуванню;

- уміння зрозуміти позицію інших у спілкуванні, проявляти інтерес до особистості іншого, орієнтація на розвиток особистості учня;

- уміння утримувати стійку професійну позицію, розуміти значення професії педагога, можливість протистояти труднощам в ім'я соціальних та загальнолюдських цінностей, уміння реалізовувати та розвивати свої педагогічні здібності, включаючи перцептивний та управлінський компоненти, уміння управляти емоційними станами, надаючи їм конструктивний, а не руйнівний характер;

- уміння усвідомлювати перспективу свого професійного розвитку, визначати особливості свого індивідуального стилю [200].

Як бачимо, вищеперераховані вміння зіставляються із загальними функціями педагогічної діяльності, спрямовані на виявлення індивідуально-психологічних особливостей майбутніх учителів у педагогічній діяльності як діяльності професійно й особистісно ціннісний.

Поряд з наведеною вище класифікацією, протягом навчання майбутнього вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі зберігають свою актуальність і додатково актуалізуються в нових умовах навчальної праці уміння, які умовно у психолого-педагогічній літературі характеризуються словосполученням «уміння вчитися» (О. Савченко [152]). Ю. Бабанський свого часу розробив класифікацію таких умінь, виходячи з того, що основними структурними елементами будь-якої навчальної діяльності є: планування, організація дій та контроль [27]. На цій основі він виокремлював три основні групи умінь та навичок навчальної праці:

навчально-організаційні, навчально-інформаційні та навчально-інтелектуальні. У науково-педагогічних дослідженнях, що висвітлюють специфіку фахової підготовки вчителів мистецького циклу, розроблені класифікації умінь, якими повинні володіти майбутні вчителі образотворчого мистецтва: О. Рудницька розподіляє ці уміння за такими групами: уміння сприймати, аналізувати предмети та явища навколишнього світу, уміння образно, творчо та водночас практично мислити, уміння спостерігати й виконувати навчальну постановку (натюрморт), уміння перетворювати природні форми в декоративні, уміння створювати композицію художнього виробу, уміння художньо оздоблювати й виконувати вироби, уміння здійснювати самоконтроль результатів навчальної та квазіпрофесійної діяльності [279]. За наявності цих та подібних класифікацій, варто пам'ятати, що в українських освітніх реаліях «перенесення акцентів з традиційної установки щодо засвоєння особистістю заданої кількості інформації та опанування фахових умінь на розвиток в неї загальної, національної та професійної культури є головною цінністю й сутнісною характеристикою сучасної парадигми освіти» [242, с. 28].

Українська вчена З. Курлянд зазначає, що важливою рисою майбутнього вчителя є професійна *стійкість у навчальній та майбутній професійно-педагогічній діяльності*, яку вона тлумачить як «синтез властивостей та якостей особистості, який дозволяє впевнено, самостійно, без емоційної напруги в різних, часто непередбачених, умовах виконувати свою професійну діяльність із мінімальними помилками протягом тривалого часу» [246, с.11]. Особливості емоційної сфери майбутнього педагога передбачають наявність емоційної стабільності, перевагу позитивних емоцій, відсутність тривожності, здатність переносити психологічні стреси.

Ще однією важливою якістю для майбутнього вчителя, на нашу думку, є пізнавальна мобільність. У словниках «мобільність» визначається як: «1) рухливий, здатний до швидкого пересування та дій; 2) переносно – енергійний, діяльний» [188, 364]. Українські вчені визначають пізнавальну

мобільність як здатність швидко змінювати види праці й види пізнавальної діяльності, переключатися на іншу діяльність у зв'язку із змінами технічного забезпечення, впливом сторонніх факторів тощо. Пізнавальна мобільність особистості проявляється в її здатності до творчого засвоєння нових видів діяльності та перебудови стереотипів, які склалися раніше. Вона також передбачає:

- відкритість людини до нового, упевненість у своїх пізнавальних силах, у здатності засвоїти нову інформацію, опанувати новий вид діяльності;
- широту й багатогранність мислення, здатність переходити від одного способу діяльності до іншого;
- гнучкість інтенцій особистості, які дозволяють регулювати свої дії в умовах, що постійно змінюються;
- критичність мислення, здатність адекватно оцінювати свої результати й накреслювати нові перспективи [153].

Підструктура діяльнісного фрейму ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва подається нижче (див. рис. 1.4).

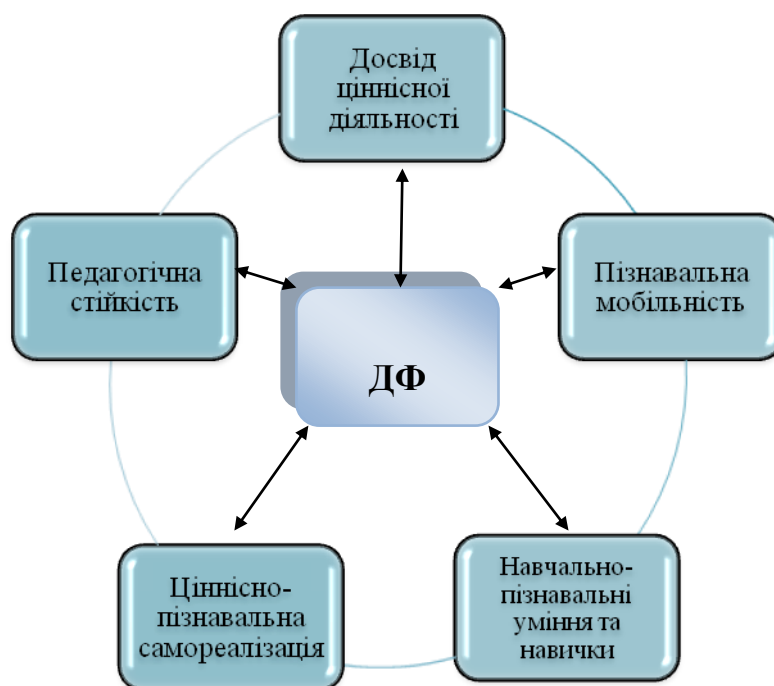


Рис. 1.4. Підструктура діяльнісного фрейму (ДФ) ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Відмова від стереотипів, здатність до інновацій, інтерес до всього нового в педагогічній галузі, та при цьому і критичне осмислення запропонованого, вміння підібрати найбільш ефективні для розв'язання педагогічної задачі умови, новітні технології – все це визначає мобільність, якою повинні володіти майбутні вчителі.

Освіта, що призводить до формування ціннісних компетенцій, завжди полімотивована й по-справжньому особистісно орієнтована, себто така, що «забезпечує максимальну затребуваність особистісного потенціалу, визнання особистості оточуючими й усвідомлення самою особистістю власного значення» (В. Сєриков [283]). Тому цілком логічно в загальній структурі ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва виокремлюємо **креативно-особистісний фрейм**.

«Ніщо, – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки не виражають так ясно і вірно нас самих, наше ставлення до світу, як наші почуття» [318, с. 211], – зауважував К. Ушинський. Ціннісні *орієнтації на емпатійне спілкування, толерантність, творчість у педагогічній діяльності та власне художні творчі здібності, відповідальність, інтелігентність, честь і гідність майбутнього фахівця* – сутнісні характеристики креативно-особистісного фрейму ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва. У численних дослідженнях із мистецької освіти (Н. Миропольська [208], В. Орлов [235], О. Отич [242], А. Растрігіна [269], О. Рудницька [279] та інші) постулюється висновок, що мистецтву іманентно притаманні потужні творчі (людинотворчий, культуро творчий, художньо-творчий, життєтворчий, творчо-розвивальний) та педагогічні (дидактичний, розвивальний, виховний) потенціали. Розуміння педагогіки як мистецтва (Й. Ф. Герbart [85], К. Ушинський [318]), а педагогічної майстерності як «краси педагогічної дії» (І. Зязюн [129]) дозволяє тлумачити власне мистецтво як чинник і засіб розвитку творчої індивідуальності майбутніх учителів: «у процесі художньо-естетичної діяльності людина “творить” саму

себе, світ культури та нову художньо-образну реальність» [242] – зазначає О. Отич. Для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва творчість у педагогічній діяльності та власне творчі (художні) здібності є невід’ємними елементами його ціннісних компетенцій.

Креативно-особистісні характеристики майбутнього педагога доповнюються такими властивостями, як толерантність та емпатійність. Потреба бути толерантним, таким, що розуміє іншого, співчуває йому, людиною, що має «інтуїцію совісті» (А. Ухтомський), вимагає поваги до людини та довіри до неї, щиро бажає працювати на «домінування душі в діяльності», людина безкорисливості та духовної свободи (індивідуальної та творчої) – ці ознаки характеризують складники комунікативно-особистісного фрейму ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Думку про місію майбутнього вчителя як людини, яка розуміє інших, сформулював свого часу Д. Ліхачов [191]: позбавте людину пам’яті та всіх знань, якими він володіє, відірвіть її від письмового столу і змусьте займатися тяжкою роботою, та якщо вона збереже уміння розуміти інших людей, розуміти людей інших культур, розуміти широке та різнобічне коло чужих ідей, витворів мистецтва, укладу, побуту, якщо вона збереже навички розумової соціальності, збереже свою сприйнятливність до інтелектуального життя, – це і буде інтелігентність [177, с. 11].

Емпатія та емпатичний спосіб взаємодії досліджено у працях І. Кулагіної [326], А. Маркової [200], В. Мухіної [215] та інших. Учені вважають, що емпатичний спосіб взаємодії з іншим містить декілька аспектів: «входження» в особистий світ іншої людини, чуттєвість до мінливих настроїв, уникнення оцінки чи осудження, водночас, – уміння «схопити» те, що співрозмовник або партнер по соціальній взаємодії практично не усвідомлює. При цьому «відсутні спроби розкрити неусвідомлюване, оскільки воно може бути травмуючим» (С. Франк [325]), мається на увазі повідомлення власних уявлень про внутрішній світ іншого.

Варто звертатися до партнерів по соціальній взаємодії для перевірки своїх вражень, розуміти можливі сенси переживань іншого, у такий спосіб допомагати конструктивно долати комунікативні бар'єри, уміти на певний час відійти від власної шкали цінностей і власної точки зору, щоб зрозуміти світ іншого без упередженості. Та на таку взаємодію здатні лише люди, які відчувають себе повною мірою безпечно у певному сенсі: відчувають, що не «загублять себе в світі іншого» [254]. Толерантність та емпатія безпосередньо пов'язані з розумінням студентами однолітків і процесами «входження» в доросле життя. Основними ознаками такого «розуміння» є:

- збільшення спектру якостей одногрупників (товаришів), що свідомо фіксуються;
- зменшення кількості фіксованих особливостей поведінки через заперечення негативних учинків, якостей;
- збільшення кількості спроб охарактеризувати особистість у цілому [254].

Толерантність й емпатія є сприятливим тлом для вияву будь-якого роду креативності майбутніх учителів. Сучасний російський учений А. Хуторський зауважує: у будь-якій освітній парадигмі міститься протиріччя між потребами особистості та очікуваннями суспільства. Не завжди вдається привести ці очікування до спільного знаменника. Тому вирішальним фактором і критерієм дієвості навчання є ставлення освітньої системи до потреб особистості. Творча особистість обов'язково вийде за зовнішньо визначені межі. Творчість за своєю сутністю не може бути простим повторенням відомого. Тому якщо освітня система передбачає й, більше того, планує вихід студента за зовнішньо задані орієнтири – мету, задачі, зміст, темп освіти, то така система є особистісно та творчо орієнтованою. І навпаки, якщо успіх навчання визначається тим, наскільки близькі результати до заздалегідь визначеного, то така освітня система не є творчою, які б орієнтири вона не декларувала [333].

Ціннісно компетентною може бути лише людина, яка має особисту честь та гідність. У навчально-виховному процесі вищої школи ці категорії нині

практично вилучені з широкого обігу: прагматизм сучасної вищої освіти певною мірою нівелював ці особистісні якості майбутнього педагога-професіонала. А між тим, категорія «гідність» з давніх-давен трактувалася як засаднича цінність поряд із такими загальнолюдськими цінностями, як свобода, милосердя, справедливість. М. Бахтін [33], М. Бердяєв [42], В. Вахтеров [65] акцентували увагу на гідності як певному моральному ставленні людини до світу, одному із джерел шляхетних вчинків людини. Гідність пов'язувалася з відповідністю складових морального Я-образу особистості та її професійних здібностей вимогам певної суспільної діяльності, яка могла внаслідок цього набути ознак «сенсожиттєвого прагнення» [73, с. 18]. У сучасних дослідженнях гідність трактується як усвідомлення й переживання особистістю самої себе в сукупності духовно-моральних характеристик, що викликають повагу оточення [45, с. 18]. Розуміння гідності як ставлення майбутнього вчителя до себе в контексті поваги іншими (студентами, викладачами) є дієвим підґрунтям для розкриття процесу формування ціннісних компетенцій.

Як похідне від феномену гідності розглядають поняття честі – «морального ставлення особистості до світу людей і світу речей, яке пов'язане з відповідністю складових Я-образу особистості та її майбутніх професійних здібностей вимогам певної (педагогічної) діяльності» [45, с. 22]. І. Бех трактує це поняття як «цінніснопороджувальне», себто таке, що здатне продукувати інші цінності, ієрархізувати інші суспільні цінності [45].

Чесць і гідність – основа духовної свободи особистості. Існування людини в сучасному технологічному суспільстві, яке ґрунтується переважно на утилітарному ціннісному світогляді, схильне позбавляти вищого сенсу таку діяльність, як педагогічна. Все відчутніше за такої ситуації визріває необхідність утвердження засадничих моральних цінностей, – особистої гідності, честі, порядності. Тож уведення до підструктури креативно-особистісного фрейму цих складників нам видається цілком виправданим, зумовленим сутністю майбутньої педагогічної діяльності сучасних студентів

(«учитель – тому що кращий за інших»). Керуючись цими цінностями, майбутні вчителі повинні поважати гідність усіх людей; давати зрозуміти іншим, що їх цінують; заслуговувати лояльність, довіру, щирість; співпрацювати й підтримувати інших; поважати приватність життя інших осіб.

Підструктура креативно-особистісного фрейму подається на рис.1.5 «Підструктура креативно-особистісного фрейму (КОФ) ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва», що подається нижче.



Рис. 1.5. Підструктура креативно-особистісного фрейму (КОФ) ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Наявність таких складників, як честь і гідність у загальній структурі ціннісних компетенцій майбутнього вчителя найтіснішим чином пов'язана з дією та дієвістю рефлексивних механізмів, здатністю майбутнього вчителя до об'єктивного самоаналізу. Тому п'ятою підструктурою ціннісних компетенцій постає рефлексивно-аналітичний фрейм.

Рефлексивно-аналітичний фрейм. В інноваційних тенденціях навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу

переважає добір засобів та прийомів, у яких можна виокремити такі риси: спрямованість на формування внутрішньої людини, ядра особистості; заснованість на особистому духовному досвіді, зверненість до цілісної людини, її розуму, волі, почуттів, до її розуму, серця й душі; урізноманітнення шляхів і форм духовного життя. Відповідно до цих цінностей майбутній учитель повинен прагнути пізнати власний характер, його сильні та слабкі риси; розвивати почуття самоцінності; прагнути зрозуміти сенс педагогічної діяльності, своє призначення, прагнути жити за загальноприйнятими моральними нормами; із відповідальністю використовувати свої права, нести відповідальність за свою діяльність. У класичному розумінні рефлексія (від лат. *reflexio* – оберненість, зворотній погляд) – «роздуми, самоспостереження, бажання зрозуміти власні почуття й учинки. Є важливою професійно значущою рисою педагога» [188, с. 270].

У соціальній психології та педагогіці під рефлексією розуміється усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнерами по спілкуванню. Рефлексія – не лише знання та розуміння іншого, а й знання того, як цей інший розуміє індивіда, що «рефлексує». Майбутній учитель повинен вчитися пізнавати й розуміти тих, кого він буде навчати, переосмислювати, перевіряти власні думки та уявлення щодо учнів. Дослідники виокремлюють декілька типів рефлексії: уявлення про внутрішній світ іншої людини, психологічних детермінант її активності та взаємин (комунікативний тип рефлексії); уявлення про свої вчинки і стосунки, образ власного «Я» як індивідуальності (особистий тип рефлексії); знання про об'єкти і способи взаємодії з ними (інтелектуальний тип рефлексії) [254]. Рефлексивні механізми безпосередньо впливають на вміння майбутнього вчителя образотворчого мистецтва осмислювати та аналізувати власні досягнення, усвідомлювати себе як суб'єкта педагогічної діяльності, вміння бачити себе очима інших учасників педагогічного процесу, вдумливо й відповідально ставитись до роботи, прагнути до досконалості професійної діяльності та її адекватної самооцінки; здатність до подолання професійних труднощів та криз. Майбутній учитель повинен навчитись будувати діалог із

самим собою шляхом самозанурення у власний духовний світ, будувати діалог з іншими людьми, світом культури в цілому відповідно до загальнолюдських цінностей, наповнювати свій внутрішній світ новим змістом, обирати високі, гуманні життєві цілі. Здатність керувати собою проявляється як здатність до саморегуляції в навчальній діяльності. Також варто зважати на особливості спілкування студента зі «значущими іншими» (викладачами, що мають авторитет для студентів, товаришами), вплив цього спілкування на механізми самоаналізу й самооцінки. За допомогою рефлексивних механізмів студенти визначають основні характеристики власних знань (наприклад, на початок і на кінець семестру), визначають стан навчальної діяльності, умінь і навичок, власні вміння орієнтуватися в потоці навчальної інформації, визначати, чи потрібна стороння допомога, якщо потрібна, – у якій формі тощо. Комунікативно-рефлексивні механізми, задіяні в спілкуванні та взаємодії з одногрупниками й викладачами, стимулюють готовність студента до самонавчання, неперервної освіти, збагачення в такий спосіб соціального досвіду. Ю. Укке пише про те, що спеціальна робота з активізації самоаналізу та самопідготовки призводить до значних змін у професійному розвитку студентів: сприяє більшій конкретизації професійних намірів, збагаченню уявлень про професійні вимоги та особливості власної особистості, підвищенню адекватності самооцінки загальних та спеціальних здібностей, деяких особливостей характеру, активізації інтересу до майбутньої професії [316, с. 111].

У педагогічних дослідженнях підкреслюється: юнак чи дівчина, які готуються до професійної діяльності, усвідомлюють необхідність самостійного прийняття рішень щодо професійного майбутнього та приймають відповідальність за його обґрунтованість, відповідність соціальним очікуванням; знають себе, «Я-теперішнього», і те, ким вони хочуть бути в майбутньому, можуть критично розглянути риси своєї особистості, приймаючи рішення щодо навчально-професійної діяльності; можуть оцінити відповідність між власною особистістю та майбутньою професією з точки зору власної готовності до її виконання [316]. Нерозвинений образ самого себе, нездібність до рефлексії,

адекватних оцінок не лише своїх окремих дій і проявів, але й своєї особистості в цілому приводять до стану «внутрішнього глухого кута» [235, с. 36]. Відсутність самопізнання, невміння відокремити себе від інших, неусвідомленість своїх недоліків, незнання переваг, низька самооцінка викликають потребу підкоритися владі своїх перших поривань, неперевіраних думок або фіксованих раз і назавжди настанов [235]. Тож підструктуру рефлексивно-аналітичного фрейму уявляємо як синкретичну єдність таких його складників, як: рефлексивно-педагогічні та рефлексивно-художні здібності майбутніх учителів образотворчого мистецтва; професійно-ціннісне самовизначення майбутнього педагога; здатність до самозанурення, самоаналіз та об'єктивна самооцінка. Цю підструктуру ілюструє зображення на рис. 1.6 «Підструктура рефлексивно-аналітичного фрейму (КОФ) ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» (див. нижче).



Рис. 1.6. Підструктура рефлексивно-аналітичного фрейму (КОФ) ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Научно уявити структуру ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва допоможе рис.1.7 «Загальна структура ціннісних

компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва», що подається на с. 68.

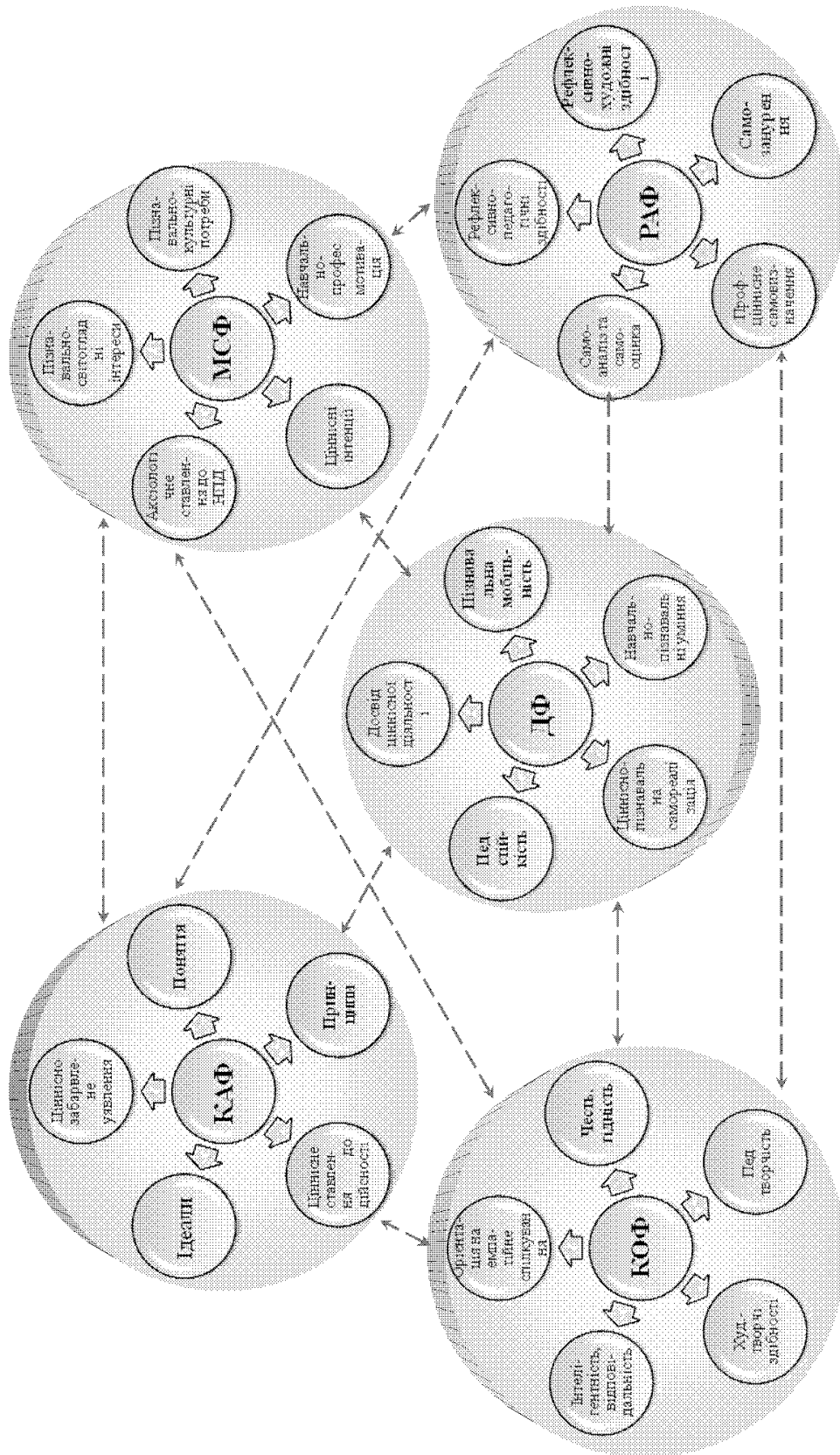


Рис. 1.7. Загальна структура ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Із метою пошуку оптимальних механізмів та важелів впливу на процес формування ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в наступному підрозділі дисертаційної роботи проаналізуємо специфічні особливості його фахової підготовки та висвітлимо її загальний взаємозв'язок із проблемами розбудови сучасної вищої школи.

1.3. Фахова підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва як провідний засіб формування ціннісних компетенцій

Поняття «фахова (професійна) підготовка» – одне із стрижневих понять нашого дисертаційного дослідження. Наголошуємо, що в нашій роботі поняття «фахова підготовка» та «професійна підготовка» вживаються як синонімічні, оскільки у філологічних словниках «фах» тлумачиться як «1. Вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування; професія... 2. Основна кваліфікація, спеціальність» [67, с. 1317].

У широкому розумінні фахова (професійна) підготовка визначається як:

– процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь та навичок, вироблення компетенцій, необхідних у майбутній професійній діяльності [260];

– «система організаційних та педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань та навичок, умінь та професійної готовності до такої діяльності. Здійснюється в процесі навчання в інститутах, університетах, інших навчальних закладах, факультетах підвищення кваліфікації» [188, с. 250].

У спеціальних наукових дослідженнях розставляються різні акценти у визначенні сутності фахової підготовки: вона тлумачиться і як вид діяльності, і як процес, і як результат, мета, засіб. Більшість дослідників (В. Байденко [30], В. Загвязинський [118], А. Кузьмінський [174], В. Лозова

[184], О. Мороз [214], Н. Ничкало [221] та інші) фахову (професійну) підготовку розглядають як процесуальну характеристику професійної освіти, яка, у свою чергу, визначається як «процес трудової підготовки особистості, який забезпечує її орієнтацію у світі професій та оволодіння конкретною спеціальністю» [184, с. 250]. Реалізація мети професійної підготовки, за В. Лозовою, передбачає:

- виховання вільної особистості, яка має високий рівень свідомості, почуття своєї гідності, самоповаги, орієнтується в загальнолюдських і національних духовних цінностях життя, яка відтворює національну культуру (мову, культурну спадщину, традиції, риси характеру та ін.), може самостійно приймати рішення й нести за них відповідальність;

- виховання духовно багаті особистості, якій притаманна сукупність морально-етичних якостей, загальнолюдських цінностей (свобода, гуманізм, істина, добро, краса), яка має постійну потребу до пізнання й самопізнання, вияву творчості, ініціативи, активності, самостійності у всіх сферах своєї життєдіяльності;

- формування практичної компетентної особистості, яка володіє основами економіки, комп'ютерної грамотності, іноземними мовами, культурою поведінки і спілкування, естетичним смаком, уміє вести здоровий спосіб життя, своєю працею, діяльністю забезпечуватиме матеріальне благополуччя своєї сім'ї [184, с. 23].

До основних принципів професійної підготовки українські науковці відносять такі:

- випереджувальний характер професійної підготовки та її фундаменталізацію;

- інтеграцію професійної освіти, науки та виробництва;

- гнучкість і взаємозв'язок процесу професійної підготовки з реструктуризацією та подальшим розвитком економіки, зайнятістю населення, розвитком різних форм власності;

- диверсифікацію, регіоналізацію, стандартизацію;

– екологізацію, варіативність, індивідуалізацію і диференціацію, принцип єдності навчання й виховання студентської молоді (Н. Ничкало [221]).

У рамках Болонського процесу в резолюціях ради ректорів європейських вищих навчальних закладів ([53]) якість фахової підготовки визначається «наріжним каменем», «базовою умовою» довіри, релевантності, мобільності, привабливості вищої освіти. Стартовими нормами якості фахової підготовки спеціаліста визначені компетенції, навченість, знання.

Нині нараховується більше ста визначень поняття «якість фахової підготовки», найбільш вживаними серед тлумачень є такі:

– рівень знань, умінь, навичок, фізичного та морального розвитку, якого досягають студенти вищого навчального закладу у відповідності до запланованої мети навчання (С. Архангельський [24], М.Зеєр [125], А. Кузьмінський [174]);

– ступінь виконання головної мети функціонування системи вищої освіти, що міститься у досягненні тими, хто вчиться, визнаних нормативів і стандартів (В. Кремень [170], В. Майборода [195]);

– сукупність істотних властивостей та характеристик результатів освіти, здатних задовольнити потреби тих, хто навчається, та потреби суспільства як замовника вищої освіти (Л. Кондратьєва [154], З. Курлянд [246], О. Цокур [340]);

– інтегральна властивість, що зумовлює здатність педагогічної системи задовольнити існуючі та потенційні потреби особистості й суспільства, задовольняти державні вимоги щодо підготовки кваліфікованих спеціалістів (О. Дубасенюк [110], А. Каганов [140], Н. Кузьміна [172]);

– соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу підготовки спеціалістів конкретного профілю, його відповідність потребам та очікуванням різних соціальних груп у розвитку та формуванні громадянських, професійних та інших компетенцій особистості

(В.Загвязинський [118], В. Краєвський [167], С. Кульневич [176], А. Хуторський [332]).

У професійній підготовці студентів науковці виокремлюють цільовий, процесуальний, результативний, аналітико-корегувальний компоненти, зазначається, що у фаховій підготовці знаходять виявлення філософські закони переходу кількісних накопичень у якісні зміни. Всі «інтегративні особистісні характеристики є результатом поступового накопичення, нарощування якісних змін (погляди, ціннісні орієнтації, мотиви, потреби особистості, її вміння та навички» [184, с. 24], досліджуються різноманітні зв'язки між учасниками педагогічного процесу, суб'єктами фахової підготовки як процесу виступають: викладачі, студенти, керівники наукових та інших гуртків, товариств, куратори груп, лаборанти, адміністрація вищого навчального закладу, громадські об'єднання. Узагальнюючи напрацювання вітчизняних науковців у галузі фахової підготовки майбутніх спеціалістів у середовищі вищого навчального закладу, цілісність процесу професійної підготовки ілюструємо на рис. 1.8. «Цілісний процес професійної підготовки студентів вищої школи» (за В. Лозовою [184], Г. Троцько [311]), що подається далі (див. с. 73).

Готовність до професійної діяльності визначається науковцями як кінцевий результат професійної підготовки. Науково-педагогічний феномен «готовності...» детально аналізувався в роботах вітчизняних та зарубіжних учених (К. Абульханова-Славська [2], З. Курлянд і Р. Хмелюк [246], В. Сериков [283] та інші), оскільки цей феномен побічно стосується проблемного поля нашої дисертаційної роботи, зауважимо, що готовність до професійної діяльності або професійна готовність студента визначається як інтегративна особистісна якість та суттєва передумова ефективності діяльності після завершення вищого навчального закладу, допомагає успішно виконувати професійні обов'язки, використовувати знання й досвід, зберігати самоконтроль [229, с. 481].



Рис. 1.8. Цілісний процес професійної підготовки студентів вищої школи.

Вимоги до якості професійної підготовки студентів є основою державних освітніх стандартів вищої професійної освіти. Для забезпечення якості підготовки майбутніх спеціалістів вищі навчальні заклади покликані розв'язувати комплекс завдань:

- діагностувати наявний рівень підготовки студентів;
- моделювати бажану якість професійної підготовки;
- забезпечувати функціонування освітніх систем та вищого навчального закладу в цілому на такому рівні, який дозволить досягти бажаної якості вищої освіти;

– оперативно або випереджувально реагувати на відхилення реальної якості професійної підготовки від того, що вимагається стандартами; відповідно коректувати змістові та процесуальні особливості освітнього процесу.

Власне якість фахової підготовки майбутнього вчителя Н. Бордовською та А. Реаном визначається за такими параметрами:

– мірою відповідності мети та результатів освіти на рівні державних стандартів і замовлень і на рівні вимог конкретного навчального закладу;

– відповідністю між різними параметрами в оцінці результатів педагогічної освіти (якістю знань, мірою сформованості відповідних умінь та навичок, розвиненістю відповідних професійно-творчих та педагогічних здібностей, індивідуальних якостей особистості);

– мірою відповідності теоретичних знань та вмінь і їх практичним використанням у професійно-педагогічній діяльності, потребою постійного оновлення своїх знань і вмінь при неперервному вдосконаленні [59, с. 83].

Схарактеризуємо провідні тенденції та специфіку фахової підготовки майбутнього вчителя, зіставляючи вітчизняний та зарубіжний досвід, на цьому тлі висвітлимо особливості фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Наукові дослідження В. Байденка [29], А. Дорофєєва [108], Е. Зеєра [125], І. Зимньої [128], Г. Татура [305], А. Хуторського [332] розширили уявлення про сутність і зміст фахової підготовки сучасного вчителя на східнослов'янських теренах. У роботах учених акцентується увага на тому, що професійну підготовку майбутніх учителів у вищому навчальному закладі варто розглядати як процес формування професійних компетентностей. Дослідниками підкреслюється особистісне забарвлення якостями конкретного студента та її глибока індивідуалізованість. Інтерес викликають ті роботи, у яких аналізується спільне та розбіжності професійної підготовки майбутнього вчителя в Україні та за її межами. Сучасна українська вчена

Л. Пуховська [265] у своєму дослідженні зазначає, що теоретично в організації професійної підготовки вчителів у Західній Європі та США виділяють чотири парадигми: академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну та дослідницько-орієнтовану. Учена проаналізувала кожну парадигму в контексті обґрунтування змісту педагогічної освіти й підкреслила, що відповідно до академічно-традиціоналістської парадигми вчитель є транслятором знань, тому головна увага зосереджується навколо загальнонаукової, спеціально-предметної й методичної підготовки майбутніх педагогів. При цьому студенти не беруть участі у визначенні змісту власної освіти, а лише опановують знання відповідно до заздалегідь визначених вимог. Прихильники технологічної парадигми (Дж. Грілл, Х. Тілема, С. Вірмен [265]) великого значення надають формуванню педагогічних умінь, особливо відповідної функціональної поведінки. Важливим чинником у визначенні змісту навчання за індивідуальною парадигмою є врахування рівня сформованості мотивації пізнавальної діяльності студента. Такий підхід спрямований на розвиток професійної індивідуальності майбутнього педагога. У межах індивідуальної парадигми мають місце різні напрями: наприклад, бельгійські вчені С. Дженсенс, К. Пітторс, Д. Роббен розробляють ідею персоналізованої педагогічної освіти. Дослідницько-орієнтоване навчання спрямоване на розвиток критичного та творчого професійного мислення студентів шляхом організації їх пошукової діяльності. При цьому майбутні педагоги-фахівці самі визначають коло проблем і способи їх розв'язання, викладачі здійснюють лише загальне педагогічне керівництво [265]. Зосереджує увагу на особливостях методичної підготовки майбутніх педагогів у Західній Європі І. Задорожна [119], О. Дубасенюк – на формах фахової підготовки майбутнього вчителя, зокрема, на інструментах професійної виховної діяльності. Зазначається, що, наприклад, в Англії створена багатоваріантна система підготовки педагогічних кадрів: існує, загалом, шість варіантів здобуття педагогічної освіти, два з них є найбільш поширеними. Перший – поєднання академічної та професійної підготовки в

чотирирічних коледжах й університетах, що створює умови для здобуття ступеня бакалавра (педагогіки, мистецтв) і «Статусу кваліфікованого вчителя». Другий варіант – навчання випускників університетів зі ступенями бакалавра (гуманітарних, математичних та ін.) наук в однорічних інститутах педагогіки при університетах, яке завершується присудженням Сертифіката в галузі освіти та Статусу кваліфікованого вчителя (І. Задорожна [119]). Дослідники підкреслюють той факт, що за останній період у країнах Західної Європи в педагогічній освіті помітно зросли вимоги до якості підготовки вчителів. Про це свідчить запроваджене в Англії обов'язкове тестування з математики, англійської мови, інформаційних і комунікаційних технологій для кандидатів на отримання Статусу кваліфікованого вчителя. Виявлено основні проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя, які розробляють західні вчені, зокрема: співвідношення теорії та практики; роль школи в методичній підготовці вчителів; органічне поєднання спеціально-предметного та методичного, а також психолого-педагогічного й методичного компонентів; розвиток комунікативних умінь студентів тощо [119].

На вітчизняних теренах проблема педагогічної підготовки вчителя постає з другої половини XIX століття. В. Водовозов [77], М. Корф [136], К. Ушинський [318] присвятили окремі публікації організації та підвищенню якості педагогічної підготовки майбутніх учителів. У статті «Три елементи школи» К.Ушинський висуває як провідну тезу про необхідність здійснення якісної підготовки педагогічних кадрів в Російській імперії, а в роботі «Про користь педагогічної літератури» стверджує: прийдешньому поколінню педагогів передається не сам педагогічний досвід, а думка, що виводиться з нього, наполягає на поліпшенні якості методичного забезпечення навчального процесу [260]. Л.Толстой тривалий час опікується «університетами в личаках» – учительськими училищами, які готували педагогів переважно для сільських шкіл. На межі XIX-XX ст. зміщуються акценти фахової підготовки учителів, чільна увага приділяється:

- створенню нормативної бази професійної діяльності вчителя;
- конкретизації змісту фахової підготовки;
- розробці організаційно-процесуальних питань фахової підготовки майбутнього вчителя.

На думку С. Гессена, задача вищої освіти взагалі, та педагогічної освіти зокрема, полягає «не в тім, щоб зробити людину розумнішою..., а в тім, щоб зробити її розум культурним, ошляхетнити його щепленням методів наукового пізнання, навчити висувати наукові питання і спрямовувати на шлях їх розв'язання» [88, с. 247].

Протягом ХХ століття з'являються спеціальні дослідження, в яких висвітлюється особливість фахової підготовки майбутнього вчителя за певними предметними галузями. У сучасних умовах обґрунтування різних аспектів фахової підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей здійснюється в роботах С. Арапової [19], О. Волкової [78], С. Коновець [157], Б. Мейлаха [207], А. Мелік-Пашаєва [209], Б. Неменського [217], В. Орлова [235], О. Отич [242], А. Пасічного [243], М. Ростовцева [276], О. Рудницької [279], О. Ткаченко [310], Г. Шевченко [348], Ф. Шмідта [355] та інших науковців. Психологія сприйняття явищ культури та образотворчого мистецтва, різні аспекти професійного формування та культурно-творчого розвитку особистості висвітлені і ґрунтовно вивчені Б. Ананьєвим [9], Р. Арнхеймом [21], Р. Немовим [218], В. Рибалко [272]. Окремі складові професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва вивчають К. Джеджера [104], В. Мадзігон [209], М. Пічкур [248], Л.Покровщук [251], Е. Помиткін [252], Н. Резніченко [270], С.Шаргородська [346] та інші. Учені наполягають: у сучасних умовах актуалізується проблема підготовки майбутнього вчителя-вихователя, спроможного вийти за межі свого навчального предмета, оптимально втілити фахові знання в загальну систему культури.

Зупинимося більш детально на висвітленні особливостей фахової підготовки саме майбутніх учителів образотворчого мистецтва (МУОМ),

адже в нашій дисертаційній роботі *саме фахову підготовку ми тлумачимо як провідний засіб формування ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.*

У зв'язку зі сказаним вище, привертає дослідницьку увагу наукова розвідка вітчизняного науковця В. Орлова [235], який на сторінках монографії виокремлює провідні тенденції фахової підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін і наполягає, що в підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва «особливу увагу слід звернути на професійну переорієнтацію в педагогічній діяльності – від просвітництва до здійснення життєво творчої та культурної місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно зорієнтованої» [235, с. 7]. Така переорієнтація цілком виправдана з точки зору сьогодення: у теорії і практиці вищої педагогічної освіти тривалий час переважала традиція готувати не стільки вчителя-вихователя, скільки викладача того чи іншого предмета. І зараз є немало прибічників такої точки зору. Тому породжується одноманітність знань і, як наслідок, формалізм знань, втрата з боку студентів інтересу до їх набуття, відмова від самостійності [92].

Зміст мистецьких дисциплін реалізується в загальноосвітній школі через особистість учителя, його художньо-естетичну і професійну культуру. Тому у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва провідною є спрямованість на розвиток індивідуальної культури, формування й розвиток професійно-мистецької свідомості майбутніх педагогів. Уже сьогодні в художньо педагогічній освіті для формування професійного мислення і сприйняття студента «використовується переважно технологічний, а не інтуїтивно-відчутний смисловий образ... це спрощений підхід науковців, які захопилися оперативнотехнологічними аспектами» [235, с. 18].

Мистецька освіта та мистецька фахова підготовка завжди були й залишаються максимально індивідуалізованими. Нормативні характеристики, стандарти професійної підготовки і професійного становлення є

відповідними тим методологічним засадам, які закладені в теорію і практику вищої освіти, зокрема, професійної художньо-педагогічної підготовки вчителів мистецьких дисциплін. Концептуальні засади такої підготовки (О. Отич [242], О. Рудницька [279]) полягають у розкритті природи та умов реалізації особистісно-розвивальних функцій навчально-виховного процесу вищої школи, у визначенні цільових, змістових та процесуальних характеристик системи підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Професійне становлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва зумовлене цілісністю й цілеспрямованістю художньо-педагогічної підготовки, необхідністю неперервного професійного розвитку та самовдосконалення особистості майбутнього фахівця. Однак цілісність і неперервність певною мірою порушуються діалектичним протиріччям між фаховою психолого-педагогічною і спеціальною підготовкою з мистецьких дисциплін. У навчальних планах вищих педагогічних навчальних закладів мистецького профілю спеціальність, як правило, ототожнюється з галузями мистецтва (наприклад, учитель образотворчого мистецтва, де власне «вчитель» – означення фаху, «образотворчого мистецтва» – означення спеціальності). Ця двоєдність професійної підготовки практично знімається, якщо і психолого-педагогічні, і мистецькі дисципліни будуть просякнуті аксіологічним змістом.

Також дослідники зазначають: численні проблеми сучасної художньо-педагогічної освіти виникають тому, що значна частина студентів мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів орієнтується не на професію педагога, вчителя, а власне на предметну, мистецьку спеціалізацію. Така хибна орієнтація негативно впливає на розв'язання проблеми професійного розвитку, професійної адаптації та професійного становлення на заключних етапах фахової підготовки, де акцент повинен робитися саме на фаховій специфіці.

З іншого боку, екстраполяція соціальних функцій мистецтва в педагогічну площину дозволяє «виявити педагогічні аспекти їх реалізації, й конституювати новий теоретичний дискурс, що охоплює філософське, наукове й художнє світобачення, забезпечуючи їх полілог» [105, с. 235]. Взаємодія мистецтва й педагогіки вже породила такі унікальні феномени, як мистецтво педагогіки, педагогічне мистецтво, мистецька педагогіка, педагогіка мистецтва та арт-педагогіка. Означені поняття мають відмінні семантичні значення, три останні репрезентують самостійні субдисципліни. Проте всі вони дозволяють стверджувати: взаємопроникнення та взаємодоповнення педагогічного й мистецького циклів сприяє фундаменталізації ціннісних основ фахової підготовки майбутнього вчителя.

Цілком слушною видається думка О. Стукалової, яка стверджує, що якість професійної освіти у сфері мистецтва значно підвищиться, якщо в освітньому процесі буде підсилена гуманітарно-педагогічна складова, яка має ціннісний характер, звернений до проблем духовного світу людини, у навчальному закладі буде створено таке середовище, якому притаманні такі характеристики, як цілісність, фундаментальність, спектральність, відкритість до конструктивного діалогу культур, спадковість традицій, професійний розвиток майбутніх педагогів буде здійснюватись у нерозривній взаємодії з культурно-творчим розвитком; буде розкрито виховний потенціал мистецтва, будуть додержуватись такі принципи відбору й структурування змісту вищої професійної освіти, як принцип історизму, комплексність та всебічність, діалогічної природи мистецтва, принцип діалектичної єдності теорії та практики, єдності об'єктивної істини та аксіологічної оцінки [300].

У методичній площині спільною метою для будь-яких дисциплін вищого навчального закладу є засвоєння тими, хто навчається, змісту дисциплін у визначеному обсязі й на визначеному рівні. При цьому зміст навчання за певною дисципліною – частина змісту професійної підготовки спеціаліста певного профілю. Тому цілі та завдання навчання у вищій школі детерміновані так званою «еталонною моделлю» майбутнього спеціаліста.

У Криворізькому педагогічному інституті ДВНЗ «КНУ» за напрямом підготовки 6.020205 Образотворче мистецтво (спеціалізація – декоративне мистецтво) освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» здійснюється підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва за такими змістовими напрямками:

- гуманітарна та філософсько-соціологічна підготовка;
- психолого-педагогічна підготовка;
- мистецька підготовка (теоретичний та практичний блоки).

Останній напрям втілюється у введення в навчальні плани та програми таких навчальних дисциплін, як «Історія мистецтв», «Історія дизайну», «Історія зарубіжного мистецтва», «Живопис», «Рисунок (різновиди)», «Композиція в дизайні», «Скульптура» та інші. Спільною ідеєю, що об'єднує спеціальну професійну підготовку та підготовку психолого-педагогічну, філософсько-гуманітарну, є ідея інтеграції науки (педагогічної, гуманітарних наук) та мистецтва з метою затвердження освітніх цінностей:

- 1) формування цілісної гармонійної особистості майбутнього педагога, майбутнього вчителя образотворчого мистецтва;
- 2) суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студентів на засадах самореалізації та неперервного творчого самозростання кожного з них.

Тож фахова підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва має *багатофункціональний, інтегральний* характер. Водночас, науково-мистецька парадигма сучасної освіти налаштовує викладачів вищої школи на орієнтацію у професійній підготовці на так званий «надпредметний результат»: «надпередметним результатом» навчально-виховного процесу й водночас, головною цінністю освіти стає розвиток самобутності її суб'єктів, якому підпорядковуються всі змістові та процесуальні компоненти освітньої системи, – пише О. Рудницька [279, с. 27]. Це закономірно зумовлює переосмислення сутності оволодіння предметним змістом освіти й перетворення цього процесу із самоцілі на засіб розвитку внутрішнього світу людини, її власного «Я». Такому «олюдненню професійних знань» [242]

сприяє розкриття в навчально-виховному процесі цілісної та гармонійної картини світу, сповненої сенсорних відчуттів, із повноцінним відображенням у ній явищ культури. Процес фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва містить *формотворчі можливості* для синтезу *мистецтв, культури та науки на аксіологічних засадах*. Ці можливості починають активувати вітчизняні науковці. Так, О. Отич на сторінках монографії розробляє «холістичну науково-мистецьку парадигму», яка являє собою інтегративну єдність концептуальних ідей щодо необхідності забезпечення цілісного впливу на інтелектуальну, емоційно-почуттєву, вольову та аксіологічну сфери особистості з метою її гармонійного загального і професійного розвитку та формування в неї цілісної науково-художньої картини світу [242, с. 28-29].

Уважаємо, що у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва варто підсилити ті складники (як змістові, так і процесуальні), які забезпечують її аксіологізацію, єдність художньої образності й почуттєвої впливовості змісту професійної освіти щодо формування ціннісних компетенцій майбутнього педагога-професіонала. Професійна підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва повинна «дати особистості такий гуманістичний заряд, щоб вона опинилася на вершинах гуманістичної творчості, у чому б вона ні проявлялася – у праці, в мистецтві, у спілкуванні» [7, с. 79]. Для того, щоб фахова підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва стала засобом формування його ціннісних компетенцій, варто урізноманітнити арсенал засобів, прийомів і методів індивідуалізованого підходу до особистісно зорієнтованої підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, брати до уваги складну специфіку поєднання власне педагогічної та мистецької діяльності. Водночас, ми не можемо не зважати на ті проблеми, які є спільними для фахової підготовки вчителів поза залежністю від напрямів цієї підготовки. Це проблеми, пов'язані, перш за все, з недостатньою розробленістю теоретичних засад професійної підготовки майбутніх учителів в умовах запровадження

дворівневого циклу підготовки та здійснення навчально-пізнавальної діяльності в умовах кредитно-модульної системи, недоліки відбору та структурування змісту освіти, недосконалість механізмів оцінювання результатів навчальної роботи майбутніх учителів за новими оцінними стандартами та шкалами, зростання масовості вищої педагогічної освіти за рахунок певного зниження якості фахової підготовки, недооцінка аксіологічного потенціалу дисциплін мистецького циклу та інші.

Отже, розуміння і врахування вищезначеної специфіки фахової підготовки дозволить розробити оптимальні механізми формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Висновки до розділу 1

Зміна ціннісної парадигми суспільства в перші десятиліття нового століття спричинила появу нових вимог до змісту та результатів фахової підготовки майбутніх педагогів, яка повинна здійснюватися нині з урахуванням ціннісного контексту сучасної освіти; у ході цієї підготовки варто зважати на зміст і особливості духовного світу суб'єктів педагогічного процесу та їхні ціннісні орієнтації. На перший план сьогодні висувається проблема формування ціннісно компетентної особистості майбутнього педагога-фахівця, зокрема – майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Площина педагогічних пошуків інструментарію для розв'язання цієї проблеми, як визначено нами в одній із робіт [11], окреслена зоною перетину аксіологічного та компетентнісного підходів. Тож у першому розділі дисертаційного дослідження на основі ретельного всебічного аналізу філософської, психолого-педагогічної, соціологічної, методичної літератури ми конкретизували основні підходи до тлумачення понять «цінності», «ціннісні орієнтації», розглянули провідні теорії філософії цінностей та найбільш розповсюджені класифікації педагогічних цінностей. З'ясовано, що ціннісна основа педагогічної діяльності визначена на рівні соціального

замовлення (педагог високої кваліфікації), нормативних документів, навчальних планів і програм. Ціннісні орієнтації педагогічної діяльності не є жорсткою системою вимог.

Встановлено, що у психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага застосуванню компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього фахівця, який працює в системі освіти. Маємо всі підстави стверджувати: як самостійне явище компетентнісний підхід в умовах вітчизняного освітнього простору пройшов стадію констатації (необхідності застосування) та феноменологізації (оцінка й опис феномену), теперішня стадія є стадією методологічною (конкретизація основних понять, факторів, шляхів й умов реалізації компетентнісного підходу на вітчизняних освітніх теренах).

Компетентнісний підхід у педагогічній освіті ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу. Саме необхідність допомогти навчитись правильно вирішувати ті чи ті проблеми в певних ситуаціях (навчальних, життєвих, професійних) спонукала до заміни знанневоорієнтованої освіти на компетентнісно орієнтовану. Ціннісні компетенції перебувають у нерозривній єдності з ціннісною основою педагогічної діяльності.

Визначено, що **ціннісна компетенція майбутніх учителів образотворчого мистецтва** - це системно-інтегральна властивість, що характеризує якість застосування набутих фахових знань на основі усвідомленого вибору моральних цінностей та пріоритетів, усвідомленості загальнолюдських моральних критеріїв, заснованих на гуманістичних ідеалах.

На основі органічного синтезу досягнень педагогічної антропології, психології, філософії розроблено **структуру ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва**, яка являє собою синкретичну сукупність когнітивно-аксіологічного, мотиваційно-спонукального, діяльнісного, комунікативно-особистісного, рефлексивно-аналітичного фреймів.

До складу когнітивно-аксіологічного фрейму ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва входять ціннісно забарвлені уявлення, ідеали, поняття, принципи, ціннісне ставлення майбутнього вчителя до педагогічної дійсності. Мотиваційно-спонукальний фрейм ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва описується за допомогою таких складників, як пізнавально-культурні потреби, навчально-професійна мотивація студента, аксіологічне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, ціннісні інтенції та пізнавально-світоглядні інтереси. Діяльнісний фрейм ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва містить такі складники, як ціннісно-пізнавальна самореалізація, навчально-пізнавальні уміння та навички, досвід ціннісної діяльності, педагогічна стійкість. До складу креативно-особистісного фрейму ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва входять такі складники, як орієнтація студента на емпатичне спілкування, толерантність, інтелігентність, відповідальність, честь, гідність, педагогічна творчість, художні творчі здібності. Рефлексивно-аналітичний фрейм містить такі складники: самозанурення, самоаналіз та самооцінка, рефлексивно-педагогічні здібності, рефлексивно-художні здібності, професійно-ціннісне самовизначення.

Розробка структури ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчих дисциплін містить елементи наукової новизни, теоретичне обґрунтування вищезначеної структури всебічно висвітлюється в наших публікаціях ([6], [11]).

Багатобічність і динамічність завдань вітчизняної вищої школи на сучасному етапі її розвитку вимагають відповідних засобів для їх виконання. Фахову підготовку ми тлумачимо як провідний засіб формування ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Нами вивчено та висвітлено специфіку професійної підготовки педагогів у системі вищої педагогічної освіти, розкрито задачі, зміст та специфіку підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. На

цьому ґрунті висвітлено можливості фахової підготовки у формуванні ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва: вважаємо, що у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва варто підсилити ті процесуальні та змістові складники, які забезпечують її аксіологізацію, єдність художньої образності й почуттєвої впливовості змісту професійно-педагогічної освіти щодо формування ціннісних компетенцій майбутнього педагога-професіонала, вчителя образотворчого мистецтва.

Теоретичні міркування й узагальнення першого розділу дисертаційної роботи відкривають перспективи для детальної розробки механізмів активного впливу на процес формування ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, зокрема – засобами моделювання.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Педагогічні умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки

Дослідники стверджують: цінності не можуть отримуватися безпосередньо з пізнання навколишнього буття. Навпаки, вони завжди передбачають певний консенсус, який залежить від певних умов, – «сукупності об'єктів, властивостей і відносин, які сприяють реалізації у дійсність можливостей, які є в потенції» [61, с. 31]. Тому перш, ніж визначитися з механізмами безпосереднього впливу на процес формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва та надати цим механізмам теоретичне обґрунтування, висвітливо сутність педагогічних умов як певного середовища, яке продукує креатогенні (твірні) явища. Доволі цікавим є досвід дослідження педагогічних умов ціннісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців різного спрямування та власне майбутніх учителів образотворчого мистецтва, узагальнений у сучасних дисертаційних дослідженнях. Так, російська дослідниця І. Іскакова, вивчаючи особливості формування ціннісних орієнтацій студентів-майбутніх психологів у процесі професіоналізації, вирішальними для досягнення мети свого дослідження називає такі педагогічні умови: формування у студентів установки на самопізнання та саморозвиток як змістову основу професійної діяльності, надання студентам можливості вибору програм фахової та педагогічної практик, зміст яких спрямований на формування ціннісних орієнтацій, використання інтерактивних технологій (тренінги, ділові ігри і

т. п.), що сприяють формуванню ціннісних орієнтацій, необхідних для майбутньої професійної діяльності; забезпечення систематичного моніторингу ціннісних орієнтацій студентів та врахування його результатів у навчально-виховному процесі [135].

Внутрішні та зовнішні педагогічні умови формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виокремлює М. Пічкур. До зовнішніх умов віднесено такі: 1) оновлення змісту навчання композиції за принципом універсальності; 2) застосування під час навчання міжсистемних, міжхудожніх та внутрішньохудожніх зв'язків; 3) поетапне засвоєння студентами систематизованого теоретичного і практичного матеріалу з композиції, що дасть можливість поступово вирішувати й ускладнювати завдання, спрямовані на формування професійної культури студентів. Внутрішніми педагогічними умовами формування професійної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, на думку дослідника, є: 1) створення емоційного резонансу на основі діалогового спілкування; 2) активізація самостійної творчо-пошукової діяльності студентів на основі міжособистісної взаємодії (викладач-студент-учень) у процесі професійної підготовки; 3) стимулювання творчого самовираження студентів через композиційну діяльність [248, с. 9].

У дослідженні Н. Попованової визначаються умови формування ціннісних орієнтацій студентів педагогічного вузу як основи формування їх професійної компетентності. Дослідниця формулює ці умови таким чином: а) орієнтація студентів на ціннісне знання як аксіологічну складову професійної компетентності засобом розв'язання проблемних питань під час лекцій-діалогів та семінарів-діалогів; б) актуалізація ціннісного ставлення у процесі формування ціннісних орієнтацій студентів як базової основи їх професійної компетентності в дискусіях, рольових іграх; в) включення студентів у проектну діяльність, яка сприяє формуванню ціннісних орієнтирів поведінки [253].

Наведені та подібні переліки педагогічних умов, попри різні вихідні професійно-світоглядні та наукові засади авторів-науковців, мають спільні риси, а саме: дослідники намагаються викоремити аксіологічне тло фахової підготовки та дібрати відповідні засоби, активізуючи предметно-методичні надбання. Намагаючись виокремити й конкретизувати педагогічні умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, ми виходили з таких висхідних позицій:

а) враховували сутність ціннісних компетенцій як педагогічного феномену, синтезували здобутки компетентнісного підходу;

б) зважали на основні закономірності фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, яка нині має багатофункціональний, інтегральний характер, на змістовому рівні постає як сукупність чільно взаємопов'язаних навчальних дисциплін та окремих курсів (спецкурсів).

Тож зважаючи на сказане вище та беручи до уваги наукові напрацювання дослідників, у нашій дисертаційній роботі важливою педагогічною умовою формування ціннісних компетенцій визнаємо ***створення ціннісного простору фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва шляхом активування аксіологічного потенціалу дисциплін психолого-педагогічного, мистецького, гуманітарного циклів.***

Проектування та конструювання особливого ціннісного простору фахової підготовки є втіленням субстанціонального уявлення про освіту як форму буття, фундамент загального процесу професіогенезу особистості, а також необхідною передумовою саморозвитку, самозростання студента як суб'єкта життєздійснення, вважає Т. Ткач [309]. Однак поки що спеціальні мистецькі дисципліни викладаються в логіці відповідного виду мистецтва, тобто без орієнтації на педагогічну діяльність. Студенти засвоюють багато вузькоспеціальних знань, умінь і навичок у галузі мистецтва, які не пов'язані між собою в цілісну картину майбутньої художньо-естетичної та художньо-педагогічної діяльності: «Типовою є недостатня сформованість у майбутніх

учителів мистецьких дисциплін художньо-педагогічної спрямованості творчих інтенцій, невміння в повному об'ємі використовувати набуті знання в галузі педагогіки, психології та мистецтва у художньо-педагогічній діяльності, – зауважує В. Орлов. – Поодинокі спроби викладачів подолати бар'єри між професійною і спеціальною мистецькою підготовкою не можуть бути успішними і не знайшли широкого розповсюдження... Невирішеність проблем інтеграції психолого-педагогічної та художньо-естетичної підготовки студентів гальмує розвиток їх професійної культури та сприяє виникненню інфантильності, конформізму, пасивності» [235, с. 78]. Подолати такий стан можна, на нашу думку, шляхом активування аксіологічного потенціалу дисциплін психолого-педагогічного, мистецького, гуманітарного циклів. Науково-філософська інтерпретація ціннісного простору фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва дозволяє виявити різні його характеристики:

- *суб'єктивованість* як максимальна концентрація на індивідуальних властивостях, відмінностях суб'єктів освітнього процесу;

- *динамічність* як чітко виражена схильність до трансформаційних зрушень, соціокультурних змін, удосконалення структур, змісту та видів професійної підготовки, виходячи з домінантних у суспільстві аксіологічних засад;

- *широта й відкритість*, залучення різноманітних джерел творення ціннісного простору фахової підготовки;

- *мобільність* як здатність суб'єктів ціннісного освітнього простору змінювати види навчальної, навчально-професійної діяльності, використовувати в процесі професійної підготовки широкі можливості інформаційно-комунікаційних технологій, здійснювати обмін актуальною інформацією.

Докорінні зрушення у способі й формах життєдіяльності суспільства кидають виклик провідним цінностям культур, зазначає І. Зязюн, випробовують їх на міцність, періодично викликаючи осяжні й глибокі

соціокультурні кризи [129, с. 45]. Та середовище вищої освіти й професійної підготовки завжди розглядалося як прихисток справжніх цінностей, які залишаються дієвими навіть на тлі послаблення й розладу адаптивних соціально-культурних механізмів, зберігаючи свою дієвість у відтворенні професіоналів-фахівців навіть у соціальних умовах нездатності соціальних структур (управлінських, силових та ін.) до творчої відповіді на нові проблеми й виклики часу.

Ціннісний простір фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ми тлумачимо як плідну альтернативу знаннево-просвітницькій парадигмі вищої освіти, яка поки що є домінантною на вітчизняних освітянських теренах. Ця парадигма «народжена культурою з традиційно-спадковим типом еволюції, – зазначає російський науковець В.Сериков, – за якої людина протягом десятиліть і навіть віків могла обходитись орієнтовним апаратом, що передавався від покоління до покоління. То були епохи з низькою удільною вагою творчих дій у життєдіяльності індивідів» [283, с. 40].

Основним змістом і продуктом освіти вважалося відтворення знань або професійної поведінки за заданим взірцем, внаслідок чого головним предметом засвоєння було саме знання, а не процес його отримання та досвід ціннісної професійної поведінки. Знаннева парадигма професійної підготовки зумовлювала локалізований, замкнений, предметоцентричний характер вищої освіти, – все, що виходило за межі засвоєння знань (досвід, ставлення і т. п.) тлумачилося продуктом додаткової «позаосвітньої» діяльності. Основною ж лінією руху освітнього процесу вважалося засвоєння знань, а положення про провідну роль теоретичної підготовки розглядалося як провідне, основоположне в багатьох педагогічних системах загальноосвітньої (Ю. Бабанський [27], І. Ільєсов [131], В. Краєвський [168], Н. Менчинська [206]) та професійної (С. Архангельський [24], І. Кобиляцький [148], З. Курлянд [246]) підготовки майбутнього фахівця. Лише в останні десятиліття науковці визнали: позитивний ефект навчання

взагалі й професійної підготовки зокрема, адаптованість випускників вищих навчальних закладів до різноманітних професійних та життєвих ситуацій досягається, як правило, не тільки і не стільки за рахунок засвоєння самих теоретичних знань, а досвіду самоорганізації, рефлексії, подолання перешкод, які створювались у ході навчальної діяльності, а розвиток психічних функцій тих, хто навчається (пам'яті, мислення, уваги, – того, що «зберігається» в людині після завершення навчання), засвоєння умінь, – завжди опосередковане особистісно-сенсовою сферою, себто – ціннісним простором професійної підготовки.

Активування аксіологічного потенціалу психолого-педагогічних, гуманітарних, мистецьких дисциплін і є рушійними механізмами цього простору. Учені визнають: між індивідуально-особистим та предметним досвідом особистості може бути як стан узгодження, позитивного взаємовпливу, так і стан дисгармонії, фрустрації, взаємонесприйняття. Дисгармонійна, фрустраційна взаємодія особистісного й предметного видів досвіду втілюється у невміння студента встановити рефлексивні сполучення повсякденного й наукового досвіду, подолати власні упередження. Такий стан виникає також тоді, коли студент не бачить адекватного сенсу у вивченні певної дисципліни або дисциплін, себто ця дисципліна не представлена в його життєвих планах, у сфері самоствердження. Фрустраційне сприйняття предмета підсилюється слабкістю загального інтелектуального досвіду, відсутністю звички мислити логічно, нерозвиненістю самостійності як особистісної якості. У таких студентів, як правило, відсутнє «натхнення» і захопленість, а при потребі вони не здатні проявити вольові зусилля [283, с. 131]. Навпаки, гармонічна інтеграція особистого та предметного досвіду на ґрунті аксіологічного світобачення – це взаємна індукція видів досвіду. Розбіжності повсякденного й наукового досвіду, відсутність однозначних рішень породжують позитивний емоційний відгук на певний парадокс. Майбутні педагоги не просто знаходять, а «привносять» власний сенс, власне бачення предмета, екстраполюють

художній стиль мислення на інші сфери життєдіяльності та поведінку. Завдання ж викладача полягає в тому, щоб спрямувати індивідуально-ціннісний досвід майбутнього педагога, враховуючи, що кожен студент є неповторною самобутньою істотою, що потребує консультативної підтримки на шляху суб'єктивного сходження до професійної досконалості через зміст, форми та методи професійної підготовки, сформованості духовно-морального характеру: совісті, дисциплінованості, милосердя, інтелігентності [126].

Стрижнем активування аксіологічного потенціалу дисциплін психолого-педагогічного, мистецького, гуманітарного циклів визнаємо єдність змісту освіти у вищій школі, спільність і комплементарність (взаємопроникнення та взаємодоповнення) вимог, принципів, компонентів, засобів реалізації змісту освіти. Вітчизняними педагогами визначено, що зміст освіти – це педагогічно адаптований соціальний досвід, система знань та способів діяльності інтелектуального і практичного характеру, досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення [184, с. 70]. Загальні вимоги до змісту сучасної освіти у вищій педагогічній школі зводяться до:

- а) спрямованості освіти на підготовку висококваліфікованого фахівця, забезпечення професійної компетентності всебічно розвиненої особистості;*
- б) високої наукової значущості, врахування міжнародного досвіду побудови змісту освіти;*
- в) урахування єдності змістового і процесуального блоків навчання;*
- г) структурної єдності змісту освіти.*

Зміст вищої педагогічної освіти розкривається в її компонентах, якими є: знання про світ і способи діяльності теоретичного та практичного характеру; досвід здійснення способів діяльності, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення [184]. Послуговуємося рекомендаціями О. Стукалової, яка в дослідженні аналізує вищу професійну освіту студентів у сфері культури та мистецтва, і визначаємо, що зміст освіти майбутніх учителів образотворчого мистецтва варто конкретизувати за такими позиціями:

- 1) врахування ціннісної природи мистецького, психолого-педагогічного, гуманітарного знання та його зверненість до проблем духовного світу людини, відповідність критеріям істинності, об'єктивності, універсальності, комплексності, діалогічності та герменевтичності;
- 2) базування змістових характеристик освітнього середовища на ідеях фундаментальності, спектральності, відкритості діалогу культур та наступності традицій;
- 3) продуктивної взаємодії культурно-творчого розвитку та професійного становлення майбутніх спеціалістів;
- 4) розкриття виховного потенціалу, який зумовлений впливом на емоційно-чуттєву, інтелектуальну, мотиваційну сфери, досвід особистості [300, с. 10].

Активація аксіологічного потенціалу навчальних дисциплін спонукає майбутніх учителів образотворчого мистецтва до усвідомлення того, що педагогічна діяльність є унікальною, – вона покликана заповнити лакуну, розрив між культурою та людиною, що формується, через:

– надання особистісного сенсу тим предметним знанням, які поки що не містять його в очах тих, хто навчається;

– зацікавленістю тими видами діяльності, які раніше не представляли інтерес для суб'єктів навчання.

«Важливо забезпечити єдину спрямованість мистецьких дисциплін і предметів психолого-педагогічного циклу» [235, с. 78], – наполягають науковці. Відштовхуючись від ремарок на кшталт наведеної вище, вважаємо: важливо не лише зартикулювати вимогу створення ціннісного простору фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а й здійснити його змістове наповнення й розширення за рахунок сучасних домінуючих каналів і репертуару суспільної комунікації, а також технічної презентації: використання сучасних комп'ютерних, мультимедійних можливостей, роботи в мережі, сайтобудування тощо. Викладач та майбутній педагог завдяки можливостям *internetu* можуть здійснювати віртуальні

подорожі найкращими музеями, галереями світу, «працювати» з книжковими фондами різних бібліотек, файлообмінники як мультимедійні сховища надають можливість провідним науковцям світу особисто презентувати свої наукові досягнення та світогляд, відкриваються широкі можливості для трансляції та ретрансляції культурних цінностей. Звичною повсякденністю стають on-line-консультації провідних учених, телемости та телеконференції як частина навчального процесу вищої школи, у яких часто загально гуманітарний, мистецький контекст невіддільний від педагогічного.

Тенденція до комплементарності науки й мистецтва, їх синтезу (наука – це мислення в поняттях, а мистецтво – мислення в образах), характерна не лише для педагогіки, психології, гуманітарних наук та мистецтва, а й для сучасної науки в цілому, підкреслює В. Андрієвська [263]. Особливо це стосується шляхів наукового пізнання. Відзначається, що принципово неможливо осягнути світ лише розумом (дискурсивно), оскільки існують істотні обмеження для наукового пізнання і, навпаки, пізнавальні можливості розширюються за умови синтезу дискурсивних та чуттєвих форм вивчення [263, с. 45]. Художнє мислення, прийоми художнього аналізу, застосування художніх образів впливають на мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва, процес індивідуальної творчості, який за своєю сутністю передає ставлення митця (студента) до світу за допомогою образів – носіїв особистісних смислів. Призначення педагогічної діяльності взагалі, зауважує В. Сериков, полягає в тому, щоб вибрати для кожного віку і в ідеалі для кожної особистості значущий для розвитку на даному етапі вид культурного досвіду; включити вихованця в його засвоєння через відтворення або власне відкриття; надати цьому досвіду особистісний сенс [283, с. 41]. Таке тлумачення перегукується із загальнофілософськими ідеями сучасної світової педагогіки: «...остаточним критерієм розуміння є здатність трансформувати знання у процесі викладання» [376, с. 20] , - проголошує Лі Дж. Шульман. Зауважимо: трансформувати як самі знання, так і їхню аксіологічну сутність.

Зміст першої педагогічної умови наочно відбиваємо на рис. 2.1, що подається на с. 96 «Графічне відбиття першої педагогічної умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва».



Рис. 2.1. Графічне відбиття першої педагогічної умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Високий гуманістичний характер педагогічної діяльності робить неможливим професійну вузькість у підготовці майбутнього вчителя, вимагає взаємопроникнення загальнолюдських і професійних цінностей, що формуються на основі широкого спектру всіх духовних взаємин особистості [225].

Ціннісний простір фахової підготовки сприяє професійно-ціннісній самоактуалізації майбутніх педагогів. ***Професійно-ціннісна самоактуалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки*** – друга педагогічна умова формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Провідним положенням для формулювання цієї педагогічної умови стала методологічна ідея Б. Ананьєва, відповідно до якої розвиток особистості – це «зростаюча за масштабом та рівнем інтеграція – створення великих «блоків» систем або структур, синтез яких у визначений момент життя людини виступає як найбільш загальна структура особистості... З іншого боку, розвиток особистості є і всезростаюча диференціація функцій, процесів, станів і особистісних якостей, відповідно прогресуючій інтеграції» [9, с. 255-256].

У широкому розумінні *самоактуалізація* – прагнення людини до якомога більш повного виявлення та розвитку своїх особистісних можливостей [229, с. 679]. У деяких напрямках сучасної західноєвропейської та американської психології самоактуалізація висувається на роль провідного мотиваційного фактора. Загальновідомо, що життєві пріоритети та діяльність людини значним чином залежать від того, якою мірою ієрархія цінностей узгоджується з ієрархією мотивів та потреб. Як свідчать дослідження, вони не завжди збігаються. Адже люди не щоразу адекватно усвідомлюють свої потреби, а деякі цінності взагалі породжуються не власними потребами людини, а думкою оточення. Переважний вплив ієрархії

потреб або цінностей можна розглядати як характерну рису певного соціально-психологічного типу соціальної спрямованості особистості. Чимало з того, що люди зазвичай роблять, як чинять, залежить і від умов, у яких вони діють.

А. Маслоу розглядає самоактуалізацію як потребу в самовдосконаленні, у реалізації свого потенціалу. На шляху самоактуалізації людина долає «страх невідомого» та побоювання відповідальності, учений вважає, що самоактуалізація – єдиний шлях до насиченого, повноцінного існування людини [205]. К. Роджерс самоактуалізацію визначає як силу, що змушує людину розвиватися на різних рівнях – від оволодіння моторними навичками до творчих злетів [274]. Учені (М. Белугіна [40]) підкреслюють, що студентський період є сенситивним для самоактуалізації, оскільки в цьому віці активно формуються суб'єктивні властивості особистості та фахові уподобання, людина набуває реальної здатності «бути хазяїном своїх учинків» [40, с. 93]. Основними новоутвореннями студентського періоду, які забезпечують успішність професійно-ціннісної самоактуалізації, є:

- здатність до рефлексії як здатність особистості вийти за межі власного «Я» й уявити себе в часовому континуумі «минуле-теперішнє-майбутнє»;
- самовизначення особистості як процес співвідношення власних уявлень про себе з суспільними (уявлення одногрупників, викладачів) і, як результат, усвідомленого самостійного планування й реалізації перспектив власного розвитку;
- для студента більшого значення набувають його актуальні професійні перспективи, з'являється потреба у професійному прогнозуванні та плануванні [40, с. 94].

Професійно-ціннісній самоактуалізації передують *професійно-ціннісна самоідентифікація* майбутнього вчителя, яка «представляє собою об'єктивну складову в наборі характеристик особистості, що відповідають за становлення його професіоналізму» [162, с. 67]; відповідальна за

ототоження індивіда з певною групою, усвідомлення належності до певної спільноти (студентства, майбутніх учителів), прийняття основних правил і критеріїв оцінки діяльності, встановлених у певній спільноті.

Для процесу професійної самоактуалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (який, безумовно, лише розпочинається в період навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, і в ідеалі повинен тривати протягом усього періоду майбутньої фахової діяльності) суттєвим є сукупність уже наявних життєвих цінностей індивіда, що відіграють роль якісних характеристик особистісних і професійних стратегій і визначають «ідеальний образ», уявлення про майбутню професію, тяглість професійної перспективи (чи на тривалий час майбутній учитель планує власну професійну діяльність), структурованість фахового шляху (професійної кар'єри), адекватна самооцінка. Тож професійна самоактуалізація майбутнього вчителя, хоч і є внутрішнім утворенням, спирається не лише на внутрішні, а й на зовнішні умови життєдіяльності людини (навчальна діяльність, сплановане та доцільне дозвілля тощо).

Дія механізмів професійно-ціннісної самоактуалізації забезпечується різноманітними способами оцінки та самооцінки, які по суті покликані стимулювати одночасно пізнавальну й соціальну активність майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Загальновідомо, що самооцінка особистості – це властивість свідомості, яка тією чи тією мірою властива кожній людині, веде до осмислення власних дій і вчинків. Учені розглядають самооцінку як «судження особи про міру наявності в неї тих чи тих якостей, властивостей відповідно до певного еталону, зразка; вияв оцінного ставлення людини до себе. Самооцінка є результатом мисленнєвих операцій – аналізу, порівняння і синтезу» [229, с. 305]. Дослідники вважають самооцінку складовою частиною структури навчальної діяльності, функція якої полягає в перевірці адекватності способів дії відповідно до поставлених завдань, самоконтролю, його заключного етапу, який сприяє визначенню тими, хто навчається, міри засвоєння способів дій і власних можливостей;

внутрішньою основою для прийняття навчального завдання, що виконує регулятивну функцію, приймає на себе функцію мотиву навчальної діяльності, показником того, як «індивід оцінює себе по відношенню до якоїсь специфічної цінності» [132, с. 68]. Самооцінка посідає важливе місце в організації результативного управління своєю поведінкою. Вона є суб'єктивною основою для визначення рівня претензій, тобто тих завдань, які особистість ставить перед собою в житті і зможе реалізувати.

Самооцінка дозволяє вчасно відмовитися від початої дії, якщо людина зрозуміла, що ця дія нерезультативна і, тим більше, помилкова. Адекватне або неадекватне ставлення до себе веде або до гармонійності духу, що забезпечує розумну впевненість у собі, або веде до постійного конфлікту. Максимально адекватне ставлення до себе – найвищий рівень самооцінки. Неадекватне уявлення про власну особистість є нерідко причиною вибору хибних шляхів для самоствердження, непомірних претензій. Адекватність характеризує самооцінку відносно її відповідності чи розбіжності з фактичною мірою визначеної якості. Важливим критерієм міри адекватності самооцінки людини може бути порівняння її з оцінкою оточуючих. У зв'язку з цим самооцінка може бути адекватною чи неадекватною – завищеною чи заниженою. Перша з них свідчить про високий рівень претензій і низьку самокритичність. На думку М. Боришевського, людина, яка звикла себе переоцінювати, далека від самокритичності, у взаєминах з іншими людьми в неї проявляється постійна схильність до конфліктів, тому в неї виникають серйозні труднощі в спілкуванні. Переоцінка власних можливостей, як правило, пов'язана з недооцінкою оточуючих та занадто критичним ставленням до них [60].

Категорії самоідентифікації, самооцінки тісно пов'язані з явищами формування *професійно-ціннісної самосвідомості* майбутнього спеціаліста та професійної самоповаги. Категорія професійної самосвідомості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відіграє формотворчу роль у самоідентифікації та професійній самоактуалізації на тлі загального фахового

становлення майбутнього педагога. М. Савчин надає таке визначення професійної самосвідомості вчителя: усвідомлення норм, правил, моделі педагогічної професії, сформованість професійного кредо, концепції вчительської праці; співвіднесення себе з професійним еталоном, ідентифікація з професією [280, с. 356]. Майбутній педагог протягом фахової підготовки цілеспрямовано або неусвідомлено фіксує задоволення чи незадоволення собою, поведінкою, упевненість чи невпевненість у власних силах, у зв'язку з чим у нього формується цілісна Я-концепція – упевненість (невпевненість) у собі, здатність (нездатність) впоратися з непередбачуваною ситуацією. Переважання конструктивних виходів із напружених ситуацій формує стійку позитивну Я-концепцію, різні Я-образи несуть у собі інформацію про професійні якості, що формуються [280]. У такий спосіб у майбутнього вчителя поступово складається цілісна система ставлень до себе як до майбутнього фахівця.

На основі теоретичного узагальнення емпіричної інформації Г. Нікітіна визначає ті проблеми у розвитку ціннісної свідомості та самосвідомості майбутнього вчителя, які виникають на різних етапах його професійної підготовки і дозволяють з'ясувати взаємозв'язок між особистісним і професійним розвитком майбутнього педагога. Формування професійно-ціннісного ставлення до майбутніх учнів та своєї потенційної педагогічної діяльності може здійснюватися лише на основі глибокого осмислення цінності людської особистості взагалі, вважає дослідниця, її духовної сутності, реальних і потенційних можливостей [225, с. 65].

Можемо стверджувати, що механізми професійно-ціннісної самоідентифікації, самосвідомості, самоповаги та, як підсумок, - професійно-ціннісної самоактуалізації є дотичними й співзвучними тим дослідженням, які спираються на синергетику як один із загальнометодологічних підходів у педагогіці. Розквіт синергетики пов'язаний із дисциплінами науково-природничого циклу. Дослідження в цій царині бельгійського вченого

I. Пригожина стали основоположними в розвитку постнекласичних наук про оточуючий світ.

Термін «синергетика» популяризував Г. Хакен, засновник Штудгартської синергетичної школи, визначивши його як науку, яка займається вивченням систем, що складаються з великої кількості компонентів, складників, підсистем, які складним чином взаємодіють між собою. На думку Г. Хакена, існують сутнісно визначальні й базові наукові складники, як спільний цілісний або кооперативний ефект взаємодії великої кількості підсистем та їх компонентів у відкритих системах; взаємодія в межах цільового функціонування; здатність до самоорганізації на основі взаємодоповнення та розвитку [320]. Зацікавленістю проблемою самоорганізації пояснюється бурхливий розвиток в останнє десятиліття психолого-педагогічного напрямку синергетичних досліджень. У роботах С. Деніжної, М. Рожкова, А. Уманського [320] досліджено механізми педагогічної та студентської діяльності у світлі синергетичного підходу. За словами І. Арановської, концептуальний апарат синергетики є відправною точкою нових образів та уявлень у науці [18]. Узагальнюючи нароби учених, можемо стверджувати, що синергетичний підхід у дидактиці вищої школи може відігравати роль системотвірного фактору, забезпечуючи:

а) розуміння того, що процес фахової підготовки здійснюється не лише завдяки стійкості освітніх інституцій та соціальній необхідності, а й завдяки спонтанності, нестійкості й випадковості, які пов'язані з процесами самоідентифікації-самоактуалізації майбутнього вчителя;

б) синергетично організованим системам не можна нав'язати те, що протирічить її внутрішньому змісту та логіці розгортання внутрішніх процесів; ефективне керування можливе за умов гармонізації тенденцій внутрішнього розвитку та здійснення на систему та її компоненти резонансних впливів; за такого впливу важлива не його сила та інтенсивність, а правильність просторової організації.

Зміст другої педагогічної умови формування ціннісних компетенцій наочно відбито на рис. 2.2 «Графічне відбиття другої педагогічної умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва», що подається нижче.



Рис.2.2. Графічне відбиття другої педагогічної умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Сьогодні не можна не погодитися з висновками дослідників про те, що сучасну молодь вирізняють не тільки прогресуюча відчуженість, підвищена тривожність, духовна спустошеність, але й цинізм, жорстокість, агресивність [58]. Джерела виникнення і труднощі вирішення моральних проблем мають коріння як у суспільстві, так і в родинах, почасти пояснюються відчуженням навчально-виховного процесу від суб'єкта й культури, виявляються в порушенні прав молодої людини, недостатній увазі до індивідуальності, в авторитарному стилі керівництва, невмінні викладачів надати допомогу студентам у вирішенні проблем життєвого і професійного самовизначення,

культурного саморозвитку, з'ясування сенсу життя, збереження й розвитку своєї індивідуальності та ін. Недовіра народжує неповагу, бажання впливати на них авторитарними методами, зробити не стільки активними, скільки слухняними, використовувати різні методи маніпулювання свідомістю.

Моральна криза, на думку дослідників, виявляється в сучасній освітній системі у вигляді наступних деструктивних тенденцій: руйнуванні соціокультурного виховного середовища; обвальному наростанні життєвих проблем школярів, погіршенні їх фізичного, психічного й духовно-етичного здоров'я; відчуженні виховних впливів від особистості й культури, дегуманізації (І. Бех [44]). Тому для розв'язання проблеми нашого дослідження – формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, – нам видається вкрай важливою педагогічна умова залучення *багатомірно-діалогічних форм навчальної взаємодії на ґрунті ціннісної свободи та неперервного творчого, художньо-естетичного розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи.*

«Важливо в ході навчання надати можливість кожному учаснику відкрити для себе процес отримання знань, апробувати способи власних дій щодо перетворення знань у цінності та сенси, прийняття власних рішень, відчувати відповідальність за ці рішення, – пише Л. Кондрашова. – Якщо за роки навчання в педагогічному університеті майбутній педагог не оволодів мистецтвом перетворювати знання в інструмент практичних дій, засіб розв'язання педагогічних проблем, то і його учні будуть приречені лише на засвоєння та відтворення готових знань» [155, с. 108]. Ґрунтуючись на цій думці, ми вводимо в обіг у межах нашого дисертаційного дослідження явище *багатомірно-діалогічних форм навчальної взаємодії як засобу набуття майбутнім учителем образотворчого мистецтва шляхом діалогу, полілогу, полеміки нового ціннісного досвіду, виявлення, ідентифікування й осмислення в такий спосіб навчальних проблем, набуття навичок дослідження та проектування, співтворчості та співробітництва.* Діалог та полілог може

розгортатися як у системі «викладач-студент (студенти)», так і в координатах «викладач – студент (студенти) – мистецький твір», «студенти – мистецький твір» тощо.

Явище багатомірності можна розглядати як у загальнофілософській, так і в прикладній педагогічній площині. Маючи підґрунтям загальнофілософську площину, спираємося на концепцію філософа й культуролога С. Хантінгтона, який свого часу обґрунтував теорію «зіткнення цивілізацій» [324]. Та оскільки розподіл між тоталітарними й демократичними суспільствами у плині часу нівелювався й відійшов у минуле, суспільство в цілому впевнено переходить до демократичних форм існування, що позначається й на функціонуванні його стрижневих інституцій, таких, як вища освіта, С. Хантінгтон коригує свій прогноз, вважаючи, що проблема зіткнення стосується перш за все цінностей [328]. Перспективою ж світових цивілізацій є діалог і співпраця, а «підготовка суб'єкта цього процесу більшою мірою належить до сфери компетенції вчителя» [11, с. 11], зауважує В. Андрущенко. Тож призвичаїти молоду людину, майбутнього педагога, до діалогу, взаємодії в умовах свободи й вільного вибору – першочергове завдання вищої школи, і розв'язуватись воно повинно саме на ґрунті використання багатомірно-діалогічних форм навчальної взаємодії.

У новітніх педагогічних дослідженнях популяризується явище багатомірних педагогічних компетенцій (активно вивчається такими сучасними вченими, як К. Стецюк [298], Ю. Узлов [314], Ф. Ялалов [368]). Конкретний прояв феномену багатомірності в житті особистості залежить від характеру діяльності. У різних сферах професійної підготовки сутність багатомірності реалізується по-різному. У творчій сфері (а сфера фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, безперечно, належить до таких) вона більш за все проявляється як здатність інтегрувати (синтезувати) різні напрями, предмети, явища, підходи та погляди, технології та методи. У результаті інтеграції та синтезу творчі особистості створюють унікальні мистецькі витвори. Здатності та вміння, які забезпечують

майбутньому вчителю образотворчого мистецтва формування ціннісних компетенцій, на наш погляд, виробляються шляхом застосування у процесі фахової підготовки багатомірно-діалогічних форм навчальної взаємодії на ґрунті ціннісної свободи. Багатомірно-діалогічні форми навчальної взаємодії вертають теперішню «постнекласичну педагогіку» в антропологічне русло, нагадуючи, що основною метою вищої школи є «... відкриття засобів для освіти в людині такого характеру, який би протистояв атаці всіх випадковостей життя, рятував би людину від шкідливого, розбещувального впливу й надавав би їй можливість мати скрізь лише добрі (ціннісно значущі) результати» [317, с. 360].

Вислів «ціннісна свобода» має сенс лише в поєднанні з діяльністю (для нашого дослідження – з процесом навчальної діяльності), поза діяльністю вона стає, як зазначав К. Ушинський, фальшивим маяком людського життя [318]. Прагнення свободи, будучи прагненням душевним, у своїх витоках пов'язане до свідомої вільної діяльності. Водночас, без ціннісної свободи унеможлиблюється й художньо-естетичний, творчий розвиток майбутнього фахівця. Мистецтво завжди – спресованість сенсів, «не розпакований», не проявлений світ, і за допомогою методів і прийомів формальної логіки годі й сподіватися опанувати його. Формування ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва стимулюється неперервним творчим, художньо-естетичним саморозвитком суб'єктів навчальної взаємодії (і студентів, і викладачів), що здійснюється на засадничих принципах ціннісної свободи. Принципові настанови щодо цього саморозвитку вироблені європейською педагогічною спільнотою впродовж її історичного розвитку. «Античність і Середньовіччя, Відродження і Просвітництво, Нові часи й період високої класики, епоха науково-технічного прогресу і глобалізації сформували загальну ціннісну платформу європейського світу – толерантність і миролюбність... права людини, солідарність і ін., яка цілком може слугувати аксіологією підготовки нового вчителя, здатного до реалізації завдань навчання та виховання особистості,

відповідно до новітніх викликів епохи» [11, с. 9]. Вважаємо, що саме багатомірно-діалогічні форми навчальної взаємодії сприяють реалізації цих завдань. Багатомірно-діалогічні форми навчальної взаємодії допомагають викладачу в роботі зі студентами – майбутніми вчителями образотворчого мистецтва успішно долати синдром «надлишковості ціннісної інформації»: критикуючи сучасну вищу освіту за непомірне збільшення обсягу навчальної інформації, не можна не помітити того, що вона неоднорідна. Ціннісна інформація – це не те, що майбутній учитель повинен зрозуміти, запам'ятати й відтворити. Вона несе в собі потік думок, ідей, емоцій, у яких втілене ставлення автора (якщо це гуманітаристика або мистецький напрям), ученого (цикл психолого-педагогічної підготовки), митця (цикл мистецької підготовки). Тому неможливо вивчити теорію мистецтва, педагогіки, психології, гуманітарних наук лише за підручниками, які б вони досконали з методичної точки зору не були. Багатомірно-діалогічні форми навчальної взаємодії допомагають і майбутнім учителям, і викладачам зануритись у певну проблематику, осягнути потік думок, ідей, емоцій, висловлювати власні ціннісні ставлення, ідеї, погляди, формувати ціннісне ставлення до життєвих і педагогічних явищ.

Навчальний процес вищої педагогічної школи побудовано таким чином, що між засвоєнням професійно-ціннісної інформації та її використанням існує певний часовий розрив. Частково цей розрив долається під час педагогічних практик, коли майбутні педагоги мають можливість ретранслювати власні духовно-ціннісні надбання школярам. Та наші безпосередні спостереження свідчать про те, що стереотипні, шаблонні дії майбутніх педагогів під час педагогічної практики, невміння реалізувати у практичній педагогічній діяльності декларовані цілі й відсутність узгодженості між цими цілями й способами педагогічної діяльності значною мірою пов'язані з відсутністю звички діяти в умовах академічної свободи. Тому багатомірно-діалогічні форми навчальної взаємодії знаходять своє практичне втілення в умовах вільного вибору студентами форм навчання,

проектування змісту певного семінарського чи практичного заняття з добором відповідних методів та прийомів, використання нестандартних лекцій. Конкретизуємо деякі форми й методи, що є зовнішньою оболонкою багатомірності.

Перехід вітчизняної вищої школи на загальноєвропейські стандарти та здійснення навчально-виховного процесу в умовах кредитно-модульної системи відкривають широкі можливості для використання інтегрованих курсів, курсів за вибором студентів. Науковцями визначено, що інтегровані курси можуть будуватися на основі злиття двох-трьох дотичних предметів в один або об'єднання навчальної інформації з окремих проблем в інтегровані блоки. Введення інтегрованих курсів (предметних і проблемних) створює передумови для різнобічного розгляду базових понять, явищ, широкого охоплення змісту, формування у студентів на цій основі широкого наукового світогляду та розумового кругозору, досягається економія навчального часу. Інтеграція змісту дає можливість зменшити кількість обов'язкових предметів, раціонально використовувати педагогічні кадри, вважає В. Ковальчук [149, с. 9].

Підвищена увага теоретиків та практиків вищої школи до використання інноваційних форм навчання. Науковці пропонують широкий спектр інноваційних форм навчання у вищій педагогічній школі, виходячи з того, що ЄС здійснює інновації в цьому напрямі на ґрунті ідеї створення спільного *Knowledge Society* («суспільства знань»). Наприклад, щодо лекційної форми, то традиційні вступні лекції, лекції інформативного плану, оглядові поступово доповнюються й частково витісняються проблемними лекціями, лекціями-візуалізаціями, бінарними лекціями, лекціями-консультаціями, лекціями-настановами, лекціями-конференціями та ін. Усі перераховані форми можуть бути оболонкою для багатомірно-діалогічних форм навчальної взаємодії викладача й майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

На рис. 2.3 (див. с. 109) «Графічне відбиття третьої педагогічної умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва» наочно ілюструється взаємозв'язок між змістовими елементами цієї педагогічної умови: вплив ціннісної свободи на художньо-естетичний та творчий розвиток майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та застосування багатомірно-діалогічних форм навчальної взаємодії, яке втілюється у засвоєння майбутніми вчителями образотворчого мистецтва професійно-ціннісної інформації у процесі використання таких форм організації навчання, як інтегровані курси, курси за вибором, факультативи аксіологічного спрямування, до складу яких включені лекції-візуалізації, бінарні лекції, лекції-консультації, здійснюється ротація та контамінація методів навчальної взаємодії. Якщо структура та методика проведення проблемної лекції ретельно описана в педагогічній літературі (див. роботи А. Алексюка [8], Л. Артемової [22], А. Кузьмінського [174], З. Курлянд та Р. Хмелюк [246] та інших), то лекціям-візуалізаціям, бінарним лекціям, лекціям-консультаціям приділяється значно менша увага.



Рис. 2.3. Графічне відбиття третьої педагогічної умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Під час семінарських, лабораторних, практичних занять із метою інкорпорації гуманних цінностей та вироблення ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва важливо активно застосовувати метод проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі методи, комбінувати методи та прийоми викладання в залежності від цільових установок, апелювати до власного досвіду ціннісно-гуманної поведінки студентів. У спектрі формування ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва видається важливою ротація та контамінація методів навчання з метою збереження та підтримання зацікавленості, жвавості сприйняття навчальної інформації, плекання духу творчості.

Нині однією з актуальних проблем педагогіки є проблема оцінки якості сформованості професійних компетентностей, наполягають М. Лайл та Г.Спенсер [181]. Як ми з'ясували (див. перший підрозділ дисертаційного дослідження, рис. 1.1), професійна компетентність є метаутворенням щодо компетенцій ціннісних. Тому четвертою педагогічною умовою формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що може бути зреалізована у процесі фахової підготовки, ми визнаємо *науково обґрунтований професіографічний моніторинг результативності формування ціннісних компетенцій*.

Методологічні й теоретичні проблеми моніторингу освітнього процесу та якості освіти в цілому розглядаються в працях В. Андреева [9], І. Анненкової [15], І. Бестужева-Лади [36], Л. Засєєвої [122], О. Майорова [196], С. Сіліної [286], Є. Хрикова [329], С. Шишова [352] та інших. Серед учених-дослідників не існує однастайності у визначенні сутності моніторингу та тлумаченні його різновидів. В основному моніторинг розглядається як: а) спосіб дослідження реальності, що використовується в

різних науках; 2) спосіб забезпечення сфери управління різноманітними видами діяльності через надання своєчасної та якісної інформації [15, с. 406]. Підкреслюється, що будь-який моніторинг у системі вищої освіти – це одночасно категорія педагогічна й управлінська, оскільки він не копіює загальні положення теорії інформації, а переводить їх на мову педагогіки, психології та управління. В. Анненкова зазначає, що соціальна сутність освітнього моніторингу визначається тим, що саме він служить головним засобом контролю й обліку передачі соціального досвіду [15, с. 409]. Усебічне дослідження освітнього моніторингу виконано О. Майоровим, який розглядає історію становлення моніторингу, подає розгорнуту класифікацію видів моніторингу за різними ознаками, сформульовані вимоги до інформації «зворотного зв'язку», надається огляд різних таксономій, що створює підґрунтя для побудови систем моніторингу, визначено його функції, надається загальне визначення поняття «моніторинг в освіті» [196].

У нашому дослідженні, послуговуючись терміном «моніторинг», ми маємо на увазі той його різновид, який науковці визначають як професіографічний (С. Сіліна [286]), – «процес безперервного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного, планового спостереження за станом і розвитком педагогічного процесу підготовки фахівця з метою найбільш оптимального вибору освітніх завдань, а також засобів і методів їх розв'язання» [286, с. 48]. Сфера застосування професіографічного моніторингу – вищі професійні навчальні заклади, навчально-виховний процес, процес формування професійних якостей та властивостей майбутніх спеціалістів. Саме професіографічний моніторинг покликаний усунути ознаки фахової некомпетентності (якщо такі є) у питаннях *діагностики, прогнозування й аналізу* процесу становлення майбутніх фахівців не тільки на початковій і кінцевій стадії фахової підготовки, але й у проміжній фазі розвитку досліджуваного явища, його коректування в необхідному руслі. Тому результативність формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесуальному вимірі визначається

саме шляхом застосування професіографічного моніторингу. «Якість професійної підготовки студентів має прослідковуватися на всіх етапах... Однак задля моніторингу професійної компетентності ми радимо використовувати весь педагогічний інструментарій, різноманітні методи наукового дослідження», – пише І. Костікова [166, с. 148]. У практичній площині моніторинг реалізується за допомогою діагностико-аналітичних методів і чітко розроблених експертних процедур. На відміну від контролю (так, як його тлумачить сучасна дидактика, – поточного, періодичного, підсумкового), моніторинг дозволяє охопити всі складники підготовки майбутнього фахівця, враховувати побічні впливи та чинники. Об'єктом професіографічного моніторингу для нашого дослідження є формування ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Процесуальні аспекти професіографічного моніторингу формування цієї системно-інтегральної властивості втілюються в декілька стадій. Коротко схарактеризуємо кожен етап.

Перша стадія професіографічного моніторингу ФЦК МУОМ: попереднє планування професіографічного моніторингу формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва (визначення критеріїв та показників сформованості ціннісних компетенцій, орієнтовний опис рівнів сформованості, специфікація діагностичного матеріалу).

Друга стадія професіографічного моніторингу ФЦК МУОМ: здійснення курикулярного (змістового) аналізу. Курикулярному аналізу підлягають навчальні плани та програми дисциплін мистецького, психолого-педагогічного, гуманітарного циклів із цільовою установкою виявлення аксіологічного потенціалу вказаних вище дисциплін. Також на цій стадії здійснюється з'ясування індивідуальних особливостей та можливостей майбутніх учителів образотворчого мистецтва з окремих напрямів формування ціннісних компетенцій.

Третя стадія професіографічного моніторингу ФЦК МУОМ: здійснення корекційних дій (застосування індивідуальних та групових завдань, вправ, бесіди, вироблення індивідуально спрямованих стратегій формування ціннісних компетенцій та їх реалізація на основі принципів кумуляції (накопичення позитивного), зіставлення набутого й потенційно можливого, поступового ускладнення та інших). Науково обґрунтований професіографічний моніторинг формування ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва дозволяє здійснювати:

- а) аналітичну роботу: виявити основні тенденції формування цього складного явища, внести відповідні зміни у формувальний процес, установити залежність від певних чинників;
- б) прогнозування особливостей формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва;
- в) проектування стратегії формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва як в освітньому середовищі вищої педагогічної школи, так і в умовах подальшої фахової діяльності.

Графічне представлення четвертої педагогічної умови формування ціннісних компетенцій МУОМ наводимо на рис. 2.4, що подається нижче.

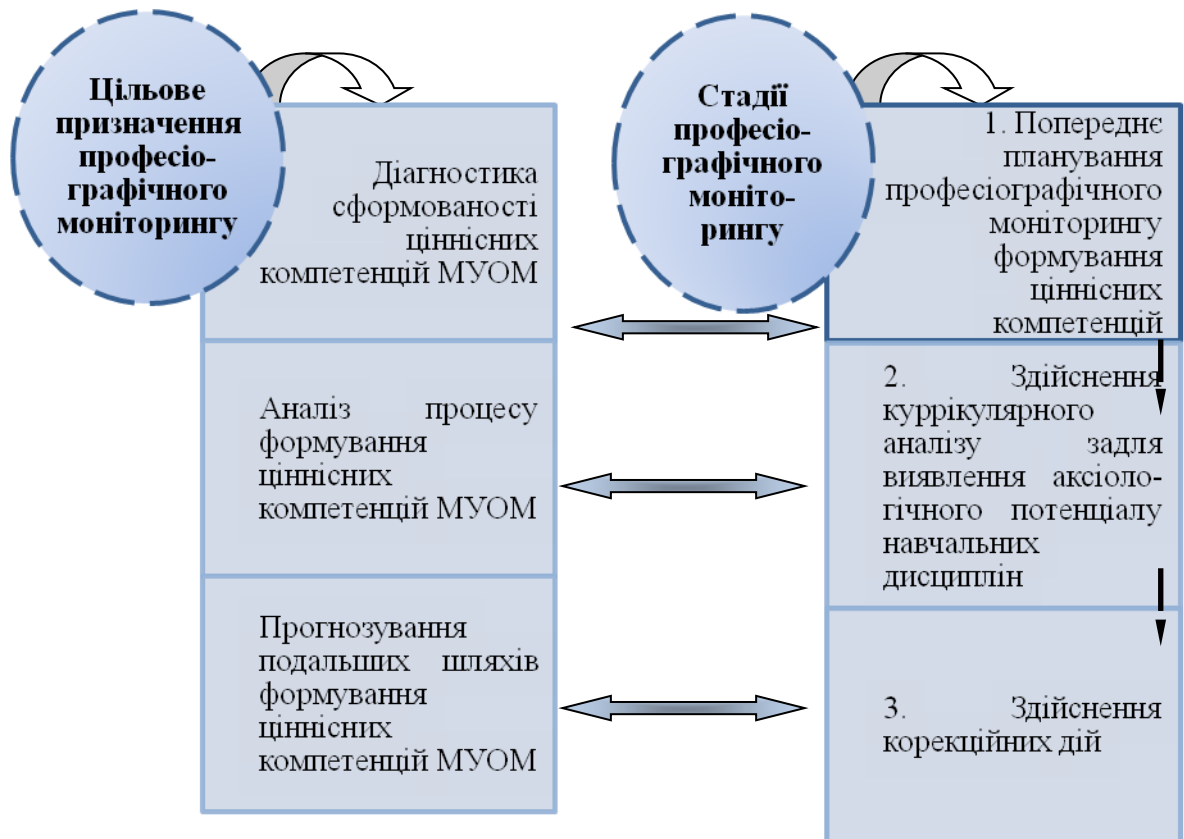


Рис. 2.4. Графічне відбиття четвертої педагогічної умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Отже, педагогічними умовами формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми визнаємо:

- створення ціннісного простору фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва шляхом активування аксіологічного потенціалу дисциплін психолого-педагогічного, мистецького, гуманітарного циклів;
- професійно-ціннісну самоактуалізацію майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки;
- залучення багатомірно-діалогічних форм навчальної взаємодії на ґрунті ціннісної свободи та неперервного творчого розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи;
- своєчасний науково обґрунтований моніторинг результативності формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Кожна з виокремлених педагогічних умов має складний, синкретичний характер: професійно-ціннісна самоактуалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва можлива лише в умовах ціннісного простору фахової підготовки, генеза якого відбувається шляхом активування аксіологічного потенціалу дисциплін психолого-педагогічного, мистецького, гуманітарного циклів, інструментами такого активування слугують багатомірно-діалогічні форми навчальної взаємодії, а своєчасний професіографічний моніторинг результативності формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва дозволяє вносити відповідні корективи у процесуальні та змістові складники цього складного процесу.

Формулювання та представлення вищезначених педагогічних умов формування ціннісних компетенцій розв'язує питання переходу проблеми формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва з теоретичної площини в практичне русло. Вважаємо, що в конкретно-практичному аспекті виокремлені та схарактеризовані педагогічні умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва набудуть реального втілення шляхом включення в моделювальні процеси.

2.2. Розробка функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки

Науковцями визнано, що формування компетенцій має нелінійний характер, швидкість, форми прояву і закріплення – абсолютно індивідуальні, залежать від багатьох факторів. Тому запрограмувати, що саме буде актуальною потребою, які якості та властивості варто розвивати у студента, неможливо, вважає В. Ликова. Але можна передбачити варіанти напрямів розвитку й запропонувати адекватні умови та засоби. Особисті та навчальні досягнення як процесуальні результати освіти будуть у кожного

індивідуальними. Мета не може визначатися раз і назавжди, підкреслює науковець, вона повинна бути гнучкою, адаптивною: «Ігнорувати роль суб'єктивного при проектуванні мети освіти – означає ігнорувати суб'єктів освітнього процесу» [187, с. 21]. Оптимально зіставити суб'єктивне й об'єктивне, цільові й процесуальні аспекти та спроектувати й втілити в практику сучасні інновації можна шляхом моделювання.

Моделювання (франц. *modeler* – ліпити, формувати) – загальнонауковий метод дослідження, завданням якого є встановлення схожості (аналогії) явищ, адекватності одного об'єкта іншому та створення на цій основі простої за структурою та змістом моделі об'єкта, що відображає складніший об'єкт – оригінал [246, с. 441]. Питання моделювання та розроблення моделей різних видів є доволі дослідженим у педагогічній науці й практиці вищої школи. Саме потрактування поняття «модель» нараховує декілька десятків визначень.

У філософських дослідженнях модель розглядається в основному як метод дослідження певних об'єктів, явищ шляхом моделювання аналогів певного фрагмента (сегмента) природної або соціальної реальності [350], також термін «модель» використовується при побудові реально існуючих предметів, явищ, конструйованих об'єктів, а також як метод опосередкованого практичного або теоретичного оперування об'єктом, за дотримання якого досліджується не власне певний об'єкт, що викликав інтерес та увагу дослідника, а використання допоміжної або штучної системи, яка знаходиться у певній об'єктивній відповідності до об'єкта, що пізнається, здатна заміщати його на певних етапах пізнання та який ефект має це заміщення, у підсумку – інформацію про об'єкт, що моделюється, у цілому.

У дослідженнях з філософії освіти та власне педагогіки часто послуговуються визначенням моделі, яке надають Р. Шеннон [350], В. Штофф [359]: модель – це репрезентована уявно або матеріально реалізована система, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження,

здатна заміщати його таким чином, щоб процес вивчення цього заміщення надавав досліднику нову інформацію про об'єкт.

Поza цим визначенням, у педагогічних роботах дослідники також використовують такі потрактування моделі:

а) специфічний створений об'єкт із метою одержання і (чи) зберігання інформації у формі уявного образу, опису знаковими засобами або матеріального предмета, що відбиває властивості, характеристики та зв'язки об'єкта-оригінала, які істотні для вирішення суб'єктом певного завдання (З. Курлянд, Р. Хмельюк [246, с. 221]);

б) логічно послідовну систему відповідних елементів, які включають цілі, зміст освіти, проектування педагогічної технології та технології управління навчальним процесом, навчальних планів і програм. Завданням цієї моделі є допомога в побудові навчальних планів і програм, різних способів організації навчання, управління навчальним процесом, визначення критеріїв ефективності технології, видів і способів контролю, оцінювання тощо (О. Дахін [102]);

в) антиципація (представлення) освітнього результату (або його певного зрізу) на основі проектування змісту та інструментальних засобів (Е. Маралова, В. Ізіляєв [202]).

Результати термінологічного аналізу свідчать, що поняття «модель» тлумачиться в широкому значенні як система, що мисленнєво уявляється або матеріально реалізується й, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт; у вузькому значенні: симпліфіковане зображення певного явища за допомогою іншого, більш вивченого й дослідженого, яке легше зрозуміти та на цій підставі вивчати взаємозв'язки та взаємовпливи. П. Гаччет та Р. Чарлі зазначають, що моделлю може бути все, що має визначену структуру, а структура та зміст ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва нами детально описані вище (див. підрозділ 1.2 дисертації). Тож активування науково-педагогічного

феномену «модель» як інструментарію формування складної системно-інтегральної властивості, – ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, – нам видається цілком виправданим з науково-теоретичних та прикладних позицій.

Прагматичною підставою для поширення в науково-педагогічному середовищі методу моделювання та розробки різноманітних за цільовим призначенням моделей (структурно-функціональних, дидактичних, варіативно-дидактичних, лінгводидактичних та ін.) слугує той факт, що сучасна освіта «не переймається достатньою мірою формуванням життєвих орієнтацій людини, що дорослішає» (Е. Маралова [202, с.45]), освіта перестала виховувати й формувати «проектно-мислячу людину, у якій би галузі соціальної практики вона не діяла – духовній культурі, освіті, науці, виробництві, побуті й т. п.» [202, с. 45], а моделювання дозволяє оптимально сполучати експериментальне вивчення об'єкта з побудовою логічних конструкцій, абстракцій у будь-якій сфері життєдіяльності.

Практична цінність моделі в педагогічних дослідженнях в основному визначається її адекватністю досліджуваним аспектам об'єкта, а також тим, наскільки правильно й повно враховані на етапах побудови моделі основні принципи моделювання, – наочності, чіткої визначеності структурних компонентів, об'єктивності, – які визначають можливості й тип моделі, а також її функції в конкретному педагогічному дослідженні, пише В. Міхеєв [211, с. 206].

Будь-які педагогічні моделі вирізняються багатозначністю та багатоплановістю, – це забезпечує конкретизацію, відтворення та опис властивостей об'єкта, явища чи процесу, що моделюється. Звідси – множинність характерологічних ознак педагогічних моделей, – у сучасних дисертаційних дослідженнях із педагогіки натрапляємо як на загальноживані такі означення: власне педагогічна, структурно-функціональна, структурна, дидактична та похідні. Ці характеристики відбивають той факт, що основним призначенням педагогічних моделей

(В. Загвязінський [118]) є цілісне представлення складної структури досліджуваного явища або процесу у вигляді більш природної, простої для сприйняття системи. Усі дослідники підкреслюють, що створювані авторські моделі у певному сенсі простіші за оригінал і дозволяють виявити те, що в оригіналі є прихованим або не очевидним у силу складності, розмаїття певного явища.

Ураховуючи складність досліджуваного явища, – ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, – ми скерували дослідницький пошук досконалої оболонки для моделювальних процесів у русло оптимальної функціональності та визначили, що модель формування ціннісних компетенцій МУОМ повинна мати *функціональний характер*.

Функціональна модель формування ціннісних компетенцій (ФМФЦК) майбутніх учителів образотворчого мистецтва розробляється нами на основі *змістово-процесуального підходу*, фундаторами якого є В. Краєвський [167], І. Лернер [186], Л. Кондрашова [155]: такий підхід до освіти майбутнього педагога інтегрує поняття, способи діяльності, творчий потенціал, досвід прояву творчої позиції, здійснюється на основі створення власного досвіду, рефлексії та оцінної діяльності. В. Краєвський та І. Лернер, визначаючи зміст освіти та структуру навчання, обґрунтували культурологічний варіант змісту освіти, основою якої виступає досвід. У такий спосіб зміст освіти зводився не до набору певних відомостей, інформації, які треба завчити та відтворити, а до продукування чотирьох різновидів досвіду: набуття досвіду щодо різних галузей дійсності, досвіду виконання відомих способів дій, досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів і засобів діяльності людини [167].

Л. Кондрашова в статті «Змістово-процесуальний підхід у підвищенні рівня професіоналізму сучасного вчителя» акцентує увагу на тому, що цей підхід сприяє засвоєнню в ході навчання нових різновидів досвіду: виявляються та ідентифікуються проблеми, набуваються навички дослідження та проектування, співпраці та співтворчості, використовуються

відомі та створюються новітні технології отримання запланованого результату, оцінюється його якість та власні навчальні досягнення майбутніх педагогів» [155, с. 108]. Навчання сьогодні не може обмежуватися формуванням традиційного «академічного» знання, наполягає вчена, звичайне академічне знання за своїм призначенням спрямовується на запам'ятовування та відтворення, у той час, як найважливіше сьогодні під час навчання – надати можливість кожному його учаснику відкрити для себе процес отримання знань, апробувати способи власних дій із перетворення знань у цінності та сенси, обирати та вироблювати власні рішення, відчувати відповідальність за ці рішення.

Загальні характеристики змістово-процесуального підходу, якими послуговуємося під час розробки функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, зводяться до таких положень:

- 1) зіставлення фундаментального та прикладного знання;
- 2) гармонізація інтелектуальної та емоційної сторін освітнього процесу;
- 3) застосування педагогічного супроводу та педагогічної підтримки, надання своєчасної допомоги викладачем-порадником, викладачем-консультантом.

Змістово-процесуальний підхід як наскрізний стрижневий у розробці функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки дозволяє усунути перекіс, який має місце у вищій педагогічній освіті: «між передачею необмеженого обсягу знань викладачем і оволодінням студентом умінням діяти за взірцем на шкоду накопиченню досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до матеріалу, що вивчається» (Л. Кондрашова [155, с.109]), забезпечує взаємодію інформаційно-змістових та процесуально-організаційних сторін фахової підготовки. Єдність цих сторін в освітньому процесі є спонукою до вивчення навчальної інформації не в готовому

вигляді, а шляхом розв'язання навчальних проблем, виконання завдань, що стимулюють пізнавально-аксіологічну активність майбутніх учителів образотворчого мистецтва на основі свободи вибору дій.

Принципами розбудови функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва визнаємо:

- принцип нелінійності (ціннісно вартісна навчальна інформація зберігає свою цілісність, але розгалужується на складники та підкомпоненти, які відповідають індивідуальним можливостям, запитам, схильностям студентів);
- принцип зверненості до саморозвитку особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва через ціннісно вартісну діяльність;
- принципи динамічності та діалогічності фахової підготовки;
- принципи пізнавальної активності та самостійності майбутнього фахівця;
- принцип опори на провідні види діяльності в разі вибору виду занять та способів розв'язання навчальних завдань.

Конкретизація вихідних положень та принципів розбудови функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва створює відповідний теоретичний фундамент. Ми свідомо уникаємо елементів технологізації формотворчих впливів, оскільки, за відомим висловом К. Дарроу, створення теорії (а розробку моделі можна віднести до різновиду науково-теоретичної діяльності) є «побудова інтелектуального собору, що зводиться во славу Божу, який приносить глибоке задоволення як архітектору так і глядачам, а не запуск сучасної свиноферми з технологічною лінією» [334, с.20]. Розробляючи функціональну модель формування ціннісних компетенцій, ми також враховували етапи професійного становлення вчителя мистецьких дисциплін (В. Орлов [235]).

Зважаючи на вищесказане, можемо визначити, що ***функціональна модель формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів***

образотворчого мистецтва – це описова характеристика, що розробляється на засадах змістово-процесуального підходу, містить вимоги до структури й результатів навчально-професійної діяльності, особистісних якостей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, конкретизує шляхи, методи й прийоми формування ціннісних компетенцій як складної інтегральної властивості.

Уважаємо, що функціональна модель формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва гармонійно поєднує п'ять синкретичних блоків: блок цілепокладання, ціннісно-орієнтаційний блок, діяльнісно-процесуальний, коригувально-рефлексивний та творчо-прогностичний блоки. Конкретизуємо інформаційно-змістові та процесуально-організаційні характеристики кожного блоку ФМФЦК.

БЛОК ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ. Інформаційно-змістові характеристики блоку. «... найпріоритетнішими сферами у ХХІ столітті, – наголошує В. Кремень, – стають наука, як сфера, що продукує нові знання, та освіта, як сфера, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини» [170, с. 3]. Та у цілепокладанні вузівської освіти вбачаємо певні протиріччя: мету освіти у вищій педагогічній школі значна частина викладачів визначає як засвоєння знакової навчальної інформації, і чим більше її засвоєно, тим вищим вважається рівень освіти людини. Проблема ж міститься в тому, що випускнику вищого педагогічного навчального закладу в реальній практичній діяльності складно засвоїти той соціально-ціннісний контекст, у якому він буде працювати, оскільки власне педагогічна діяльність спонукає не тільки і не стільки до предметних дій, а до соціальних учинків. Тому більшість сучасних науковців кінцевою освітньою метою визначають підготовку конкурентоздатної людини-фахівця (Б. Гершунський [87], А. Кузьмінський [174], Н. Ничкало [221] та ін.). Та й під цим кутом зору очевидно є низка протиріч: поняття «конкурентоздатний» – швидкоплинне, змінне, не константне, залежить від ряду зовнішніх факторів, соціальної кон'юнктури, умов, які вирішально

впливають на процес фахової діяльності. Тож проблему цілепокладання варто розглядати саме крізь оптику аксіологічних установок (соціальних та індивідуальних). Саме аксіологічні установки дозволяють здійснити сепарацію надмірної інформаційності, спрямувати зміст освіти на пізнання людиною самої себе, своєї творчої сутності та розкриття індивідуальності в педагогічній, мистецько-педагогічній діяльності, виробити в майбутнього вчителя образотворчого мистецтва вміння навчатися протягом життя, постійно оновлювати базу засвоєних знань.

Функції блоку цілепокладання зводяться до:

- конструювальних (прогнозування та планування подальших формотворчих упливів);
- відбору аксіологічно вартісного змісту навчальної інформації, адекватного визначеним цільовим орієнтирам);
- технологічних (визначення методів, прийомів, що відповідають висунутій меті – формуванню ціннісних компетенцій учителя образотворчого мистецтва);
- перспективно-розвивальних (майбутні вчителі образотворчого мистецтва вчать орієнтуватися в навчальній та навчально-професійній діяльності, бачити системно її мету та аксіологічний зміст у структурних зв'язках та ієрархії окремих елементів).

Процесуально-організаційні характеристики блоку цілепокладання.

Блок цілепокладання ФМФЦК МУОМ переважно активує мотиваційно-спонукальний фрейм структури ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: виявляються наявні пізнавально-світоглядні інтереси, ціннісні інтенції майбутніх педагогів та здійснюється зіставлення із загальною метою фахової підготовки сучасного вчителя (А. Алексюк [8], Л. Артемова [22], А. Кузьмінський [174], Л. Кондрашова [155], З. Курлянд [246], В. Лозова [184], О. Мороз [214], О. Цокур [340] та інші), є спонукальним щодо розвитку креативно-особистісного та когнітивно-аксіологічного фреймів ціннісних компетенцій майбутнього вчителя. Тож у

процесуально-організаційному плані блок цілепокладання зводиться до проектування бажаних (очікуваних) результатів. Оскільки, як зазначалося, компетенції не є жорстко фіксованою структурою, а динамічним утворенням, що відбиває інваріантні (еволюційні чи регресивні) переходи до іншого рівня професійної самоорганізації і залежать від багатьох факторів, то мета ставиться певною мірою узагальнено, варто співвіднести її з тенденціями саморозвитку окремих студентів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва, наблизити до конкретної ситуації навчання та особистого досвіду кожного, при цьому врахувати можливості флуктуації, різновекторних життєвих, навчальних, навчально-професійних траєкторій, багатоконтекстність. Таким шляхом здійснюється зародження мотивації привласнення ціннісних орієнтирів та настанов, орієнтація на засвоєння теоретичних знань про сутність цінностей.

ЦІННІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНИЙ БЛОК ФМФЦК. *Інформаційно-змістові характеристики* цього блоку функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва зумовлені ціннісними орієнтаціями суб'єктів навчально-виховного процесу вищої школи: саме на цьому етапі майбутні вчителі образотворчого мистецтва починають отримувати знання про аксіологічну сутність певних навчальних дисциплін, здійснюється вплив на емоційно-чуттєву сферу майбутніх педагогів. Остання тісно пов'язана з розвитком уяви, образного мислення як підвалин для розвитку креативно-творчої індивідуальності. Емоційно-ціннісна та інтелектуально-ціннісна сфери в межах цього блоку розвиваються у єдиному аксіологічному контексті за певною послідовністю, яка має такий вигляд:

- навчально-аксіологічна мотивація педагогічної та мистецької діяльності: педагогічний процес у вищій школі має чітку професійну спрямованість, тобто передбачає вихід за межі навчальної діяльності та пізнавальної мотивації, актуалізацію важливих для майбутнього педагога-фахівця професійних мотивів, зауважує М. Фіцула [323,

с. 131], тому проблема мотиваційного забезпечення навчального процесу полягає у формуванні не лише пізнавальної, а й професійної мотивації, спрямованої на становлення особистості майбутнього фахівця;

- набуття й опанування системи педагогічних, загальногуманітарних, мистецьких, мистецтвознавчих знань;
- вироблення педагогічно значущих художньо-творчих умінь (О. Отич [242]), розвиток художньо-творчих здібностей;
- створення у такий спосіб основи для засвоєння педагогічних та мистецьких цінностей.

Рівень та особливості прояву естетичного й креативного потенціалу майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглядаємо як певний показник здатності майбутніх педагогів відчувати міру досконалості своєї праці, – педагогічної, мистецької, мистецько-педагогічної.

У межах ціннісно-орієнтаційного блоку функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва еволюціонують складники мотиваційно-спонукального, когнітивно-аксіологічного та креативно-особистісного фреймів ціннісних компетенцій. Стимулювання навчально-аксіологічної мотивації здійснюється шляхом застосування різноманітних методів і прийомів: використання цікавих прикладів, розкриття аксіологічного змісту навчального матеріалу та його практичного значення для майбутнього фаху, опора на наявний життєвий досвід викладача та майбутніх педагогів. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва переконуються в необхідності формування ціннісної орієнтації та ціннісних компетенцій для подальшого їхнього становлення як фахівців, спеціалістів.

Процесуально-організаційні характеристики ціннісно-орієнтаційного блоку втілюються у використанні ціннісного навчання, роз'яснення цінностей (педагогічної діяльності, мистецької творчості), формування позитивних мотивів учіння. На разі пригадаємо, що сучасна

психолого-педагогічна наука більшість своїх висновків і узагальнень базує на положенні про невідпинність та необмеженість розвитку особистості, тож ціннісне навчання виконує орієнтувальну-настановчу функції, ефективним у цьому зв'язку є аксіологічна іррадіація – поширення аксіологічного впливу викладача (вплив спрямовується на одного із студентів, при цьому присутні інші студенти групи, які перебувають у стані активного усвідомлення інформації та особливостей діалогу викладача й студента-майбутнього педагога, у підсумку така взаємодія виходить за межі діади). Також ціннісне навчання шляхом аксіологічної іррадіації може застосовуватись з пропедевтичною метою (упередження відхилення від поняття «аксіологічна поведінкова норма» [287, с.16]).

Науковцями (О. Густова [101], Н. Кузьміна [173], Н. Пряжников [262]) визначено фактори, що сприяють формуванню у студентів позитивних мотивів учіння та ставлення до процесу учіння як до ціннісного, особистісно вартісного:

- усвідомлення найближчої та кінцевої мети навчання;
- усвідомлення теоретичної та практичної значущості знань, що засвоюються;
- емоційна форма викладу навчального матеріалу;
- показ «перспективних ліній» у розвитку наукових понять;
- професійна спрямованість навчальної діяльності;
- вибір завдань, що створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності;
- наявність зацікавленості та «пізнавального психологічного клімату» в навчальній групі [262].

Указані фактори є чинними саме у межах цього блоку функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

ДІЯЛЬНІСНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ БЛОК ФМФЦК. Інформаційно-змістові характеристики. Призначення цього блоку – забезпечити оптимальність формування складників як діяльнісного, так і когнітивно-аксіологічного, креативно-особистісного фреймів структури ціннісних

компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Адже як компетентнісний, так і змістово-процесуальний підходи вимагають нового розуміння поняття «зміст освіти», яке містить, крім сукупності навчальної інформації, ще й досвід відомих способів дій, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісної діяльності (З. Курлянд та Р. Хмелюк [246, с. 451]). «В інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою, – підкреслює сучасний учений А.Кузьмінський. – Це потребує вміння все життя набувати нових знань і застосовувати їх... Студент у ході навчально-виховного процесу повинен набути важливих компетенцій через застосування знань. Для цього необхідний перехід від кваліфікації до компетенції, що дасть змогу знаходити оптимальні рішення в будь-яких життєвих ситуаціях. Оволодівши технологією прийняття рішень, свободою вибору, людина стає здатною адаптуватися в умовах постійних змін» [174, с. 82].

Аналогічні судження щодо специфіки розвитку людини у процесі навчання висловлювали педагоги ХХ століття: наприклад, І. Ільєсов вважав, що загальний розвиток людини визначається характером отриманих знань і самою організацією процесу навчання. Знання повинні бути систематичними та послідовними, як ієрархізовані поняття, а також у достатній мірі узагальнені, а навчальний процес у вищій школі повинен будуватися переважно проблемно, на діалогічних засадах із підтримкою суб'єктності.

Не пряма передача майбутнім учителям образотворчого мистецтва загальнолюдського ціннісного досвіду, а формування у студентів здатності до усвідомленого вибору моральних цінностей, створення індивідуальних моральних критеріїв, заснованих на гуманістичних ідеалах, – завдання, яке розв'язується в межах діяльнісно-процесуального блоку ФМФЦК. Цей блок забезпечує накопичення досвіду ціннісної поведінки, усвідомлення майбутніми вчителями образотворчого мистецтва особливостей індивідуального фахового саморозвитку, стимулює ціннісно орієнтовані дії та вчинки.

Кожна морально-духовна цінність як внутрішнє надбання особистості формується тривалий час, зауважує І. Бех [45, с. 100]. На цьому шляху майбутній учитель образотворчого мистецтва повинен передусім подолати ситуативність, коли за одних обставин він реалізує певну морально-духовну цінність у відповідному вчинку, за інших – буде не спроможний це зробити. Тому саме в цьому блоці ФМФЦК повною мірою активується педагогічна умова створення ціннісного простору фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Цей простір повинен включати не лише безпосереднє коло спілкування (викладачі, одногрупники, студенти факультету мистецтв), а й тих людей, хто потребує добродійності (психологічної, матеріальної). Межі ціннісного простору як середовища морально-духовного діяння можуть бути різними. Так, громадянськість, патріотизм, толерантність, солідарність та інші суспільні цінності в особистісному заломленні майбутніх педагогів можуть суттєво відрізнятися (варто враховувати попередній життєвий досвід, умови родинного існування, специфіку регіону); альтруїзм як особистісна цінність і сфера добродійного діяння має свої специфічні особливості (допомога іншому не повинна шкодити тому, хто допомагає, йти всупереч потребам та інтересам того, хто надає допомогу).

Процесуально-організаційні характеристики цього блоку втілюються у «роз'яснення цінностей» та «ціннісну дію»: ідентифікацію факторів, вчинків, суспільних явищ, культурно-історичних подій (своєрідне накопичення знань про цінності). Такі дії здійснюються у відповідності до законів впливу мистецтва (мистецького образу) на індивіда (студента, майбутнього вчителя образотворчого мистецтва), сформульованих вітчизняними науковцями (І. Бех [45], О. Отич [242]):

– сенсомоторної цілісності, що розкриває онтогенетичну єдність процесів сприймання, емоційного переживання та зовнішньо предметної дії;

- емоційно-ціннісного узагальнення: художньо-образне узагальнення, що притаманне водночас і емоційним переживанням, і мислительним процесам, виявляється основою створення художніх образів і понять;
- спрямовуючої сили первинної емоційної реакції: можливо (і потрібно) спрямувати процес емоційного художнього переживання та відтворення певних емоційних реакцій у аксіологічно доцільному руслі;
- «переживання переживань»: пояснює психологічні механізми виникнення в особистості під впливом мистецтва бажання знову відчувати ті емоції, які були пережиті у процесі спілкування з ним, інтеріоризувати ці емоції як цінності, що характеризуються стійкістю, силою, спрямованістю;
- «зворушливого впливу», який вимагає від викладача створення таких умов взаємодії (для нашого дослідження – багатомірної взаємодії) студента з мистецьким твором, за яких мистецьке переживання набуває достатньої емоційної сили та ціннісного забарвлення й закріплюється за конкретним навчальним змістом;
- виразності стимулу: сильні емоції, що стають домінантами свідомості й зумовлюють певні емоційні реакції, можуть бути викликані лише за умови яскравості стимулу (І. Бех, [45, с. 15]).

Бально-рейтингова система сьогодні достатньо успішно діє у вищих педагогічних закладах освіти, відкриваючи можливості для впровадження спецкурсів, спецсемініарів, факультативів. У такий спосіб ідеї ціннісної свободи особистості набувають конкретних обрисів: можливість вільно обирати форму навчання та його зміст (якщо йдеться, наприклад, про спецкурси за вибором чи факультативи), забезпечує гарантованість формотворчим впливам. В освітньому просторі вищої педагогічної школи сьогодні створена й використовується багатомірна позааудиторна діяльність. На основі ідей та цінностей педагогічної освіти затверджується перелік номінацій, які відбивають спектр позанавчальної діяльності студентів – творчі конкурси, виставки творчих робіт, студентські студії (мистецькі, літературні, педагогічні, мистецько-педагогічні тощо). Тому створення

ціннісного простору фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва не можна пов'язувати лише з активацією традиційних аудиторних форм навчальної діяльності.

Ефективність формувальних впливів аксіологічного спрямування визначається, перш за все, багатофункціональністю та багатомірністю дій. Включення в навчальну діяльність *ціннісно-орієнтованих вправ, творчих робіт, заснованих на ціннісному виборі, когнітивно-емоційних завдань-ситуацій, послідовність розв'язання яких побудована в залежності від зростання повноти, проблемності, новизни, міжпредметності знань, креативності* забезпечує досягнення позитивного результату у формуванні ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Унаслідок такої діяльності емоційно-ціннісне сприйняття починає керувати свідомістю, майбутні вчителі образотворчого мистецтва усвідомлюють значущість базових, фундаментальних гуманістичних цінностей та починають керуватися ними у повсякденному житті, прагнуть проти діяти негативним явищам. Роль викладача полягає в тому, щоб допомогти майбутнім педагогам знайти місце певних цінностей на шкалі індивідуально-ціннісних орієнтацій, закріпити у свідомості звичку до ціннісно орієнтованих дій.

У плані індивідуальних дій із метою забезпечення оптимального впливу на всі фрейми структури ціннісних компетенцій у межах цього блоку активуються методи морального саморозвитку: самоорганізація, самоосвіта, самонаказ, самонавіювання, самопрограмування, самообмеження, самокорекція, аутотренінг, самозобов'язання, самовизначення, саморозкриття: «Культура або цивілізованість зусиллями беруться», – зауважував М. Мамардашвілі [199]. Саме у такий спосіб оптимально реалізується педагогічна умова професійно-ціннісної самоактуалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки, відбувається залучення майбутніх педагогів у активні види діяльності, що вправляє їх у моральних учинках та закріплює ціннісні орієнтації у свідомості студентів,

готовність керуватися надбаними цінностями у повсякденній діяльності (навчальній і позанавчальній), зберігати й дотримуватись їх протягом життя.

Вищезначені різновиди навчальної діяльності, окрім суто формувальних завдань, підводять до ціннісно-сенсової рефлексії та самооцінки, у такий спосіб діяльнісний блок ФМФЦК тісно пов'язується з блоком коригувально-рефлексивним.

КОРИГУВАЛЬНО-РЕФЛЕКСИВНИЙ БЛОК ФМФЦК.

Інформаційно-змістові характеристики. Вищий навчальний заклад повинен визначити благо людини найвищим критерієм оцінки своєї діяльності, принципи рівності, справедливості, людяності – нормою взаємин між людьми. Навчально-виховний процес сам по собі сприяє наближенню до внутрішнього світу інших людей, водночас процес формування ціннісних компетенцій потребує постійного коригування, розвитку рефлексивного апарату.

Сутнісно динаміку формування ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва забезпечує рефлексивно-аналітичний фрейм, роботи відомих психологів і філософів (Б. Ананьєва [10], М. Бахтіна [33], М. Бубера [62], Б. Ломова [192], Р. Немова [218]), в яких визначаються глибинні сенси міжособистісного спілкування та внутрішнього діалогу людини з собою створюють теоретичні підстави для розробки змісту та механізмів практичних дій у межах коригувально-рефлексивного блоку ФМФЦК.

Рефлексія – одна із найважливіших властивостей свідомості (Б. Ломов [192]), сама можливість її виникнення в індивіда формується у процесі пізнання оточуючого світу, суспільства, оволодіння діяльностями, що історично склалися, та способами спілкування з іншими людьми, а, відповідно, й ідеальною формою відбиття: «Рефлексивність свідомості виникає лише на рівні ідеальної форми відбиття дійсності»– зауважує Б. Ломов [192, с. 188]. Таку форму відбиття повинен забезпечити коригувально-рефлексивний блок ФМФЦК.

Ефективність стимулювально-формувальних впливів підвищується чи знижується в залежності від наявності контролю чи самоконтролю за їх здійсненням. Під моральним контролем розуміється спрямоване спостереження за висуванням та виконанням вимог. Самоконтроль як одна із форм самосвідомості – невід’ємна частина узагальненого уміння регулювати свою поведінку, дії емоції. Контролюючі дії допомагають суб’єкту ціннісної діяльності краще зрозуміти сутність моральних знань, мотивів окремих учинків, сприяє виробленню морального мислення.

Моральна оцінка поведінки студента-майбутнього педагога спочатку формулюється у свідомості викладача або окремих студентів і представляє собою складне сплетіння суджень, умов, ситуацій тощо. Традиційно вважається, що для того, щоб вона стала стимулом, її треба донести до свідомості індивіда у вигляді конкретної мотивованої й коректної думки. Представники західного позитивізму застерігають від таких дій, оскільки розглядають моральну оцінку як втілення лише суб’єктивного ставлення особистості до оточуючого. На їхню думку, свідомість перетворюється на моральну лише в тому випадку, коли підіймається над особистими інтересами й викликає вчинки всупереч останнім.

Оцінка й самооцінка в основному характеризують діяльність (стан) окремих індивідів. Так звана «масова свідомість», яка також може бути одним із стимулів ціннісного саморозвитку, втілюється в суспільну думку. У вищій школі носіями суспільної думки є студентська група та мікрогрупи в ній. Формуючи ціннісні компетенції, викладач вищої школи повинен враховувати, що в групі майбутніх учителів можуть скластися як суспільно важлива система моральних норм, ціннісних орієнтацій і настанов, так і суспільно несхвальні утворення, що визначатимуть відповідні способи поведінки. Тому коригувальні впливи (індивідуальні та групові) повинні бути своєчасними й доцільними. Суспільна думка поза навчальним процесом формується різноманітними засобами масової інформації.

Сучасні медіа-продукти дуже епізодично виконують роль стимулятора морального розвитку глядачів (слухачів), продукуючи так звану «масову культуру» та «усереднену особистість». Нині відомі фундаментальні дослідження, у яких розглядаються приховані механізми формування в такий спосіб так званої «людини натовпу». Це явище іспанський філософ Х. Ортега-і-Гассет називає знаменням нашого часу: «не в тому біда, що рядова людина вважає себе непересічною й навіть вищою за інших, а в тому, що вона проголошує і затверджує право на посередність і саме посередність робить правилом; сучасний середній європеєць душевно здоровіше й міцніше за своїх попередників, але й душевно бідніше, тому він подекуди нагадує дикуна, що раптово забрів у світ цивілізації. Школи, якими так пишалося минуле століття, впровадили в маси сучасні життєві навички, але не зуміли виховати їх. Забезпечили її засобами для того, щоб жити повніше, але не змогли наділити ні історичним чуттям, ні відчуттям історичної відповідальності. У масу вдихнули силу й пиху сучасного прогресу, але забули про дух; природно, вона й не думає про дух, і нові покоління, бажаючи правити світом, дивляться на нього як на первородний рай, де немає ні давніх слідів, ні давніх проблем» (з передмови до книги О. Шпенглера [356]). Тож коригувально-рефлексивні механізми, задіяні в цьому блоці, покликані забезпечити якість формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Процесуально-організаційні характеристики коригувально-рефлексивного блоку ФМФЦК зводяться до застосування ціннісного аналізу окремих міжособистісних, навчальних ситуацій, цінносно-сенсової рефлексії.

Саме рефлексивні механізми повинні забезпечити «підтримувальний характер фахового навчання», знизити спонтанність міжособистісних упливів, що панують у студентській спільноті. У практичній проекції такі заходи мають конкретизуватися в досягнення групової однотайності на засадах суспільно важливих моральних цінностей. Гуманістично спрямована однотайність є формою прояву відповідних їх групових міжособистісних

взаємин. Ці взаємини породжуються за допомогою соціально-педагогічного впливу на процес групової взаємодії, «педагогічно-рефлексивного опосередкування групових міжособистісних взаємин» (І. Бех [45, с. 108]). Для досягнення ціннісної групової одностайності майбутніх педагогів потрібен виважений діалог викладача з кожним студентом на приватно-особистісному рівні, такий рефлексивно спрямований суб'єкт-суб'єктний діалог, імовірно, сприятиме особистим морально-духовним зрушенням.

Звичайно, такі позитивні зрушення, викликані аналітико-рефлексивним діалогом, навичками здійснення рефлексивного аналізу, не можна обмежити лише прямою дією викладача: суттєвість цих зрушень також пов'язується з так званим «ефектом персоналізації» [45, с. 108]: певна особа (митець, діяч культури, викладач навчального закладу, одногрупник) розглядається як носій провідних морально-духовних цінностей, своєрідний еталон, аналізуючи діяльність якого майбутній педагог коректує власну траєкторію формування ціннісних компетенцій. Відбувається подальший розвиток і формування ціннісних компетенцій, осмислення майбутніми педагогами значення певних цінностей для особистісного розвитку й фахового становлення, конкретизація способів емоційної реакції (способів оцінювання) щодо окремої цінності або групи цінностей та шляхом рефлексії суб'єктивне привласнення певних ціннісних орієнтацій. Тому цей блок містить такі форми роботи, як груповий тренінг, рольові ігри, тематичні «круглі столи». Дії коригувально-рефлексивного блоку спрямовані й на досягнення побічного педагогічного результату: формування готовності до відкритої та принципової критики (як в особистому, так і в мистецько-творчому сегментах), незважаючи на її об'єкт і можливі негативні наслідки, активізації емоційно-оцінного ставлення майбутніх педагогів до власної діяльності засобами рефлексії (Ю. Кулюткін [175], Г. Сухобська [175], В. Шадріков [345]).

ТВОРЧО-ПРОГНОСТИЧНИЙ БЛОК ФМФЦК. *Інформаційно-змістові характеристики.* Формування ціннісних компетенцій майбутніх

учителів образотворчого мистецтва – це шлях від первинної мотивації, розуміння і сприйняття сутності, основних норм і понять до практичної реалізації набутого в діяльності, а для вчителя образотворчого мистецтва, перш за все, у творчій та педагогічній діяльності. Суспільна затребуваність майбутнього фахівця – важливий підсумок навчання у вищій школі.

Дослідниками визначено, що в структурі творчої діяльності випускників педагогічного навчального закладу домінує когнітивний початок, що не завжди позитивно впливає на якість підготовки майбутніх педагогів мистецьких спеціальностей. Окрім того, перебуваючи тривалий час статусно у ситуації «того, кого вчать», майбутній педагог неусвідомлено звикає до репродуктивних видів діяльності, дії за шаблоном, не повною мірою усвідомлює творчу природу педагогічної праці. Тому у тривалій ціннісно вартісній різновекторно-мережевій взаємодії майбутніх учителів образотворчого мистецтва креативно-особистісний фрейм переважно формується в межах творчо-прогностичного блоку ФМФЦК, який є спонукальним також і для окремих складників діяльнісного та когнітивно-аксіологічного фреймів. Використання в цьому блоці інноваційних форм та методів формування ціннісних компетенцій МУОМ здійснюється у відповідності з такими принципами, як принцип компліментарності (передбачає гармонійне зіставлення змісту етичної освіти та духовно-моральної атмосфери вищого навчального закладу), принцип провідної ролі теоретичного пізнання, у відповідності до якого загальнолюдська моральна теорія відіграє роль координатора мистецько-педагогічного дискурсу, принцип активності, який постулює, що етичні знання не є результат ідеального споглядання об'єктивної реальності, а, радше, відбиття етичного дискурсу та практико перетворювальних, творчих дій.

Існування людини – завжди безкінечний, спрямований у майбутнє процес становлення. Планування майбутньої ціннісно вартісної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва повинно відбуватися у відповідності до соціокультурних реалій, враховувати культурологічні

потреби майбутніх педагогів (можливості вибору змісту подальшої освіти, шляхів її одержання тощо) та спиратися на результати своєчасного науково обґрунтованого моніторингу результативності формування ціннісних компетенцій МУОМ.

Процесуально-організаційні характеристики. Ціннісно-творчі потенції майбутніх учителів образотворчого мистецтва розкриваються на ґрунті формулювання особистісного сенсу шляхом спільного обговорення, дискусій, у мистецько-творчій діяльності. Для майбутніх учителів образотворчого мистецтва виняткового значення набувають питання засвоєння загальнономистецького та загальнокультурного контексту з метою розвитку власної творчої індивідуальності, формування естетики праці, власного художнього стилю та усвідомлення мистецтва як важливого засобу педагогічної діяльності. Організація та проведення фольклорно-етнографічних практик, робота гуртків декоративно-ужиткового мистецтва, авторських студій та студій народної творчості, залучення майбутніх педагогів образотворчого мистецтва до обрядових дійств з урахуванням специфіки певного регіону сприяє формуванню художньо-творчих здібностей, схильності до педагогічної творчості як складників креативно-особистісного фрейму ціннісних компетенцій, дозволяє водночас здійснювати виховальний вплив, сприяти становленню національно-культурної ідентичності, розвивати суто професійні вміння та навички, збагачувати індивідуальний культурний досвід.

Важливий напрям діяльності в межах творчо-прогностичного блоку – формування в майбутнього педагога вміння мобілізувати всі свої сили на досягнення запланованого результату, готовності діяти у відповідності до власної системи цінностей, інколи – діяти всупереч думці одногрупників. Саме ці поведінкові властивості є свідченням професійно-особистісної зрілості та результативності формування ціннісних компетенцій. Адже за твердженнями К. Абульханової-Славської, справжня активність особистості полягає не в тому, що ця особистість приймає всі суспільні вимоги, і навіть

не в тому, що творчо «проектую» їх на себе і творчо перетворює їх у діяльності, а в тому, що вона сама бачить, «схоплює» протиріччя, формулює й розв'язує проблемні задачі й таким чином перетворює об'єктивні можливості в свої здібності та переваги [2, с. 222].

Функціональна модель формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва наочно представлена на рис. 2.5 (див. с. 137). Окрім блоків, функціональна модель включає також визначені й схарактеризовані педагогічні умови (див. попередній розділ дисертаційної роботи). Процедура реалізації функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва можлива за декількома *позиціями* (тут термін «позиція» застосовується у значенні *варіант, напрям, можливий шлях*)

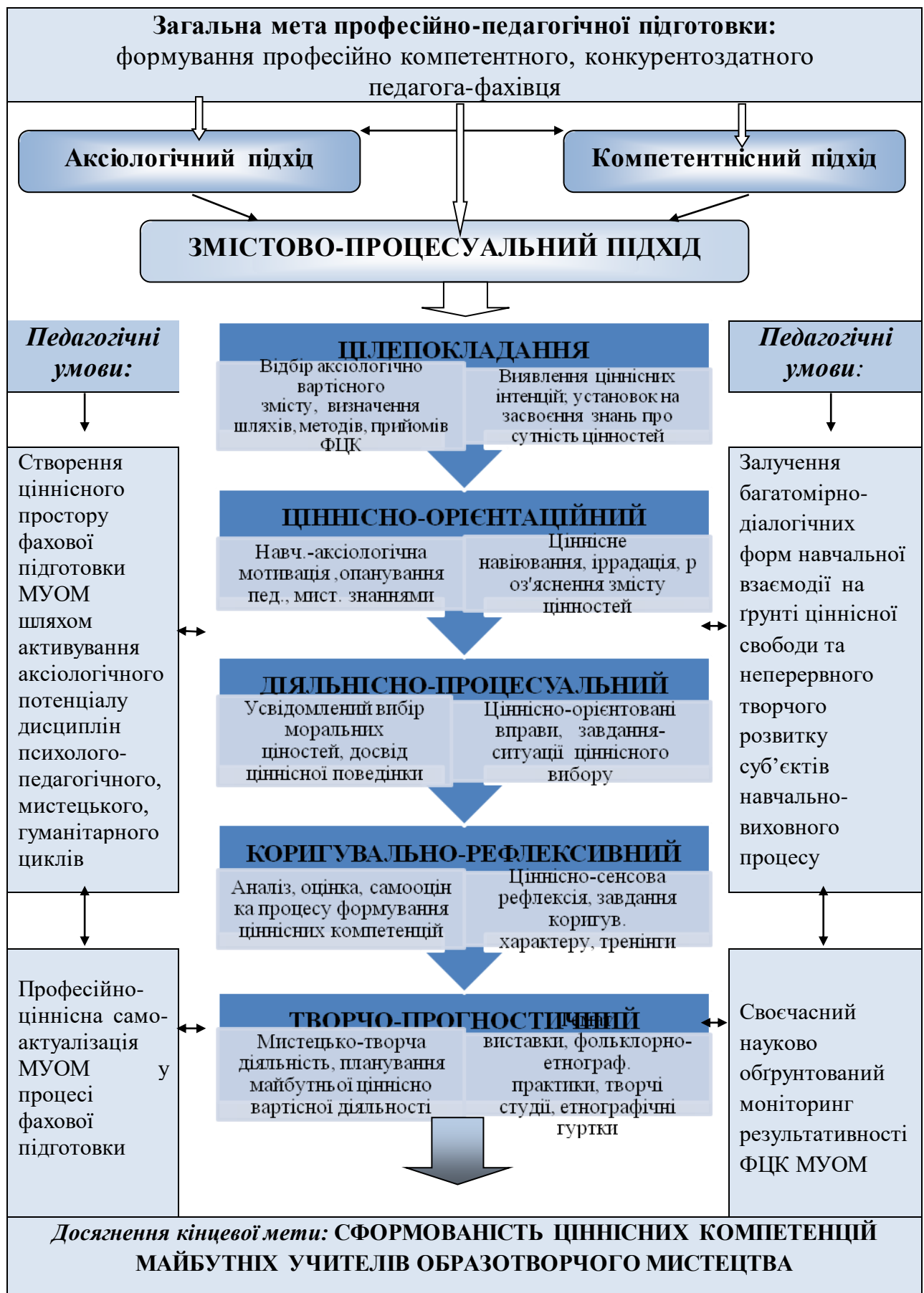


Рис. 2.5. **Функціональна модель формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.**

Основними з цих позицій є:

а) *оптимальна* реалізація функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва (релізовані у процесі фахової підготовки всі блоки в сукупності з визначеними й схарактеризованими педагогічними умовами);

б) *імовірно припустима*: реалізуються блоки ФМФЦК МУОМ із двома або трьома педагогічними умовами як супровідними;

в) *критично припустима*: реалізуються окремі блоки функціональної моделі формування ціннісних компетенцій та окремі педагогічні умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Отже, теоретичне обґрунтування функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, яке передбачало конкретизацію методу моделювання та типу моделі, виходячи з її призначення, вихідних положень і принципів на змістово-процесуального підходу, втілювалося у розробку п'яти взаємопов'язаних блоків, кожен із яких описується за допомогою інформаційно-змістових та організаційно-процесуальних характеристик.

Визначено також процедурні особливості реалізації функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Висновки до розділу 2

У другому розділі дисертаційної роботи здійснюється теоретичне обґрунтування функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.

Виокремлено й конкретизовано педагогічні умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва на таких

підставах: урахування сутності ціннісних компетенцій як інтегративного педагогічного феномену, творчого синтезу здобутків компетентнісного підходу, врахування основних закономірностей фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Визначено, що **педагогічними умовами формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва** є: створення ціннісного простору фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва шляхом активування аксіологічного потенціалу дисциплін психолого-педагогічного, мистецького, гуманітарного циклів; професійно-ціннісна самоактуалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки; залучення багатомірно-діалогічних форм навчальної взаємодії на ґрунті ціннісної свободи та неперервного творчого розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи; своєчасний науково обґрунтований моніторинг результативності формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Кожна педагогічна умова дістала всебічне теоретичне обґрунтування та відповідне графічне представлення.

Досліджені особливості педагогічного моделювання та визначені сутнісні характеристики й принципи розробки функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Методологічним підґрунтям для розробки ФМФЦК МУОМ став змістово-процесуальний підхід.

Визначено, що **функціональна модель формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва** складається з п'яти синкретичних взаємопов'язаних блоків:

- блоку цілепокладання;
- ціннісно-орієнтаційного;
- діяльнісно-процесуального;
- коригувально-рефлексивного;
- творчо-прогностичного.

Надано аналіз кожного блоку функціональної моделі: у відповідності до вимог змістово-процесуального підходу розкрито інформаційно-змістові та процесуально-організаційні характеристики.

За призначенням розроблена модель є функціональною змішаного типу (синтезує здобутки аксіологічного, компетентнісного, змістово-процесуального підходів); за цілями та завданнями моделювання – описативна (ґрунтується на аналізі й описі процесуальних характеристик фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва) та прогностична (передбачає й описує майбутній результат, що є наслідком попередньо спланованих дій та впливів); за місцем у структурі наукового пізнання – епістеміологічна: включає певні параметри, ознаки, функції, вектори змін, які необхідно дослідити; за способом зв'язку інформаційних даних – ієрархічно-мережева (організує певну інформацію у вигляді блоків та підструктур і реалізує логічні зв'язки «ціле – частина», водночас уможливорює формування складних особистісних структур, підсистем, одиничних об'єктів; за часовими характеристиками – динамічна (відбиває зміни, що відбуваються внаслідок її застосування в освітньому просторі вищої педагогічної школи).

Визначені основні позиції (оптимальна, ймовірно припустима, критично припустима) реалізації функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Створення ФМФЦК МУОМ відзначається науково-теоретичною новизною та практичним спрямуванням.

Теоретичні міркування та узагальнення, представлені у другому розділі дисертаційної роботи й відбиті у публікаціях ([11], [12]), створюють достатнє підґрунтя для організації та проведення дослідницької роботи, спрямованої на перевірку висунутого на початку дисертаційного дослідження припущення.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Вивчення й аналіз рівнів сформованості ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва

«Якість освіти лише певною мірою орієнтована на освітні стандарти. Вона визначається не стільки затратними кредитами, які чомусь вимірюють переважно кількістю годин, скільки рівнем професійного розвитку майбутнього фахівця, його професійної культури і громадянською позицією, яку він займає в житті. А позиції не навчиш погодинно, як і неможливо навчити професіоналізму... Справу формування особистості фахівця важко стандартизувати» [227, с. 30], – цілком слушно писав С. Ніколаєнко. Уникнути зайвої стандартизації можна шляхом застосування сучасних критеріїв та показників, за допомогою яких відстежується динаміка формування складних інтегральних властивостей, таких, як ціннісні компетенції. Тож перш, ніж розпочати дослідницьку роботу з перевірки припущення про те, що можливо досягти суттєвого підвищення рівня сформованості ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, якщо впровадити у процес фахової підготовки функціональну модель формування ціннісних компетенцій та відповідні їй педагогічні умови, ми зосередили наші зусилля на розробці та представленні базових діагностичних категорій - показників сформованості ціннісних компетенцій МУОМ.

У філософських словниках зазначається, що за допомогою критеріального апарату здійснюються процедури оцінювання відповідних явищ, самі ж критерії закарбовуються в суспільній свідомості та культурі як

суб'єктні цінності (настанови й оцінки, імперативи й заборони, мета й проекти, втілені у формі нормативних приписів), виступаючи орієнтирами діяльності людини [321].

Варто зазначити, що ідея активізації та вдосконалення навчально-виховного процесу за рахунок поліпшення педагогічних вимірів виникає в середовищі представників західноєвропейської та американської експериментальної педагогіки й психології (А. Біне, В.-А. Лай, Е. Мейман, Ч. Спірмен [375]) та поширюється в європейських (у тому числі – пострадянських) освітніх системах (Н. Бордовська [59], Н. Марева [203], А. Реан [59], М. Савчин [280] та інші). У педагогічну діагностику вкладається більш широкий і глибокий сенс, аніж у традиційну перевірку якості навчання. «Перевірка лише констатує результати, не пояснюючи їхнього виникнення, – пише Н. Марева. – Діагностування розглядає результати у зв'язку зі шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування. Діагностування містить контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку подій. Тож педагогічна діагностика покликана, по-перше, оптимізувати процес навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечити правильне визначення результатів освітнього процесу і, по-третє, керуючись розробленими критеріями, звести до мінімуму помилки педагогічного процесу» [203, с.155]. Діагностика, яка служить поліпшенню якості вищої освіти, повинна орієнтуватися на такі цілі: внутрішня та зовнішня корекція результатів професійного навчання, визначення прогалин в освіті та особистісному розвитку та підтвердження результатів освіти, планування прийдешніх дій та етапів навчально-виховного процесу вищої школи, мотивація за успіх і регулювання складності міжособистісних взаємин, поліпшення умов навчально-виховної діяльності [203].

Аналіз робіт із проблеми педагогічних вимірювань дозволяє зробити висновок про те, що східнослов'янськими вченими створені інструменти,

здатні точно й об'єктивно виміряти як якість вищої освіти, так і якість формування складних властивостей, які є рушійними для формування компетенцій майбутніх професіоналів. Перш, ніж визначитися з показниками сформованості ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, коротко розглянемо основні підходи до виокремлення критеріїв та показників професійно-ціннісного розвитку майбутніх педагогів.

В. Ядов [365], розробляючи модель сучасної людини-спеціаліста, включає до її структури вісім базових критеріїв-характеристик: відкритість і готовність особистості до інновацій, експериментування; здатність особистості прийняти як цінність плюралізм думок, бути терплячим та толерантним; прагнення людини реалізувати свою індивідуальність як певну суспільно значущу цінність; глибинна націленість людини на майбутнє, а не на минуле; домінування в людини внутрішнього контролю над зовнішньо заданою, суспільною регуляцією; готовність до мобільності – культурної, географічної, соціальної, професійної; прагнення особистості до соціально орієнтованого суспільства; глибинне, мотивоване прагнення до якісної освіти та високого професійного статусу. Підкреслюється, що ці критерії-характеристики найбільш повно втілюють основний генотип та націленість сучасної людини на неперервність особистісно-професійного розвитку [365].

Вітчизняний дослідник М. Пічкур [248] педагогічну діагностику сформованості професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ґрунтує на методах теоретичного аналізу педагогічних підходів до визначення показників професійної культури студентів і на цій основі пропонує такі критерії:

- 1) знання універсальних композиційних закономірностей і виражальних засобів (обсяг теоретичних знань із композиції на міждисциплінарному рівні; обізнаність із формою і змістом композиційних об'єктів; уміння здійснювати композиційний аналіз мистецьких творів, різних форм навчання і виховання);
- 2) здатність адекватно сприймати композиційні об'єкти (глибоко відчувати композиційні особливості форми; бачити композицію в явищах довкілля, у

мистецькій і педагогічній дійсності; визначати особливості виражальних засобів у конкретному явищі);

3) уміння створювати композицію в різних видах професійної діяльності (створювати нові й оригінальні композиції в художній та художньо-педагогічній діяльності; виконувати композиції в матеріалі);

4) здатність до «самокомпонування»: уміння здійснювати рефлексивні акти самокоригування, тобто вносити корективи в розвиток свого «Я» відповідно до принципів композиції [248, с. 8-9].

Очевидно, що всі вимірювальні інструменти та діагностичні методики дослідницької діяльності педагоги-науковці створюють та добирають із дотриманням певних вимог, які стосуються точності, достовірності й адекватності засобів вимірювання, можливості зіставлення отриманих за їх допомогою результатів. Відповідність цим вимогам дає змогу застосувати математичні процедури, використати методи математичної статистики. Досконалий опис показників сформованості ціннісної компетенції МУОМ потрібен для отримання переконливих доказів того, що в результаті нововведень, – застосування функціональної моделі формування ціннісних компетенцій МУОМ та визначених педагогічних умов, – змінюються досліджувані властивості.

Зважаючи на напрацювання вітчизняних та зарубіжних науковців, з метою добору й розробки показників ціннісних компетенцій МУОМ ми зважаємо на:

– узгодження діагностичних засобів із сучасними загальнопедагогічними, методологічними вимогами;

– виокремлення наукових підстав для подальшого кількісного оцінювання досліджуваного явища – сформованості ціннісних компетенцій МУОМ;

– об'єктивну потребу визначення вірогідності й достовірності результатів практичної дослідницько-експериментальної діяльності.

Пристаюючи до розробки критеріїв сформованості ціннісних компетенцій МУОМ, ми враховували, що кожен фрейм структури ціннісних компетенцій детально описується (див. підрозділ 1.3) за допомогою складників, на основі яких ми сформулювали показники ціннісних компетенцій. Також брали до уваги основні види діяльності майбутніх педагогів-учителів образотворчого мистецтва, у яких з очевидністю проявляються показники ціннісних компетенцій – навчальну (аудиторну, позааудиторну) та позанавчальну, враховували єдність педагогічного, мистецького, загальногуманітарного контекстів, загальні методологічні положення вітчизняних та зарубіжних педагогів щодо проблем методології педагогіки та методів педагогічного дослідження (С. Архангельський [24], І. Галян [82], І. Бех [37], Б. Гершунський [86], С. Гончаренко [92], В. Лозова [184], Н. Ничкало [221], С. Сисоєва [285] та інші).

Аналітико-синтетичне узагальнення критеріїв та показників сформованості ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва відбиває таблиця 3.1. «Критерії, показники, рівні сформованості ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва», що подається на с. 146-150. Розподіл за рівнями здійснено в залежності від *міри* (сила, тривалість, вираженість) *прояву певного показника ціннісних компетенцій*.

Уважаємо, що процес формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у своїй генезі можна описати стадійно (стадія початкового визначення, стадія акумулювання, стадія активного розвитку та стадія сформованості ціннісних компетенцій), відповідно визначивши **чотири рівні сформованості** цієї системно-інтегральної властивості:

–*початковий*;

–*середній*;

–*вищий за середній*;

–*високий рівень* сформованості ціннісних компетенцій.

Таблиця 3.1

**Критерії, показники, рівні сформованості ціннісних компетенцій майбутніх учителів
образотворчого мистецтва**

№	Фрейм	Критерії	Показники ціннісних компетенцій	Рівні сформованості ціннісних компетенцій МУОМ			
				I	II	III	IV
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Мотиваційно-спонукальний фрейм	Ставлення МУОМ до мистецької та професійно-педагогічної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> • Панівна мистецько-пізнавальна мотивація (спрямованість); • наявність чіткої установки на пізнання мистецьких явищ та педагогічної дійсності; • ціннісне ставлення до професійно-педагогічної та мистецької діяльності. 	У поведінці та діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва мистецько-пізнавальна мотивація не є спонукальною; не сформовані установки на пізнання педагогічної дійсності та мистецьких явищ; студент не вважає педагогічну та художньо-естетичну, мистецьку діяльність ціннісно вартісними.	У поведінці та діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва епізодично проявляється мистецько-пізнавальна мотивація; студент демонструє вибіркоче ставлення до художньо-естетичної, мистецької діяльності, як правило, не замислюється над цінністю діяльності педагогічної	У повсякденній поведінці та навчальній діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва домінантною є навчально-професійна (педагогічна, мистецька) мотивація, студент вважає педагогічну діяльність ціннісно вартісною, та наявні установки на пізнання явищ мистецької або педагогічної дійсності не завжди є зrealізованими повною мірою	Мистецька та навчально-пізнавальна мотивація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є домінантними, повною мірою зrealізовані установки на активне пізнання мистецьких явищ та феноменів педагогічної дійсності, домінантне ціннісне ставлення до професійно-педагогічної та мистецької діяльності у їх нерозривній єдності
		Стійкість пізнавально-культурних потреб та інтересів					
		Інтенціональні установки на пізнання прекрасного					
		Стійкість навчально-професійної мотивації					

1	2	3	4	5	6	7	8	
2	Когнітивно-аксіологічний фрейм	Сформованість знань і вольово-побудованої бази	<ul style="list-style-type: none"> Якість, міцність і ґрунтовність педагогічних, мистецько-культурологічних, гуманітарних знань; 	Програмні та позапрограмні педагогічні, мистецько-культурологічні, загальногуманітарні знання фрагментарні, поверхові, несистематизовані, відсутнє вміння інтерпретувати набуту інформацію в залежності від певного мистецького та педагогічного контексту, поверхова обізнаність; непослідовність у виявах життєвих принципів, відсутність педагогічних ідеалів та цінностей.	Програмні педагогічні, мистецько-культурологічні, загальногуманітарні знання недостатньо міцні й ґрунтовні, вміння інтерпретувати набуту навчальну інформацію в залежності від контексту проявляється епізодично, наявна певна обізнаність у сучасному мистецькому та науково-педагогічному контекстах поєднується з не сформованістю мистецьких та педагогічних ідеалів, цінностей	Міцність і ґрунтовність програмних та позапрограмних педагогічних, мистецько-культурологічних, загальногуманітарних знань, постійно проявляється вміння контекстно інтерпретувати набуту науково-педагогічну та мистецьку інформацію; майбутній учитель образотворчого мистецтва репрезентує у повсякденній діяльності та художній творчості власні аксіологічно забарвлені життєві принципи й ідеали	Якість програмних та позапрограмних педагогічних, мистецько-культурологічних, загальногуманітарних знань майбутнього вчителя образотворчого мистецтва забезпечується їх міцністю, широтою, глибиною та ґрунтовністю. Студент уміє повною мірою репрезентувати у повсякденній діяльності (навчальній, мистецькій, міжособистісній) власні аксіологічно забарвлені принципи та ідеали; демонструє широку обізнаність у сучасному мистецькому та науково-педагогічному контекстах	
		Аксіологічно забарвлені життєві принципи та ідеали	<ul style="list-style-type: none"> вміння репрезентувати у повсякденній діяльності власні життєві принципи й ідеали; широка обізнаність у сучасному мистецькому та науково-педагогічному контекстах. 					
		Мистецько-педагогічна поінформованість						

Продовження табл. 3.1

1	2	3	4	5	6	7	8
3	Креативно-особистісний фрейм	Емпатійність, інтелігентність	• Емпатійне ставлення до суб'єктів навчально-виховної взаємодії	Майбутній учитель образотворчого мистецтва епізодично та вкрай вибірково виказує	Поведінці майбутнього педагога прищеплення емпатійності та (епізодично)	Майбутній учитель образотворчого мистецтва проявляє емпатійне ставлення до суб'єктів навчально-виховної взаємодії,	Майбутній учитель образотворчого мистецтва проявляє емпатійне ставлення до суб'єктів навчально-виховної взаємодії, як інтелігентна людина, спілкується з усіма оточуючими без винятку
		Відповідальне ставлення	(одногрупників, викладачів), орієнтація на повсякденне	емпатійне ставлення до одногрупників, товаришів, викладачів,	інтелігентність у спілкуванні з товаришами й викладачами, має	намагається будувати повсякденне спілкування як ціннісно емпатійне, з	студенту прищеплення висока відповідальність за доручену справу, відчуття власної гідності спонукає його до максимального прояву художніх здібностей у навчальній діяльності, постійно
		Художньо-творчі здібності	емпатійне спілкування та інтелігентність;	поведінка характеризується нерозвиненістю емпатійних орієнтацій та байдужістю до норм співіснування на ціннісних засадах інтелігентності, не відчуває відповідальності за доручену справу, недостатньо розвинені художньо-творчі здібності, демонструє нерозвиненість педагогічних здібностей.	відчуття власної гідності, яке, однак, не завжди поєднується з відповідальністю за доручену справу, проявляє певні художні здібності переважно у позанавчальній діяльності, має певні педагогічні здібності, однак, не працює над їх вдосконаленням	вимог інтелігентного ставлення до партнерів по соціальній взаємодії; відчуває відповідальність за доручену справу, прагне максимально проявити художньо-творчі здібності у навчальній та позанавчальній діяльності, бути творчим педагогом	творчим педагогом-митцем.
		Педагогічні здібності	• відповідальність за доручену справу, відчуття власної гідності;	емпатійних орієнтацій та байдужістю до норм співіснування на ціннісних засадах інтелігентності, не відчуває відповідальності за доручену справу, недостатньо розвинені художньо-творчі здібності, демонструє нерозвиненість педагогічних здібностей.	завжди поєднується з відповідальністю за доручену справу, проявляє певні художні здібності переважно у позанавчальній діяльності, має певні педагогічні здібності, однак, не працює над їх вдосконаленням	вимог інтелігентного ставлення до партнерів по соціальній взаємодії; відчуває відповідальність за доручену справу, прагне максимально проявити художньо-творчі здібності у навчальній та позанавчальній діяльності, бути творчим педагогом	творчим педагогом-митцем.

Продовж. табл. 3.1

1	2	3	4	5	6	7	8
4	Діяльнісний фрейм	Операціональне забезпечення мистецько-педагогічної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> Сформованість умінь та навичок здійснення навчально-пізнавальної, художньо-естетичної діяльності; уміння утримувати стійку професійну позицію, можливість протистояти труднощам; уміння виконувати діяльність (мистецьку, педагогічну) з мінімальними помилками; відкритість до новацій; уміння обґрунтовувати та зберігати власну точку зору у зіткненні декількох думок, суджень 	Недостатня сформованість у майбутнього педагога умінь та навичок здійснення навчально-пізнавальної та художньо-естетичної діяльності (невміння оптимально працювати зі змістом матеріалу, здійснювати спостереження та перетворення тощо), небажання протистояти труднощам, уникати очевидних помилок, несприйняття новацій, конформізм, пристосовництво та небажання обґрунтовано відстоювати власну позицію, точку зору	У майбутнього вчителя образотворчого мистецтва сформовані певні уміння та навички здійснення навчально-пізнавальної, художньо-естетичної діяльності з переважним домінуванням однієї із них, уміння утримувати стійку професійну позицію проявляється епізодично, відкритість до новацій не підкріплена практичними справами, намагання зберегти власну точку зору часто не підкріплене відповідною аргументацією	Майбутній учитель образотворчого мистецтва має сформовані вміння та навички здійснення навчально-пізнавальної та художньо-естетичної діяльності, бажання та вміння протистояти труднощам, прагне виконувати будь-яку діяльність з мінімальними помилками, відкритий до педагогічних та художньо-мистецьких новацій, має намагання (інколи – зrealізовані) дібрати та використати якісно-логічну аргументацію для обґрунтування власної точки зору, власного погляду на мистецьке явище, підходу	Сформовані уміння та навички здійснення навчально-пізнавальної та художньо-естетичної діяльності, практично сформована професійна позиція, майбутній педагог демонструє уміння протистояти труднощам, що виникають в навчальній та мистецько-художній діяльності, відкритий до сприйняття й опанування різноманітних новацій в художній та навчально-пізнавальній сферах, аргументовано відстоює власну точку зору в мистецьких та педагогічних дискусіях
Педагогічна стійкість							
Ціннісно-пізнавальна самозреалізованість							
Поленезалежність у ціннісно вартісній діяльності							
Художньо-пізнавальна мобільність							

1	2	3	4	5	6	7	8
5	Рефлексивно-аналітичний фрейм	Професійно-ціннісне самовизначення	<ul style="list-style-type: none"> Художньо-рефлексивні уміння Уміння усвідомлювати перспективу свого професійно-педагогічного розвитку Навички планування художньо-творчої та навчально-пізнавальної діяльності Критичність мислення Уміння здійснювати самоконтроль навчальної, художньо-естетичної діяльності 	Художньо-рефлексивні уміння знаходяться в стадії формування, майбутній учитель образотворчого мистецтва чітко не усвідомлює перспективу свого професійно-педагогічного розвитку, а відтак відчуває значні труднощі в питаннях планування подальших дій; критичність мислення розвинута недостатньо, уміння та навички здійснення самоконтролю на основі попередніх рефлексивних дій проявляються епізодично	Художньо-рефлексивні уміння майбутнього вчителя образотворчого мистецтва знаходяться в стадії активного формування, студент замислюється над перспективами свого подальшого професійно-педагогічного розвитку, критичність мислення в навчально-педагогічній та художньо-творчій діяльності проявляється епізодично, є намагання здійснювати самопланування та самоконтроль навчальної та художньо-творчої діяльності	Художньо-рефлексивні уміння сформовані, майбутній учитель образотворчого мистецтва чітко усвідомлює перспективу свого професійно-педагогічного розвитку, демонструє критичність суджень та умовиводів як основних ознак критичного мислення; уміння здійснювати самоконтроль та самопланування навчальної та художньо-естетичної діяльності розвинуті достатньою мірою	Майбутній учитель образотворчого мистецтва має сформовані художньо-рефлексивні уміння та навички, які проявляються як у навчальній, так і в позанавчальній діяльності, чітко усвідомлює перспективу свого подальшого професійно-педагогічного розвитку, на основі цього усвідомлення здійснює самопланування своїх дій; повною мірою розвинуте критичне мислення, здійснення самоконтролю навчальної, художньо-естетичної діяльності не викликає жодних ускладнень (відбувається автоматично)
		Самоаналіз					
		Здатність до прогнозування					
		Здатність до творчої саморегуляції					
		Здатність до самопланування					

Базою для здійснення дослідницької роботи ми обрали *Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет» та Кіровоградський педагогічний університет ім. В. Винниченка*. У дослідницько-експериментальній роботі брали участь студенти, які навчаються за напрямами підготовки 6.020205 «Образотворче мистецтво (спеціалізація – декоративне мистецтво)». Усього у дослідницькій роботі на різних етапах брало участь 157 майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Попередньо була отримана згода студентів на участь у дослідницьких діях. Склад *контрольної групи* (КГ) склали майбутні учителі образотворчого мистецтва Кіровоградського педагогічного університету ім. В. Винниченка (64 студенти), до комплектації *експериментальних груп* ми залучали майбутніх учителів образотворчого мистецтва, студентів факультету мистецтв КПІ ДВНЗ «КНУ», художньо-графічне відділення (загальна кількість студентів – 93 особи), із них було виокремлено першу (ЕГ-1, 45 студентів) та другу (ЕГ-2, 48 студентів) експериментальні групи.

На *першому, констатувальному етапі* дослідницької роботи (констатувальний експеримент першого порядку, 2005-2008 рр.) ми мали на **мети** з'ясувати рівень сформованості ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва контрольної та експериментальних груп.

Завдання першого, констатувального етапу дослідження:

- а) дібрати й використати у практичній роботі діагностичний матеріал, спрямований на з'ясування особливостей сформованості ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва контрольної та експериментальних груп;
- б) за допомогою методів математичної статистики узагальнити діагностичну інформацію, здійснити її аналітичну обробку та порівняння отриманих результатів у контрольній та експериментальних групах;
- в) здійснити порівняльний тематичний аналіз навчальних планів і програм напрямів підготовки 6.020205 «Образотворче мистецтво» у КПІ ДВНЗ «КНУ» та КДПУ ім. Володимира Винниченка.

Зміст діагностування студентів, вибір методик діагностичної роботи детермінуються логікою педагогічного дослідження, його завданнями та соціально-психологічними особливостями студентів-майбутніх педагогів. Оскільки більшість показників фреймів ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва мають синтетичне, комплексне походження, тісно переплітаються між собою, то окремі діагностичні методики спрямовувалися на визначення рівня сформованості декількох показників фреймів ціннісних компетенцій МУОМ контрольної та експериментальних груп. Для діагностики показників фреймів ціннісних компетенцій ми використали комплекс тестових методик і діагностичних тестових завдань різних видів. На разі зауважимо, що тести та тестові завдання розглядаються як певний «вимірювальний прилад» (Н. Марева [203]), що відповідає вимогам:

- надійності (показує ті ж результати неодноразово, у схожих умовах);
- валідності (виявляє та вимірює рівень тих властивостей, які хоче виміряти розробник тесту);
- об'єктивності (забезпечує незалежність перевірки та оцінки знань від особистості викладача).

Перевагами тестового контролю вважаються: об'єктивність, простота, певна формалізованість процедури оцінювання; простота процедури відповіді, зменшення або повна відсутність суб'єктивних факторів; прості й зрозумілі кількісні критерії оцінювання; чіткість та однозначність формулювання умов тестових завдань; рівні вимоги до знань та умінь майбутнього фахівця через використання в тесті завдань однакової складності, обсягу та змісту; можливість одночасного тестування великої кількості студентів; можливість багаторазового повторення умов перевірки для з'ясування змін у рівні підготовки [212]. Поряд із цим, зважаємо й на недоліки застосування методу тестування, які визначені сучасними науковцями (Л. Бешеvecь, В. Садова [46]), а саме: існує елемент угадування, студент може забути певні факти, події, які використав у відповіді (так

званий ефект «ймовірності»), контроль певною мірою втрачає навчальні функції, тестування не відбиває логіку мислення і логіку думання студента, не спонукає висловлювати свої думки у формах, зрозумілих для співбесідника [46, с. 4]. Тож для об'єктивної діагностики рівня сформованості показників ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми використали не лише тести, тестові методики, а й анкетування, опитування, ігрові діагностичні методики, експрес-діагностику. Деталізуємо особливості діагностичної роботи констатувального етапу дослідження (констатувальний експеримент першого порядку).

При діагностуванні показників мотиваційно-спонукального фрейму ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва передусім враховувалася ступінь сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій (показник – ціннісне ставлення до професійно-педагогічної та мистецької діяльності) та їх зміст (показник – наявність установки на пізнання мистецьких явищ та педагогічної дійсності). «Ступінь сформованості ієрархічної структури важливий для оцінювання рівня особистісної зрілості людини, – зазначає І. Галян, – оскільки інтеріоризація цінностей як усвідомлений процес відбувається за наявності в людини здатності вибирати цілі та явища, спроможні задовольняти її потреби та інтереси, формувати з них структури відповідно до умов існування, близьких і віддалених цілей свого життя, можливостей реалізації тощо» [82, с. 274].

Для діагностики рівня сформованості показників мотиваційно-спонукального фрейму ціннісних компетенцій МУОМ використано такі методи та діагностичні методики:

- а) анкетування студентів «Мої пізнавально-світоглядні та мистецькі інтереси» (зміст анкети подається у додатку Б);
- б) методика дослідження мотивації професійної діяльності Зампфір (див. додаток В);

в) методика визначення професійно орієнтованого типу особистості Дж. Холланда [277, с. 13];

г) діагностично-пропедевтична гра «Як захистити свій вибір професії».

Добір саме цих методів та діагностичних методик не є випадковим, враховано те, що цінності є абстрактними особистісними утвореннями, а ціннісні компетенції реалізуються в широкому спектрі діяльності, конкретизуються в життєвих цілях, які стимулюють майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до конкретних дій.

Визначено, що в першій експериментальній групі кількісно домінують студенти, які мають середній рівень сформованості показників мотиваційно-спонукального фрейму (18 осіб, що становить 40 % від загальної кількості МУОМ цієї групи), у другій експериментальній групі середній рівень сформованості показників цього фрейму мають 27 % (13 осіб), а вищий за середній – 36% (17 студентів). У контрольній групі також кількісно переважають МУОМ, що мають середній (13 осіб, 20% від загальної кількості студентів цієї групи) та вищий за середній (також 13 осіб, 20 %) рівні сформованості показників МСФ. Такі результати свідчать про вибіркове ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-естетичної, мистецької діяльності, студенти чітко не усвідомлюють взаємозалежність власної художньої, художньо-творчої діяльності та фахової підготовки, установка на пізнання мистецьких явищ не зіставляється з завданнями професійного зростання. Кількісне домінування середнього та вищого за середній рівнів сформованості показників МСФ ціннісних компетенцій також пояснюється збігом суб'єктивних та об'єктивних факторів, – реально невисоким статусом педагогічної професії в українському суспільстві, нереалізованими інтенціями майбутніх учителів образотворчого мистецтва на якісні естетичні враження в повсякденному житті, труднощами оптимального сполучення мистецьких захоплень та реалій повсякденного навчально-виховного процесу тощо.

Для діагностики рівня сформованості показників когнітивно-аксіологічного фрейму ціннісних компетенцій МУОМ використано такі методи:

- а) діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості за методикою С. Бубнова (подається у додатку Д);
- б) експрес-діагностика соціальних цінностей особистості [82] (див. додаток Д, друга частина);
- в) методика визначення життєвих цінностей особистості (Must-тест П. Іванова та О. Колобова, див. додаток Ж);
- г) аналіз документації (академічних журналів, якості знань та успішності студентів із фахових навчальних дисциплін «Живопис», «Рисунок», «Композиція», «Історія мистецтва»).

Виходячи із сутнісних особливостей когнітивно-аксіологічного фрейму ціннісних компетенцій МУОМ, у ході дослідницько-експериментальної роботи сполучалися як традиційні методи науково-педагогічних досліджень (аналіз успішності майбутніх учителів образотворчого мистецтва з тих дисциплін, які наповнюють цикл фахової підготовки, показник КАФ – якість, міцність, ґрунтовність мистецько-культурологічних, гуманітарних знань), так і новітні психолого-педагогічні методи (експрес-діагностика, показник – уміння репрезентувати власні принципи й ідеали). Сполучення традиційних та новітніх методів педагогічної діагностики зумовлене тим, що процес фахової підготовки, – це не лише засвоєння фахових знань, а й усвідомлення молодою людиною багатьох когнітивних суперечностей: між нормами моралі та повсякденними вчинками, між ідеалами та реальністю, здібностями, можливостями та визнанням оточуючих і т. ін.

З-поміж інших фреймів ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва саме за показниками когнітивно-аксіологічного фрейму склалася одна з найменших у кількісному відношенні підгруп із високим рівнем сформованості показників: лише у 3 студентів першої експериментальної (7 %), 5 осіб (10 %) другої експериментальної групи та 6

студентів контрольної групи (9 %) зафіксовано високий рівень сформованості показників когнітивно-аксіологічного фрейму. Такий стан речей пояснюється як об'єктивними індивідуально-особистісними причинами (адже повна культурологічна, мистецтвознавча, професійно-педагогічна картина світу є повною мірою сформованою у студента випускних курсів), так і недостатнім арсеналом умінь, спрямованих на репрезентацію у повсякденній діяльності набутих мистецько-культурологічних знань.

Для діагностики рівня сформованості показників діяльнісного фрейму ціннісних компетенцій МУОМ використано такі методи:

а) включене спостереження за ходом навчальної діяльності МУОМ, цикли мистецької, загальногуманітарної та педагогічної підготовки, вивчення особливостей навчальної діяльності студентів під час семінарів, практичних занять, навчальної роботи в мистецьких студіях (операціональне забезпечення мистецько-педагогічної діяльності, художньо-пізнавальна мобільність);

б) методику, спрямовану на визначення рівня співвідношення «цінності» й «доступності» в різних життєвих сферах, розробники О. Фанталова, М. Рокич [82] (поленезалежність у ціннісно-вартісній діяльності, художньо-пізнавальна мобільність), зміст методики подається в додатку 3.

Методика О. Фанталової «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах», розроблена авторкою на базі переліку термінальних цінностей М. Рокича, уможливує діагностування внутрішнього ціннісного конфлікту щодо реалізації значущих цінностей та дозволяє конкретизувати рівень сформованості таких показників ДФ, як уміння утримувати стійку професійну позицію, відкритість до новацій.

З'ясовано, що в експериментальних групах (і першій, і другій) кількісно переважають студенти, що мають середній рівень сформованості показників діяльнісного фрейму ціннісних компетенцій (в Е1 – 33 %, 15

майбутніх учителів образотворчого мистецтва, Е2 - 43 %, 21 особа), а в контрольній – вищий за середній (37 %, 23 студента). У кожній з трьох груп понад 20 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва мають початковий рівень сформованості ціннісних компетенцій.

Для діагностики рівня сформованості показників креативно-особистого фрейму ціннісних компетенцій МУОМ використано такі методи:

а) опитувальник для оцінки відповідальності й наполегливості Є. Ільїна та Є. Фещенко [132] (показник КОФ – відповідальність за доручену справу, відчуття власної гідності, опитувальник уміщено в додатку К);

б) тест «Художник-Мислитель» (автор Л. Столяренко [299]);

в) тест Люшера (за посібником Л. Столяренко [299, с. 430-442]) (результати тестів надали додаткову інформацію щодо рівня сформованості такого показника КОФ, як прояв художніх здібностей, вміння творчо мислити);

г) метод аналізу педагогічних ситуацій (стимульний матеріал С. Омеляненко [233], діагностувався рівень сформованості такого показника КОФ, як розвиненість педагогічних здібностей).

Понад третину студентів експериментальних і більше половини МУОМ контрольної груп постійно проявляють художні здібності в навчальній та позанавчальній творчій діяльності, виказують здатність творчо мислити в повсякденних ситуаціях, орієнтуються на повсякденне емпатійне спілкування, проявляють відповідальність, прагнуть зміцнити відчуття власної гідності в художньо-творчій, навчальній діяльності. У другій експериментальній групі не виявлено студентів із низьким рівнем сформованості показників креативно-особистісного фрейму ціннісних компетенцій, у першій експериментальній групі таких студентів – 5 % (4 студенти), в контрольній – 12% (8 студентів). Водночас, доволі кількісно невеликий відсоток становить підгрупа студентів, у яких визначено високий рівень сформованості показників цього фрейму. Тож формувальні зусилля варто докласти в напрямі здійснення формотворчої роботи, спрямованої на

розвиток показників КОФ у студентів, що мають середній та вищий на середній рівні.

Для діагностики рівня сформованості показників рефлексивно-аналітичного фрейму ціннісних компетенцій МУОМ використано такі методи:

а) методику самооцінки реалізації життєвих цілей особистості (М. Молочников, див. додаток Л) [82];

б) твір діагностично-рефлексивного спрямування «Суспільна цінність професії вчителя в сучасних соціально-економічних умовах»;

в) анкетування «Моя творча й суспільна активність як студента факультету мистецтв».

Добір діагностичного матеріалу за показниками РАФ зумовлений намаганням поєднати аналіз внутрішніх рефлексивних механізмів МУОМ контрольної та експериментальних груп з активацією механізмів самоаналізу, самооцінки. Домінування середнього рівня (перша експериментальна група, 42 % осіб, друга експериментальна група, 54 % студентів), та вищого за середній (контрольна група, 44 %) у поєднанні з кількісно невеликою підгрупою майбутніх учителів образотворчого мистецтва з високим рівнем сформованості показників цього фрейму також є свідченням потреби у спрямованих формувальних впливах.

Отримані внаслідок діагностичної роботи дані систематизовано, узагальнено за допомогою сучасних методів математичної статистики і представлено в табличній формі. У таблиці 3.2 «Узагальнена діагностична інформація першого етапу дослідницької роботи (ЕГ-1, друга підгрупа)» (див. с. 160) представлена діагностична інформація щодо рівнів сформованості фреймів ціннісних компетенцій МУОМ першої експериментальної групи на прикладі другої підгрупи (індивідуальний аналіз за кожним фреймом ціннісних компетенцій МУОМ). Для нормування результатів діагностичної роботи за різними фреймами ціннісних компетенцій МУОМ присвоєно початковому рівню сформованості окремого

показника 2 бали, середньому – 4, вищому за середній 6 балів і високому – 8 балів. Визначено моду, медіану та середнє арифметичне за показниками кожного фрейму ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва. У таблиці 3.3 «Сформованість ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, констатувальний етап першого порядку, контрольна (КГ) та експериментальні (ЕГ-1, ЕГ-2) групи» (див. с. 161) подаємо порівняльну діагностичну інформацію щодо рівнів сформованості ціннісних компетенцій МУОМ контрольної та двох експериментальних груп. Аналіз отриманих діагностичних даних свідчить про те, що показники ціннісних компетенцій МУОМ сформовані доволі нерівномірно. Деталізуємо отримані дані констатувального експерименту першого порядку, зіставляючи діагностичну інформацію за фреймами ціннісних компетенцій МУОМ трьох груп.

Шляхом знаходження середнього арифметичного визначено, що в першій експериментальній групі початковий рівень сформованості ціннісних компетенцій мають 18,6 % осіб, середній – 34,6 %, вищий за середній – 35,4 %, високий - 11,4 %; у другій експериментальній групі, відповідно, початковий – 18 %, середній – 38 %, вищий за середній – 31,6 %, високий – 12,4 %; у контрольній початковий рівень – 26,4 %, середній – 26,6 %, вищий за середній – 32,4 %, високий – 14,6 %. Серед трьох груп найбільша кількість студентів з високим рівнем сформованості ціннісних компетенцій – у третій, контрольній, тож обрання першої та другої груп як експериментальних на початку дослідницько-експериментальної роботи є виправданим. Очевидно, що загальний рівень сформованості ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва не може вважатися оптимальним у жодній із трьох груп: домінування середнього рівня (від 26,6 % до 38 %), наявність студентів із початковим рівнем сформованості ціннісних компетенцій є прямим свідченням потреби цілеспрямованих формотворчих впливів, скерованих на формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.

Таблиця 3.2

Узагальнена діагностична інформація першого етапу дослідницької роботи (ЕГ-1, друга підгрупа)

№	ПІБ студента	Фрейми / Рівні сформованості ціннісних компетенцій																					
		Мотиваційно-спонукальний				Когнітивно-аксіологічний				Діяльнісний				Креативно-особистісний				Рефлексивно-аналітичний				Σ/ рівень	
		п	с	вс	в	п	с	вс	в	п	с	вс	в	п	с	д	в	п	с	вс	в		
1	Базаджиєва Д.			6			4					6			4			2				4,4	
2	Бондарь Р.		4					6			4				4				4			6,4	
3	Брижатая Я.		4					6				6					8				8	6,4	
4	Гречановська С.	2				2		6				6			4					6		6,4	
5	Бурда Ю.		4						8			6				6			4			5,6	
6	Дорошенко Л.			6				6			4						8		4			5,6	
7	Довідович Ю.		4			2					4					6		2				3,6	
8	Кобець М.				8			6					8				8			6		7,2	
9	Константинова А.	2					4			2				2					4			2,8	
10	Лютюва К.		4					4					8		4					6		5,2	
11	Москаленко М.		4			2					4			2				2				2,6	
12	Недря Т.		4					4			4			2					4			3,6	
13	Перепелиця М.			6				4					6		4					6		5,2	
14	Обласова Ю.		4						8			6			4					6		5,6	
15	Попов О.	2				2					4			2				2				2,4	
16	Репринцева К.						4				4				4				4			3,6	
17	Рідкоус І.			6				6				6		2							8	5,6	
18	Рябцева І.				8			6			4				4				4			5,2	
19	Сідоренко М.			6				4			4						8			6		5,6	
20	Сороківська М.			6				4		2					4			2				3,6	
21	Швець Є.		4			2				2					4			2				2,8	
22	Яковлева К.	2						4		2						6			4			3,6	

Примітка: п – початковий рівень сформованості (2 бали); с – середній рівень сформованості (4 бали); вс – вищий за середній (6 балів); в – високий рівень сформованості ціннісних компетенцій (8 балів).

Таблиця 3.3.

Сформованість ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, констатувальний експеримент першого порядку, контрольна (КГ) та експериментальні (ЕГ-1, ЕГ-2) групи

<i>Рівні сформованості ціннісних компетенцій МУОМ</i>	ЕГ-1 / Фрейми (%)						ЕГ-2 / Фрейми (%)						КГ / Фрейми (%)					
	Мотиваційно-спонукальний	Когнітивно-аксіологічний	Креативно-особистісний	Діяльнісний	Рефлексивно-аналітичний	Σ/ср	Мотиваційно-спонукальний	Когнітивно-аксіологічний	Креативно-особистісний	Діяльнісний	Рефлексивно-аналітичний	Σ/ср	Мотиваційно-спонукальний	Когнітивно-аксіологічний	Креативно-особистісний	Діяльнісний	Рефлексивно-аналітичний	Σ/ср
Початковий	13	27	5	26	22	18,6	15	25	0	28	22	18	45	34	12	22	19	26,4
Середній	40	38	20	33	42	34,6	27	35	31	43	54	38	20	26	30	28	29	26,6
Вищий за середній	24	28	57	37	31	35,4	36	30	50	24	18	31,6	20	31	30	37	44	32,4
Високий	23	7	18	4	5	11,4	22	10	19	5	6	12,4	15	9	28	13	8	14,6

Примітка до табл. 3.3.

ЕГ-1 – діагностична інформація першої експериментальної групи; ЕГ-2 – діагностична інформація другої експериментальної групи; КГ – діагностична інформація контрольної групи майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

У ході першого етапу дослідницько-експериментальної роботи були здійснені допоміжні різнопланові аналітичні дії. Унаслідок порівняльного контекст-аналізу навчальних планів і програм дисциплін психолого-педагогічного, гуманітарного, мистецького циклів з'ясовано, що змістом фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва передбачено висвітлення ціннісного контексту навчальних дисциплін за такими напрямками:

- висвітлення аксіологічного значення професії вчителя;
- цінність професійної самореалізації особистості;
- загальнолюдські цінності (цінність родинного кола, суспільної стабільності, фінансового забезпечення, ставлення до дітей та людей похилого віку та ін.).

З метою конкретизації шляхів формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми провели опитування та анкетування викладачів факультету мистецтв (художньо-графічне відділення, 24 особи) КПД ДВНЗ «КНУ». Викладачам фахових дисциплін пропонувалося визначити, які форми навчальної роботи мають рушійний вплив щодо формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Відповіді респондентів були ранжовані за шкалою «найбільший вплив (10 балів)» – «найменший вплив (11 балів)». Серед різновидів навчальної роботи, які ранжувалися, були такі:

- лекція з певної фахової дисципліни;
- семінар;
- практичне заняття;
- групова робота в майстерні (студії);
- індивідуальна робота в майстерні (студії);
- групові консультації;
- індивідуальні консультації;
- участь у виставковій діяльності;
- участь у мистецько-творчих заходах.

За підсумками ранжування з'ясовано, що, на думку викладачів фахових дисциплін, найбільше аксіологічне навантаження й формотворчий вплив на розвиток ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва здійснюють такі форми навчальної роботи, як лекція, семінар, групові консультації. Очевидними аутсайдерами щодо досліджуваної проблеми є такі форми, як індивідуальна або групова робота студентів у майстернях і студіях (а між тим, саме на такі різновиди навчальної діяльності припадає більше третини навчального часу майбутніх учителів образотворчого мистецтва), участь у виставковій діяльності.

Також за наслідками опитування та анкетування очевидним є той факт, що більшість викладачів факультету мистецтв (художньо-графічне відділення) практично не обізнані з ціннісно орієнтованою проблематикою спільних (дотичних) фахових дисциплін, дисциплін інших циклів, які викладаються майбутнім учителям образотворчого мистецтва. Такий стан речей перешкоджає цілеспрямованим аксіологічним впливам, пошуку споріднених аксіологічно вартісних проблем, шляхи розв'язання яких лежать у площині перетину мистецтва, філософії, педагогіки, культурології та інших дисциплін.

Отже, узагальнюючи діагностичну інформацію першого, констатувального етапу дослідження, можемо зробити висновок:

– наявний недостатній рівень сформованості ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва;

– очевидна необхідність спеціальних цілеспрямованих формувальних дій: існують об'єктивні й суб'єктивні підстави для формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а відтак – об'єктивна потреба в апробації функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що реалізується у процесі фахової підготовки та відповідних їй педагогічних умов.

3.2. Апробація функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Другий етап дослідницько-експериментальної роботи, – *формувальний*, – мав на меті *апробацію розробленої функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва та відповідних їй педагогічних умов*. Реалізовувався другий етап протягом 2011-2013 навчальних років.

Завдання формувального етапу дослідницько-експериментальної роботи:

а) здійснити в практичній роботі зі студентами першої експериментальної групи (ЕГ-1, 45 осіб) оптимальну реалізацію функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва: реалізувати у процесі фахової підготовки всі блоки функціональної моделі в сукупності з визначеними педагогічними умовами;

б) здійснити в практичній роботі зі студентами другої експериментальної групи (ЕГ-2, 48 осіб) ймовірно припустиму реалізацію функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва: реалізуються блоки ФМФЦК МУОМ з двома педагогічними умовами як супровідними, а саме – педагогічною умовою створення ціннісного простору фахової підготовки МУОМ шляхом активування аксіологічного потенціалу дисциплін психолого-педагогічного, мистецького, гуманітарного циклів та педагогічною умовою своєчасного науково обґрунтованого моніторингу результативності ФЦК МУОМ.

Опишемо послідовність наших дій в експериментальних групах та вкажемо на ті відмінності, які вирізняли траєкторії формувальних впливів у першій та другій експериментальних групах.

Завдання блоку цілепокладання частково реалізувалися під час констатувального етапу – були виявлені та схарактеризовані ціннісні інтенції майбутніх учителів образотворчого мистецтва, шляхом цілеспрямованої

різнопланової діагностичної роботи висвітлене коло базових знань майбутніх педагогів про сутність базових цінностей людини. Оскільки процес професійної підготовки майбутніх педагогів-фахівців здійснюється у взаємозв'язку цілісних взаємовпливів суб'єктів освітнього простору, з перших кроків реалізації функціональної моделі чільна увага була приділена спільним темам аксіологічного спрямування: «Взаємодія людини й суспільно-мистецького середовища», «Цінність мистецької освіти», «Спілкування з мистецтвом – шлях до внутрішньої гармонії». Таким шляхом відбувалося «привласнення» ціннісних орієнтирів та установок.

У межах першого блоку функціональної моделі зі студентами першої експериментальної групи була проведена низка заходів, спрямованих на виконання педагогічної умови здійснення професійно-ціннісної самоактуалізації: проводилися індивідуальні бесіди щодо домінуючих мотивів вибору мистецької спеціальності, конкретизувалися естетичні смаки та уподобання, індивідуальні прийоми та засоби «спілкування» з мистецтвом, у діалогічній взаємодії конкретизувалася сфера мистецьких уподобань та пріоритетів. У такий спосіб досягалося розв'язання подвійного завдання: відбирався аксіологічно вартісний матеріал для подальших формувальних впливів, конкретизувався необхідний педагогічний інструментарій, майбутні вчителі образотворчого мистецтва вчилися орієнтуватися в навчально-професійній діяльності, бачити системно її мету та аксіологічний зміст.

Блок ціннісно-орієнтаційний дозволив активізувати навчально-аксіологічну мотивацію педагогічної та мистецької діяльності, здійснювалося ціннісне навіювання та аксіологічна іррадіація, розвинення змісту гуманістичних цінностей. Ці завдання розв'язувалися під час використання розробленого нами інтегрованого *факультативного курсу «Мистецький арсенал ХХ ст. (аксіологічний сенс мистецької діяльності)»*. Інтегрований факультативний курс мав на меті розширення уявлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва про життєвий шлях

та художньо-творчий доробок видатних митців ХХ ст., які працюють або працювали в різних жанрах, напрямках та стилях мистецтва, прищеплення студентам думки про те, що талант та художньо-творчі здібності видатних особистостей органічно поєднуються з активною громадянською позицією, відстоюванням демократичних ідеалів, толерантністю та плюралістичними світоглядними установками. Факультатив розроблено на основі інтеграції елементів дисциплін фахового циклу підготовки, таких, як «Рисунок», «Живопис», «Історія мистецтв».

Програмою факультативного курсу передбачалося 14 год. лекційних занять, 8 год. практичних та 8 год. самостійної роботи. У доборі тематики інтегрованого факультативу виходили з того, що особистість має навчитися опанувати образотворче мистецтво цілісно й повноцінно як на інтелектуально-аксіологічному, емоційно-почуттєвому рівнях, так і безпосередньо залучаючись до образотворчої діяльності. Тематика факультативних занять вміщена в додатку М.

Процесуальні відмінності формотворчих впливів в експериментальних групах зводилися до того, що в першій групі під час лекцій та практичних занять широко застосовувалися багатомірно-діалогічні форми навчальної взаємодії майбутніх учителів образотворчого мистецтва та викладача, студенти мали можливість самостійно обирати форму подачі навчальної інформації (визначати тип лекції), залучалися до проведення лекцій та практичних занять, обирали форму звітності за підсумками участі у факультативній роботі (індивідуальна творча робота, творчий проект, реферат), тим самим створювався простір ціннісної свободи та реалізовувалася ідея творчого розвитку суб'єктів навчального процесу. Така робота є доцільною у спектрі розв'язання завдань апробації функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, адже організаційно-методична специфіка фахової підготовки майбутнього вчителя зводиться до занять студентів у навчальних майстернях (навчальні дисципліни «Рисунок», «Живопис», «Композиція»), у

той час, як інтегрований факультатив дозволяє здійснити паралельне набуття практичних умінь та навичок МУОМ та необхідної аксіологічно забарвленої мистецько-теоретичної інформації. Відомо, що основною метою сприймання та оцінювання мистецького твору є формування навичок цілісного пізнання певного твору образотворчого мистецтва, відчуття його образної природи у єдності форми та змісту, орієнтування щодо його естетичної цінності [158].

Сприймання твору мистецтва повинне створювати цілісне, емоційне уявлення про нього як єдиний організм, у якому виражальні засоби тісно пов'язані між собою та підпорядковані змісту. Для цього процесу вкрай важливо, щоб суб'єкт, який сприймає (МУОМ), оволодів навичками оцінної діяльності. Широкі можливості естетичного сприймання та оцінної діяльності як досить результативних видів навчальної роботи очевидні, підтверджені сучасною практикою та численними науково-експериментальними дослідженнями. Тому до змісту факультативних завдань були введені такі завдання, як написання майбутніми вчителями образотворчого мистецтва відгуків, рецензій на певний твір образотворчого мистецтва (пропонований викладачем чи обраний довільно за вказаним жанром, восьма тема факультативу). Також активовано такий прийом, як порівняльний аналіз декількох мистецьких творів шляхом колективного обговорення, дискусії, бесіди (теми: «Художній образ та особливості його втілення в роботах західноєвропейських митців другої половини ХХ ст. (живопис, скульптура, графіка)», «Українські митці ХХ століття. Маловідомі імена», «Видатні художники Криворіжжя»). Такі різновиди навчальної діяльності надають змогу найбільш повно та адекватно оцінювати репрезентовані мистецькі твори, зіставляючи їх зміст, емоційну напругу зображених подій, склад і відповідні ролі діючих осіб, композиційну будову, художньо-технічні виражальні засоби, загальний настрій, значення окремих подробиць і деталей, образну самодостатність та силу її морально-естетичного впливу. Крім того, порівняльний аналіз значно активує увагу,

розвиває зорову та асоціативну пам'ять, уяву, образне мислення, естетичні смаки, оцінки, потреби.

У другій експериментальній групі тематика, форми й методи факультативних занять пропонувалися викладачем без попереднього обговорення, не спостерігалися відступи від заздалегідь спланованих видів факультативної роботи. І в першій, і в другій експериментальних групах забезпечувалася навчально-аксіологічна мотивація, майбутні педагоги засвоїли передбачену планом інтегрованого факультативу навчальну інформацію.

У межах *діяльнісно-процесуального блоку* функціональної моделі формування ціннісних компетенцій МУОМ першої та другої експериментальних груп акцентувалася увага на виробленні досвіду ціннісної поведінки, створювалося середовище для усвідомленого вибору майбутніми вчителями образотворчого мистецтва загальнолюдських гуманних цінностей. Здійснювалося це шляхом упровадження *авторського спецкурсу «Сучасний іконопис»*. Мета спецкурсу «Сучасний іконопис»: забезпечити результативність формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва шляхом надання інформації про історію іконопису та специфіку сучасного іконопису, залучення студентів у межах спецкурсу до підготовки та проведення бінарних, проблемних лекцій, лекцій-дискусій, проектування мистецько-педагогічної діяльності, виконання самостійної іконописної роботи.

Визначено такі завдання цього спецкурсу:

- а) вивчити універсальні закономірності сучасного іконопису, на цьому тлі прищеплювати майбутнім учителям образотворчого мистецтва риси духовно-морального світогляду, усвідомити їхнє значення у професійному формуванні;
- б) спрямувати майбутніх педагогів на вироблення позитивного ставлення до навчання як аксіологічно вартісної діяльності й основи формування ціннісних компетенцій;

- в) спонукати студентів до розуміння взаємозв'язку індивідуальної творчості та процесів морально-духовного відродження українського суспільства;
- г) формувати уміння та навички самостійного виконання композиційно-творчих завдань;
- г) спонукати майбутніх педагогів до свідомого застосування в майбутньому набутих знань, умінь та навичок у реальному педагогічному процесі загальноосвітньої школи.

Програма інтегрованого спецкурсу «Сучасний іконопис» подається в додатку Н. Тематичний план спецкурсу об'єднує 2 змістових модулі «Теоретичні основи сучасного іконопису» (12 лекційних годин і 2 год. практичних) та «Практичні аспекти творення художніх іконописних робіт» (10 год. практичних). Інтегрований спецкурс включає такі теми: «Історія іконопису. Візантія», «Історія іконопису: Середньовіччя, Новий та Новітній Часи», «Потрактування іконописних образів у православній церковній традиції. Віра іконописця як рушійна сила втілення іконописних образів», «Роль та значення ікони в духовному житті православних мирян», «Складники сучасної техніки іконопису», «Традиції іконопису на слов'янських теренах» та інші.

Ціннісні компетенції майбутніх учителів образотворчого мистецтва детермінують ефективність і спрямованість відбору та приросту нових цінностей, їх перехід у мотиви поведінки та конкретні дії. У межах інтегрованого спецкурсу використовувалися ціннісно орієнтовані вправи, завдання-ситуації ціннісного вибору, елементи командного навчання на ідеях взаємодопомоги та співробітництва. Наприклад, лекція за темою «Потрактування іконописних образів у православній церковній традиції. Віра іконописця як рушійна сила втілення іконописних образів» містила у своїй структурі питання, пов'язані зі з'ясуванням смислу напису над конхою центральної апсиди Софії Київської та зіставлення цього напису з сучасними графічними ілюстраціями, що спонукало майбутніх учителів образотворчого мистецтва активізувати знання з історії української культури та мистецтва в

частині «Раннє християнство в Київській Русі». У ході лекції майбутні вчителі образотворчого мистецтва активізували інформацію з релігієзнавства та живопису, студентам надавалася можливість представити своє графічне тлумачення 6 вірша 45 псалма, його перших рядків «Бог посеред нього» як взаємозв'язку Софії, Богоматері, міста (посеред міста) та Оранти. У такий спосіб досягається формування ціннісної основи мистецько-педагогічної діяльності, яка своїм корінням виходить із життєдайних традицій християнства. Студенти розуміють, що кожен фрагмент іконопису несе своє ціннісно-сенсове забарвлення, в кожному фрагменті змісту мовби закладене у згорнутому вигляді ціле і водночас, – індивідуальний світогляд людини-творця, усвідомлюють, що між сферами побуту й повсякденності та духовно-моральною сферою не існує поділу, вони є дотичними та взаємозалежними.

Стрижнем коригувально-рефлексивного блоку функціональної моделі ФЦК МУОМ став *тренінг-курс «Ціннісні установки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва»*, під час реалізації якого використовувалася ціннісно-сенсова рефлексія, тренінгові вправи, завдання коригувального характеру, ділові та рольові ігри. Як відомо, тренінг – це активний метод навчання в тренувальному режимі роботи, який позитивно впливає на розкриття й вдосконалення особистісного потенціалу майбутніх вчителів, на коректування засобів впливу та взаємодії вербального й невербального самовиявлення. Цей метод сприяє активізації рефлексування особистісних можливостей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, розвитку адекватної самооцінки, комунікативних умінь, формуванню емоційної гнучкості, професійної мобільності, сприяє підвищенню професійної компетентності в цілому. Під час проведення тренінг-курсу ми використали такі методи та прийоми:

– «програвання» в уяві моделей поведінки, які виникають у навчальному процесі залежно від рівня знань, умінь та психічних властивостей особистості;

- аналіз попередньо набутого досвіду учнівської діяльності (у період навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва в загальноосвітніх школах);
- самозвіти – свідоме контролювання у себе в навчально-пізнавальній та мистецькій рефлексії;
- тренування в рефлексуванні протягом навчальної роботи;
- осмислення того, як сприймають тебе одногрупники та викладачі, формування уявлення про зустрічні рефлексії;
- вправи на самооцінку й порівняння з оцінкою інших;
- аналіз причин «успішного» й «неуспішного» застосування рефлексивної інформації (накопичення досвіду);
- усвідомлення того, що рефлексія може бути дієвим інструментом комунікації та запобігання міжособистісних конфліктів.

Уважаємо, що така робота сприятиме формуванню адекватної самооцінки, усвідомленню майбутніми педагогами своїх особистісних властивостей та можливостей, що, у свою чергу, впливатиме на формування ціннісної компетенції. У рамках тренінгової роботи також проводилися ділові ігри, які сприяли формуванню вміння подумки здійснювати різні види педагогічної діяльності й спілкування, відтворювати різноманітні сторони праці вчителя. Ділові ігри використовуються як один із способів подолання критичних ситуацій шляхом їх рефлексивного переосмислення. Під час ділової гри формується вміння приймати рішення та організувати його виконання, коли ті, хто бере участь, можуть побачити результати своїх дій, оцінити їх. Учасники гри приміряють на себе різні ролі з розрізненням рольових цілей. Але в діловій грі вони, як правило, мають спільну ціль – разом вирішити реальне завдання. Для цього майбутнім учителям образотворчого мистецтва необхідно виробити ланки альтернативних рішень шляхом поєднання індивідуального та групового оцінювання діяльності учасників гри. Учасники ділової гри повинні досягти декілька цілей: ігрову ціль певної ролі, робочу (як учасник спільної діяльності) та професійну.

У ділових іграх, тренінгових вправах використовувалася проблематизація, загострення ситуації, зіставлення точок зору учнів мікрогруп, критичне обговорення та оцінювання результатів передбачуваних рішень і своєї компетентності, що дає можливість учасникам усвідомити підставу рішень, які вони виносять, відстоювати чи відмовлятися від них. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва вчилися рефлексувати з приводу своєї точки зору, знаходити вразливі місця, оцінювати альтернативні рішення. При цьому виявлялася багатомірність Я-образу й численність рольових проявів, тобто здійснювалося збагачення кожного учасника новими уявленнями про себе, про свою професійну компетентність на основі зіставлення оцінок, свободи рольового маневру. Майбутнім учителям образотворчого мистецтва пропонувалися ділові та рольові ігри, вправи за темами «Учнівський мистецький конкурс», «Індивідуальна бесіда з батьками художньо обдарованого учня», «Учитель образотворчого мистецтва як організатор творчої діяльності учнів загальноосвітнього навчального закладу», «Сенс життя». Підсумки цього різновиду роботи оцінювалися за такими напрямками:

- уміння налагодити емпатійну взаємодію з одногрупниками;
- уміння швидко й точно реагувати в різних педагогічних ситуаціях та обирати правильне рішення;
- педагогічний такт, чуйність, справедливість, почуття міри при застосуванні педагогічного впливу, прояв високої особистої культури.

У рольових та ділових іграх були задіяні всі студенти групи, що прищеплювало їм навички кооперативної роботи, виховувалося почуття взаємодопомоги, взаєморозуміння, взаємопідтримки. Завдання та вправи тренінг-курсу подаємо в додатку П. Факультатив «Мистецький арсенал ХХ ст.», інтегрований спецкурс «Сучасний іконопис» та тренінг-курс дозволили повною мірою активувати педагогічну умову створення ціннісного простору фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва шляхом активування аксіологічного потенціалу дисциплін психолого-педагогічного,

мистецького, гуманітарного циклів та умову залучення багатомірно-діалогічних форм навчальної взаємодії на ґрунті ціннісної свободи та неперервного творчого розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи.

Творчо-прогностичний блок функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачав залучення студентів до мистецько-творчої діяльності під час роботи в майстернях, фольклорно-етнографічної практики, підготовки та проведення підсумкових виставок-звітів, виконання індивідуальних завдань творчого характеру («Презентація мистецького щоденника», «Мальовниче Криворіжжя» та ін.). Майбутні учителі образотворчого мистецтва брали участь у роботі гуртків декоративно-ужиткового мистецтва, авторських студій та студій народної творчості, які функціонують при факультеті мистецтв КПШ, залучалися до обрядових свят, які традиційно проводяться на Дніпропетровщині. Більшість майбутніх учителів образотворчого мистецтва стали учасниками щорічної виставки-конкурсу дитячої та студентської творчості «Курсор – 2012», брали участь у виставках навчально-творчих робіт студентів факультету мистецтв. Майбутні учителі образотворчого мистецтва експериментальних груп підготували статті та виступили з доповідями під час загальноуніверситетських педагогічних читань, присвячених 125-й річниці з дня народження А.Макаренка «Постать А. Макаренка в сучасному педагогічному дискурсі». У такий спосіб реалізовувалася умова професійно-ціннісної самоактуалізації майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Протягом усіх формувальних дій здійснювався моніторинг процесу формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва першої та другої експериментальних груп: додатково використовувалися карти самооцінювання фреймів ціннісних компетенцій, опитувальники з множинними відповідями, тестові завдання з ускладненим множинним вибором. Такі дії дозволили урізноманітнити діагностичне портфоліо

студентів першої та другої експериментальних груп. Останній підрозділ дисертаційної роботи присвячуємо аналізу результативності застосування функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва та відповідних їй педагогічних умов.

3.3. Результати дослідницько-експериментальної роботи та інтерпретація її підсумків

Підсумковий етап дослідницько-експериментальної роботи, – *констатувальний експеримент другого порядку*, – мав на меті виявити динаміку формування соціальної компетентності студентів контрольної та двох експериментальних груп, визначити на цій підставі результативність упровадження функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва та відповідних їй педагогічних умов. До діагностичних методів та методик, застосованих нами на першому етапі дослідницько-експериментальної роботи, додавалися тестові завдання та вправи діагностичного характеру, що розроблялися нами на новому стимулювальному матеріалі, використовувалися індивідуальні бесіди та метод інтерв'ю. У таблиці 3.4 «Сформованість ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, констатувальний експеримент другого порядку, контрольна (КГ) та експериментальні (ЕГ-1, ЕГ-2) групи» (див. с. 175) узагальнені підсумкові дані щодо рівня сформованості ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва за кожним із п'яти фреймів. Унаслідок підсумкової діагностичної роботи з'ясовано, що більшість майбутніх учителів образотворчого мистецтва експериментальних груп усвідомили актуальність отриманих мистецько-педагогічних знань для майбутньої професійної діяльності, що є свідченням сформованості знаннєво-поняттєвої бази (когнітивно-аксіологічний фрейм), отримані у процесі участі у факультативній роботі та спецкурсі знання мотивуються як вузькими мистецько-професійними мотивами, так і стійкою аксіологічною спрямованістю.

Таблиця 3.4.

Сформованість ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, констатувальний експеримент другого порядку, контрольна (КГ) та експериментальні (ЕГ-1, ЕГ-2) групи

Рівні сформованості ціннісних компет. МУОМ	ЕГ-1 / Фрейми (%)						ЕГ-2 / Фрейми (%)						КГ / Фрейми (%)					
	МСФ	КАФ	КОФ	ДФ	РАФ	Σ/ср., динаміка	Мотиваційно-спонукальний	Когнітивно-аксіологічний	Креативно-особистісний	Діяльнісний	Рефлексивно-аналітичний	Σ/ср., динаміка	Мотиваційно-спонукальний	Когнітивно-аксіологічний	Креативно-особистісний	Діяльнісний	Рефлексивно-аналітичний	Σ/ср., динаміка
Поч.	8	17	0	15	13	10,6 (-8,0)	10	15	0	15	20	12 (-6,0)	40	28	8	14	15	21 (-5,4)
Сер.	24	25	15	20	30	22,8 (-11,8)	15	23	15	33	42	25,6 (-12,4)	23	30	25	23	28	25,8 (-0,8)
В. за сер.	35	38	62	45	42	44,4 (+9,0)	48	40	50	35	28	40,2 (+8,6)	20	32	32	45	47	35,2 (+2,8)
Вис.	33	20	23	20	15	22,2 (+10,8)	27	22	35	17	10	22,2 (+9,8)	17	10	35	18	10	18 (+3,4)

Примітка до табл. 3.4.

ЕГ-1 – діагностична інформація першої експериментальної групи; ЕГ-2 – діагностична інформація другої експериментальної групи; КГ – діагностична інформація контрольної групи майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Шляхом підсумкового інтерв'ювання було з'ясовано, що в майбутніх педагогів експериментальних груп зріс інтерес до мистецько-пізнавальної діяльності та взаємодії: відстежується сформованість установок на об'єктивне пізнання явищ мистецтва та педагогічної дійсності (мотиваційно-спонукальний фрейм). Під час виконання творчих завдань та завдань ціннісного вибору майбутні вчителі образотворчого мистецтва демонстрували здатність сприймати альтернативні точки зору, які відрізняються від власних, уміння безоцінно ставитися до дій інших, готовність до зміни традиційних способів реагування на емпатійні, покращилися рефлексивні вміння, позитивне ставлення до себе та одногрупників, що втілювалося в підвищенні впевненості в своїх мистецько-педагогічних, художньо-естетичних силах і здібностях. Ці позитивні зрушення є свідченням активного формування складників рефлексивно-аналітичного фрейму: і в першій, і в другій експериментальних групах на 10 % збільшилася кількість студентів, що мають високий рівні сформованості показників РАФ, а кількість МУОМ із рівнем вищий за середній зросла в групі Е1 з 35 % до 44 %. Унаслідок упровадження функціональної моделі формування ціннісних компетенцій очевидна позитивна динаміка зафіксована щодо зміни показників діяльнісного фрейму ціннісних компетенцій МУОМ першої та другої експериментальних груп: високий рівень сформованості показників цього фрейму на першому етапі мали лише 2 особи в першій експериментальній групі, що становило 4 % від загальної кількості студентів цієї групи, і 3 особи в другій (6 % від кількості МУОМ другої групи), натомість, під час констатувального експерименту другого порядку встановлено, що в першій експериментальній групі зросла кількість осіб, що мають високий рівень сформованості показників цього фрейму на 16 % (9 осіб, 20 % від загальної кількості). У підсумку в першій експериментальній групі початковий рівень сформованості ціннісних компетенцій мають 10,6 % МУОМ (18,6 % - перший зріз), середній – 22,8 %, вищий за середній – 44,4 % і високий – 22,2 %. У другій експериментальній

групі низький рівень сформованості ціннісних компетенцій зафіксовано в 12 % осіб (18 % – перший зріз), середній – 25,6 %, вищий за середній – 40,2 %, високий також 22,2 %. У контрольній групі низький рівень мають 21 % студентів (26,4% на першому етапі), середній – 25,8 %, вищий за середній – 35,2%, високий – 18 % (14,6 % перший зріз). В експериментальних групах збільшення кількості осіб, що мають високий рівень сформованості ціннісних компетенцій, відбулося за рахунок удосконалення показників кожного з п'яти фреймів при підсиленій акцентуації формотворчих впливів саме на ті фрейми, у яких був зафіксований низький та середній рівень сформованості показників.

Діаграма на рис. 3.1 відбиває динаміку формування ціннісних компетенцій МУОМ першої експериментальної групи, на рис.3.2 відбита динаміка формування ціннісних компетенцій студентів другої експериментальної групи, а на рис. 3.3 – контрольної.

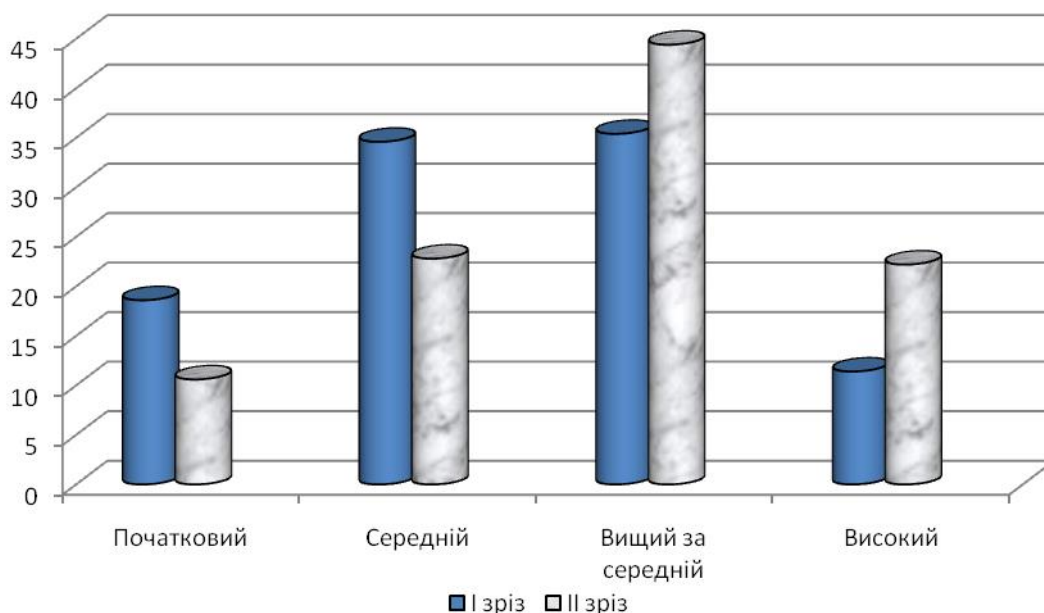


Рис.3.1. Динаміка формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва першої експериментальної групи.

Очевидно, що стабільна позитивна динаміка формування ціннісних компетенцій констатована в майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які склали першу експериментальну групу. Цей факт надає нам підстави вести мову про те, що функціональна модель формування ціннісних компетенцій та відповідні їй педагогічні умови повинні застосовуватися в позиції оптимальної реалізації, яка передбачає впровадження у процес фахової підготовки кожного з п'яти блоків функціональної моделі в сукупності з усіма педагогічними умовами.

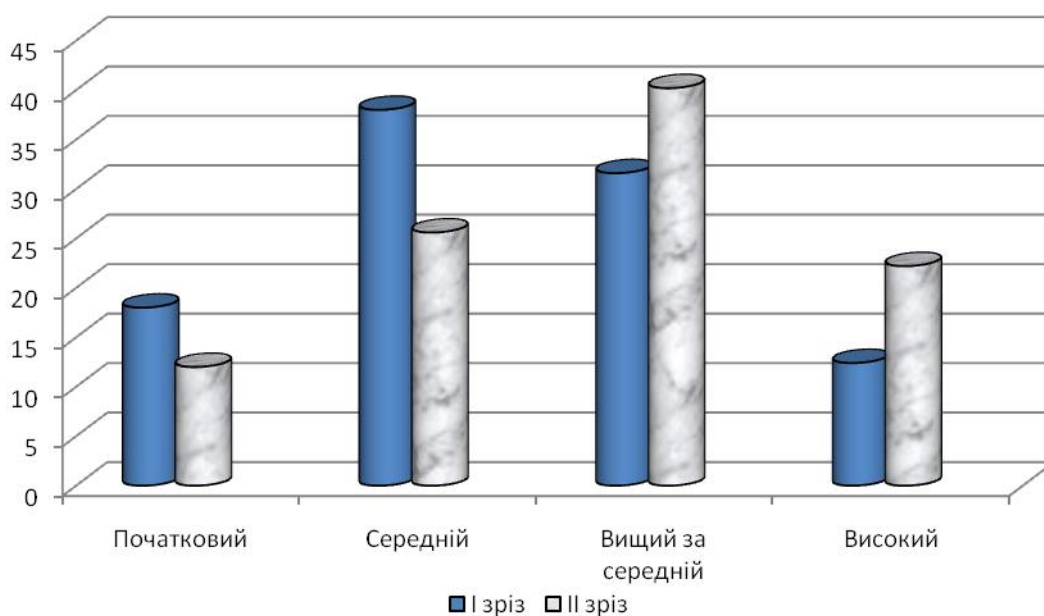


Рис. 3.2. Динаміка формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва другої експериментальної групи.

У контрольній групі (див. рис. 3.3, с.179) спостерігаємо певне кількісне зменшення осіб, що мали низький рівень сформованості ціннісних компетенцій (цьому сприяє нині існуючий процес фахової підготовки МУОМ), та в кількісному відношенні міжрівнева позитивна динаміка не перевищує 5-8 %.

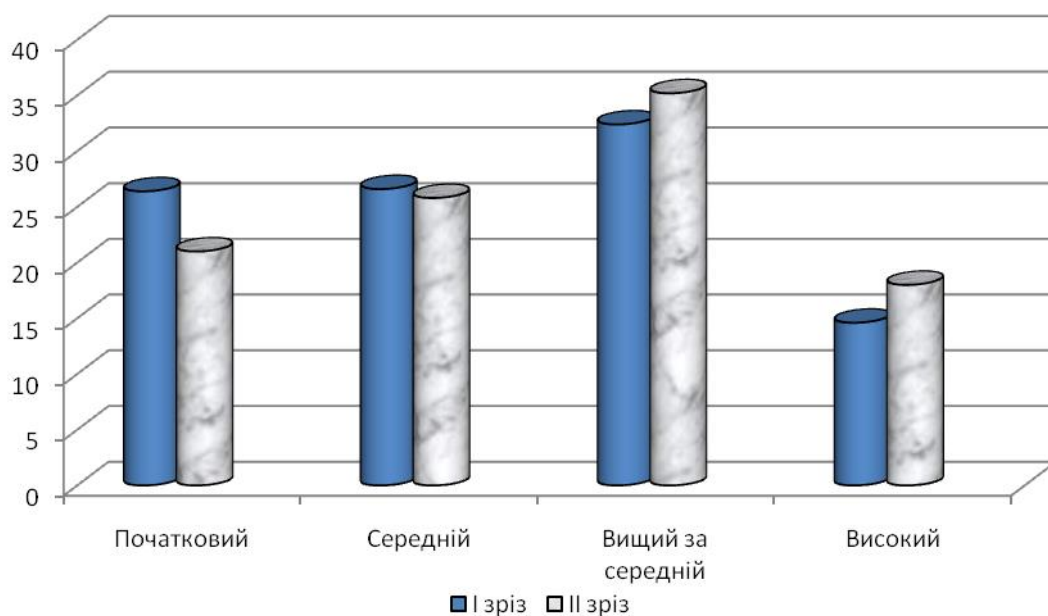


Рис. 3.3. Динаміка формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва контрольної групи.

Із метою конкретизації особливостей впливу функціональної моделі формування ціннісних компетенцій МУОМ та відповідних їй педагогічних умов, отримання достовірних даних, які б характеризували відмінності застосування оптимальної (в першій групі) та ймовірно припустимої реалізації функціональної моделі з двома супровідними педагогічними умовами, ми застосували методи математичної статистики щодо порівняння узагальненої діагностичної інформації першого (констатувальний експеримент першого порядку) та третього етапів (констатувальний експеримент другого порядку) дослідницько-експериментальної роботи. Рівні статистичної значущості отриманих емпіричних даних ми аналізуємо, використовуючи середнє арифметичне та критерій згоди χ^2 Пірсона.

Критерій χ^2 Пірсона дорівнює сумі квадратів відхилень результатів останнього вимірювання від першого. Розрахунок критерію згоди χ^2 Пірсона ведеться за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{[(V)]_k - P_k}{P_k}^2 \quad (3.1)$$

де P_k – частоти результатів спостережень на констатувальному етапі першого порядку;

V_k – частоти результатів спостережень, зроблених на третьому етапі, другий підсумковий зріз, констатувальний експеримент другого порядку;

m – загальна кількість груп, на які розділилися результати спостережень.

Саме критерій згоди Пірсона χ^2 дозволяє наочно ілюструвати характер міжрівневих змін, спонукою яких стала функціональна модель формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Формули, що представлені нижче (3.2 – 3.4), відбивають сутність розрахунків за критерієм згоди.

$$E1 \chi^2 = \frac{(10,6 - 18,6)^2}{18,6} + \frac{(22,8 - 34,6)^2}{34,6} + \frac{(44,4 - 35,4)^2}{35,4} + \frac{(22,2 - 11,4)^2}{11,4} = 19,9 \quad (3.2)$$

$$E2 \chi^2 = \frac{(12,0 - 18,0)^2}{18,0} + \frac{(25,6 - 38,0)^2}{38} + \frac{(40,2 - 31,6)^2}{31,6} + \frac{(22,2 - 12,4)^2}{12,4} = 16,1 \quad (3.3)$$

$$K \chi^2 = \frac{(21 - 26,4)^2}{26,4} + \frac{(25,8 - 26,6)^2}{26,6} + \frac{(35,2 - 32,4)^2}{32,4} + \frac{(18,0 - 14,6)^2}{14,6} = 2,2 \quad (3.4)$$

Очевидно, що $E1 \chi^2 > K \chi^2$, $E2 \chi^2 > K \chi^2$, водночас, $E1 \chi^2 > E2 \chi^2$.

Таким чином, використання методів математичної статистики доводить, що позитивний результат отримуємо і при оптимальній, і при

ймовірно припустимій позиціях реалізації функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Та представлені вище нерівності надають нам підстави для констатації того факту, що максимально ефективною є оптимальна реалізація функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, – реалізація у процесі фахової підготовки всіх блоків функціональної моделі в сукупності з визначеними педагогічними умовами.

Висновки до розділу 3

Дослідницько-експериментальна робота з формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки проводилась у три етапи. Їй передував детальний опис критеріїв та показників сформованості кожного з п'яти фреймів ціннісних компетенцій МУОМ. Умовно визначено, що ця системно-інтегральна властивість у своєму розвитку та формуванні проходить чотири стадії: початкового визначення, стадія акумулювання, стадія активного розвитку та стадія сформованості ціннісних компетенцій. Кожній стадії відповідає певний рівень сформованості ціннісних компетенцій МУОМ (початковий, середній, вищий за середній та високий рівні).

На першому етапі дослідницько-експериментальної роботи з метою об'єктивної діагностики рівнів сформованості ціннісних компетенцій МУОМ контрольної та двох експериментальних груп були застосовані різноманітні діагностичні методи та методики (тести відкритої та закритої форми, опитувальники, анкети, діагностичні вправи та завдання тощо). Визначено, що рівень сформованості ціннісних компетенцій МУОМ контрольної та двох експериментальних груп не може вважатися достатнім, оптимальним для подальшого фахового вдосконалення. Аналіз процесу та змісту фахової підготовки студентів факультету мистецтв (художньо-графічне відділення) підтвердив попередній висновок про те, що існують об'єктивні та суб'єктивні

підстави для впровадження функціональної моделі формування ціннісних компетенцій МУОМ та відповідних їй педагогічних умов.

Другий етап дослідницько-експериментальної роботи проводився за схемою паралельного розгалуження: з майбутніми вчителями образотворчого мистецтва першої експериментальної групи здійснювалася оптимальна реалізація функціональної моделі формування ціннісних компетенцій: у процесі фахової підготовки були реалізовані всі блоки функціональної моделі в сукупності з визначеними педагогічними умовами; зі студентами другої експериментальної групи функціональна модель формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва застосовувалася на рівні ймовірно припустимої реалізації (реалізуються блоки ФМФЦК МУОМ з двома педагогічними умовами як супровідними).

Змістові та процесуальні особливості застосування функціональної моделі ФЦК МУОМ втілилися у впровадження факультативного курсу «Мистецький арсенал ХХ ст.», інтегрованого спецкурсу «Сучасний іконопис» (розроблялися на основі фахових дисциплін «Рисунок, «Живопис», «Історія мистецтва»), тренінг-курсу «Ціннісні установки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва». Практичним наповненням факультативу та інтегрованого спецкурсу стали лекції-візуалізації, бінарні, проблемні лекції аксіологічного спрямування, завдання-ситуації ціннісного вибору, завдання порівняльного аналізу декількох мистецьких творів, написання відгуків, рецензій щодо мистецького твору, творчі вправи та інші. Реалізація змістових блоків функціональної моделі в практичній роботі з майбутніми педагогами першої та другої експериментальних груп мала свої відмінності: у роботі з МУОМ першої експериментальної групи чільна увага приділялася професійно-ціннісній самоактуалізації та активації багатомірно-діалогічних форм навчальної взаємодії (студенти мали можливість самостійно визначати форму та моделювати зміст лекційних і практичних занять, залучалися до проведення лекцій, брали активну участь у творчій роботі мистецького

(творчі звіти-виставки, етнографічний гурток, обрядові свята) та педагогічного спрямування.

У ході діагностичних заходів третього етапу дослідницько-експериментальної роботи було з'ясовано, що застосування функціональної моделі ФЦК МУОМ мало позитивний результат: показники всіх фреймів ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва першої та другої експериментальних груп зазнали позитивної динамічності: стійка позитивна динаміка зафіксована щодо процесу формування кожного з п'яти фреймів ціннісних компетенцій, найбільшу ефективність функціональна модель мала щодо розвитку показників діяльнісного, когнітивно-аксіологічного, мотиваційно-спонукального фреймів. У контрольній групі позитивні зрушення не перевищують 5-8 %. За критерієм згоди Пірсона позитивні міжрівневі зміни у формуванні ціннісних компетенцій МУОМ, які відбулися внаслідок впровадження ФМФЦК, мають значення $E1 \chi^2 = 19,9$, $E2 \chi^2 = 16,1$. Для контрольної групи критерій згоди Пірсона набуває значення $K \chi^2 = 2,2$.

Зіставлення діагностичних даних, отриманих у практичній діагностичній роботі з майбутніми вчителями образотворчого мистецтва першої та другої експериментальних груп, дозволяє стверджувати: позитивний ефект має застосування функціональної моделі ФЦК МУОМ і в оптимальній, і в імовірно припустимій позиціях, та більш значущу позитивну динаміку отримуємо при застосуванні функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва в оптимальній позиції.

ВИСНОВКИ

Підготовка висококваліфікованих, компетентних спеціалістів як суб'єктів нової генерації професіоналів – важливий фактор впливу вищої школи на інноваційний розвиток вітчизняних соціально-економічних, суспільних інституцій. Фундаментальні перетворення в українському суспільстві стимулювали потребу розв'язання проблеми пошуку шляхів та засобів органічного поєднання в структурі особистості випускника вищої педагогічної школи, майбутнього педагога-професіонала необхідних професійних компетенцій та духовно-моральних якостей. Розв'язати цю проблему цілком можливо на тлі формотворчих зусиль, спрямованих на розвиток ціннісних компетенцій майбутніх педагогів, у тому числі, – майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Дисертаційна робота дозволяє зробити такі висновки.

1. За результатами філософського, психологічного та педагогічного аналізу змісту понять «цінності», «компетенції» та «компетентність» з'ясовано, що в різних наукових галузях ці феномени не мають однозначного трактування, експлікація поняття ціннісних компетенцій є вислідом зони перетину аксіологічного та компетентнісного підходів. Компетентнісний підхід у педагогічній освіті ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу вищої педагогічної школи. Визначено, що *ціннісна компетенція майбутніх учителів образотворчого мистецтва є системно-інтегральною властивістю, що характеризує якість застосування набутих фахових знань на основі усвідомленого вибору моральних цінностей та пріоритетів, усвідомленості загальнолюдських моральних критеріїв, заснованих на гуманістичних ідеалах.*

2. Розроблено структуру ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, яка становить собою синкретичну сукупність когнітивно-аксіологічного, мотиваційно-спонукального, діяльнісного,

комунікативно-особистісного, рефлексивно-аналітичного фреймів. Кожному фрейму ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва надано детальний опис та здійснено конкретизацію на рівні складників і підструктур. У ході теоретичного аналізу висвітлено змістову та процесуальну специфіку фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва; процес фахової підготовки тлумачиться як провідний важіль у формуванні ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

3. Визначені та теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва: створення ціннісного простору фахової підготовки МУОМ шляхом активування аксіологічного потенціалу дисциплін психолого-педагогічного, мистецького, гуманітарного циклів; професійно-ціннісна самоактуалізація майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки; залучення багатомірно-діалогічних форм навчальної взаємодії на ґрунті ціннісної свободи та неперервного творчого розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи; своєчасний науково обґрунтований моніторинг результативності формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

4. Досліджено особливості педагогічного моделювання та визначені сутнісні характеристики й принципи розробки функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Методологічним підґрунтям для розробки ФМФЦК МУОМ обрано змістово-процесуальний підхід. Розроблено функціональну модель формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, яка складається з п'яти синкретичних взаємопов'язаних блоків: блоку цілепокладання; ціннісно-орієнтаційного; діяльнісно-процесуального; коригувально-рефлексивного; творчо-прогностичного. У відповідності до вимог змістово-процесуального підходу розкрито інформаційно-змістові та процесуально-організаційні характеристики кожного блоку функціональної

моделі формування ціннісних компетенцій МУОМ. Наголошено, що за основними характеристиками розроблена модель є функціональною змішаного типу, дескриптивною, прогностичною, епістеміологічною, ієрархічно-мережевою, динамічною. Визначено позиції реалізації функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва: оптимальна, ймовірно припустима, критично припустима.

5. Розроблено й описано основні критерії та показники сформованості ціннісних компетенцій МУОМ, що створило достатні підстави для цілеспрямованих емпіричних заходів і дій. Критеріями мотиваційно-спонукального фрейму ціннісних компетенцій МУОМ є ставлення студента до мистецької та професійно-педагогічної діяльності, стійкість пізнавально-культурних потреб та інтересів, інтенціональні установки на пізнання прекрасного, стійкість навчально-професійної мотивації. Критеріями когнітивно-аксіологічного фрейму ціннісних компетенцій МУОМ є сформованість знаннєво-поняттєвої бази, аксіологічно-забарвлені життєві принципи та ідеали, мистецько-педагогічна поінформованість. Креативно-особистісний фрейм має такі критерії: емпатійність, інтелігентність, відповідальне ставлення, художньо-творчі здібності, педагогічні здібності. Критеріями діяльнісного фрейму є операціональні забезпечення мистецько-педагогічної діяльності, педагогічна стійкість, ціннісно-пізнавальна самореалізованість, художньо-пізнавальна мобільність. Рефлексивно-аналітичний фрейм має такі критерії: професійно-ціннісне самовизначення студента, самоаналіз, здатність до прогнозування, творчої саморегуляції, до самопланування. Дослідницьким шляхом перевірено результативність застосування функціональної моделі формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва та відповідних їй педагогічних умов. У ході констатувального експерименту першого порядку визначено, що рівень сформованості ціннісних компетенцій МУОМ контрольної та експериментальних груп не є

достатнім. Реалізація функціональної моделі формування ціннісних компетенцій МУОМ за схемою паралельного відгалуження (дві експериментальні групи, реалізація оптимальної та ймовірно припустимої позицій функціональної моделі) дозволила встановити, що розроблена функціональна модель ФЦК МУОМ є дієвою й результативною щодо кожного фрейму ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва: розбіжності в підсумкових діагностичних даних першої та другої експериментальних груп можна схарактеризувати як мінімально асиметричні і пояснюються вони позиціями реалізації функціональної моделі, а саме – обсягом та якістю реалізованих педагогічних умов. І в першій, і в другій експериментальних групах динаміка формування показників ціннісних компетенцій МУОМ значно перевищує динаміку формування цієї системно-інтегративної властивості у МУОМ контрольної групи. За критерієм згоди Пірсона в експериментальних групах міжрівнева динаміка позитивних зрушень $E1 \chi^2 = 19,9$, $E2 \chi^2 = 16,1$, у контрольній групі – $K \chi^2 = 2,2$.

Отже, теоретико-аналітична обробка отриманої емпіричної інформації надає підстави для підтвердження гіпотези дослідження повною мірою: можливо досягти суттєвого підвищення рівня сформованості ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва, якщо впровадити у процес фахової підготовки функціональну модель формування ціннісних компетенцій та відповідні їй педагогічні умови. Мета дисертаційної роботи досягнута, завдання, що висувалися на початку роботи, виконані в повному обсязі.

Перспективу подальших наукових розвідок цієї проблеми вбачаємо в розкритті можливостей та потенціалу змістово-процесуального підходу у формуванні професійної компетентності майбутнього педагога за певним профілем фахової підготовки, інтеграції резервів педагогічної аксіології та мистецтвознавства в пошуках оптимальних шляхів, методів та засобів підвищення якості фахової підготовки майбутніх педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений* / Оксана Алексеевна Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абульханова-Славская К. А. *Диалектика человеческой жизни: Соотношение философского, методологического и конкретно-научного подходов к проблеме индивида* / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1977. – 224 с.
3. Аверинцев С. С. *Софія-Логос. Словник* / Сергій Сергійович Аверинцев. – К. : Дух і Літера, 2004. – 640 с.
4. Адлер Г. *Лекции по аналитической психологии: пер. с англ.* / Герхард Адлер. – М. : Рефл-бук; К.: Ваклер, 1996. – 282 с.
5. Адольф В. А. *Формирование профессиональной компетентности будущего учителя* / В. А. Адольф // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 70-75.
6. Адорно Т. *Проблемы философии морали : пер. с нем.* / Теодор Людвиг Визенгрунд Адорно. – М. : Республика, 2000. – 238 с.
7. Азаров Ю. П. *Тайны педагогического мастерства* / Юрий Петрович Азаров. – М. : Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во МОДЭК, 2004. – С.78-79.
8. Алексюк А. М. *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник* / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 235 с.
9. Ананьев Б. Г. *Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний* / Б. Г. Ананьев // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7. – С. 17-26.
10. Андреев В.И. *Проблемы педагогического мониторинга качества образования* / В.И.Андреев // Известия Российской Академии Наук. – 2001. – № 1. – С.37-38.
11. Андрущенко В. *Можливість і дійсність конституційного процесу*

в європейському просторі вищої освіти / В.Андрущенко // Вища освіта України. – № 4. – С. 9-11.

12. Андрущенко В. П. Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук, О. В. Глузман, Н. В. Гузій, Н. М. Дем'яненко та ін. ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 256 с.

13. Анисимов О. С. Методология: функции, сущность, становление / Олег Сергеевич Анисимов. – М. : ЛМА, 1996. – 380 с.

14. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / Сергей Федерович Анисимов. – М.: Просвещение, 1988. – С.15-45.

15. Анненкова І. П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ / І. П. Анненкова // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 2010. – Додаток 4. – Том II (20). – С. 404 – 412.

16. Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Антонова Олена Євгенівна. – К., 2008. – 450 с.

17. Антропов В. А. Организация самостоятельной работы студентов / В.А. Антропов, Н. И. Шаталова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-т путей сообщения, 2000. – 76 с.

18. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема / И. Арановская // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 117-121.

19. Арапова С.В. Обучение изобразительному искусству. Интеграция художественного и логического / С. В. Арапова. – СПб : КАРО, 2004. – 176 с.

20. Аристотель. Риторика. Пэтика / Аристотель / Укл. О.П. Цыбенко, В. Г. Аппельрот. – М. : Лабиринт, 2000. – 224 с.

21. Арнхейм Р. Новые очерки по психологи искусства: пер. с англ. / Рудольф Арнхейм. – М. : Прогресс, 1984. – 386 с.

22. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: навч.-метод. посібник / Любов Вікторівна Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.

23. Архангельский Л. М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Леонид Михайлович Архангельский. – М. : Знание, 1978. – 197 с.

24. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб-метод пос. / Сергей Иванович Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

25. Асмус В. Ф. Античная философия / Валентин Фердинандович Асмус. – М. : Высшая школа, 2005. – 408 с.

26. Бабанский Ю. К. Об интенсификации и оптимизации учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник // Народное образование. – 1987. – № 1. – С. 103–112.

27. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.

28. Байденко В. Еволюція бакалаврату і магістратури: 1999 – 2010 роки (європейський ракурс) / В. Байденко // Вища школа. – 2011. – № 1. – С. 9-24.

29. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): Материалы ко второму заседанию методологического семинара [Электронный ресурс]. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 19 с.– Режим доступа: – http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko_ll_sod.pdf

30. Байденко В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап / Владимир Иванович Байденко. – М. : Просвещение, 2002. – 233 с.

31. Баррет Дж. Выбор профессии: тесты способностей: пер. с англ. / Дж. Баррет. – М. : Астрель, 2007. – 221 с.

32. Батракова С. Н. Активность преподавателя вуза как ведущий фактор формирования профессиональных ценностей / С. Н. Батракова //

Активность личности в обучении (психолого-педагогический аспект). – М. : НИИВШ, 1986. – С.162-170.

33. Бахтин М. М. Человек в мире слов / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Российский открытый университет, 1995. – 140 с.

34. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект : монография / Владимир Александрович Беликов. – М. : Владос, 2004. – 357 с.

35. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / Август Соломонович Белкин. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.

36. Белова Т. И. Построение дидактического пространства в условиях образовательной ситуации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Ивановна Белова. – Ижевск, 1999. – 210 с.

37. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю.Г.Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 141 с.

38. Бестужев-Лада И. В. Рабочая книга по прогнозированию / Игорь Васильевич Бестужев-Лада. – М. : Мысль, 1982. – 430 с.

39. Брентано Ф. Избранные работы / Франц Брентано. – М.: Дом интеллектуальной книги, Русское феноменологическое общество, 1996. -

40. Белугина М. А. Жизненные стратегии у современных студентов / М. А. Белугина // Психология в вузе. – 2008. – № 6. – С. 93-96.

41. Бенеш Г. Психологія : dtv-Atlas : Довідник : пер. з нім. / Гельмут Бенеш / Наук. ред. В. О. Васютинський. – К. : Знання-Прес, 2007. – 510 с.

42. Бердяев Н. Царство духа и царство кесаря / Николай Бердяев. – М.: Республика, 1995. – 87 с.

43. Берлин И. Стремление к идеалу / И.Берлин // Вопросы философии. – 2000. - № 5. – С. 51-63.

44. Бех І. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С.124-129.

- 45.** Бех І. Психологічні джерела виховної майстерності / Іван Дмитрович Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
- 46.** Бешевець Л. В. Модульний контроль з педагогіки та історії педагогіки / Л. В. Бешевець, В. В. Садова. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2012. – 230 с.
- 47.** Библер В. С. Культура. Диалог культур. Опыт определения / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-43.
- 48.** Бігіч О. Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігіч // Іноземні мови. - 2002. – № 2. – С. 27 - 31.
- 49.** Бим-Бад Б. М. Проблемы педагогики как науки / Б. М. Бим-Бад // Основы педагогики. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С.212-216.
- 50.** Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / Игорь Викторович Блауберг. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 235 с.
- 51.** Бодалев А. А. Личность и общение / Алексей Александрович Бодалев. – М. : Просвещение, 1983. – 271 с.
- 52.** Болина М. В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Марина Владимировна Болина. – Челябинск, 2000. – 176 с.
- 53.** Болонський процес у фактах і документах / За ред. С.М.Ніколаєнка. – К.: Дельта, 2007. – 53 с.
- 54.** Болубаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти / Ярослав Якович Болубаш. – К. : Компас, 1997. – 63 с.
- 55.** Бондар А. Д. Семінарські заняття у вищій школі / А. Д. Бондар. – К. : Вища школа, 1974. – 78 с.
- 56.** Бондар В. І. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти / В. Бондар // Освіта і управління. – 1999. – № 1. – С. 19-40.
- 57.** Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С.8-9.

58. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Евгения Васильевна Бондаревская. – Р/нД. – 1997. – 117 с.

59. Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб : Питер, 2000. – 304 с.

60. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанти самоактивності особистості у вихованні й самовихованні / М.Й.Боришевський // Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: навч.-метод. посібн. / За ред. М. Й. Боришевського. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 12-19.

61. Брокгауз. Философия: Концепции, мыслители, понятия: пер. с нем. – СПб. : Амфора, ТИД Амфора: РХГА, 2010. – 423 с.

62. Бубер М. Проблема человека [Электронный ресурс] / Мартин Бубер [текст]. – Режим доступа: http://svitk.ru/004_book_book/13b/2974_buber-problema_heloveka.php

63. Бубнов С. С. Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности [Электронный ресурс] / С. С. Бубнов. – Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/tool/metodika-diagnostika-realnoy-struktury-cennostnyh-orientaciy-lichnosti-ss-bubnova>

64. Бузова О. Д. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів музики / О. Д. Бузова. – Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. – К: КПУ ім. Драгоманова, 2004. – 19 с.

65. Вахтеров В. Основы новой педагогики / Василий Порфирьевич Вахтеров // Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1987. – 89 с.

66. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. - № 10. – С.51-55.

67. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Гол. ред. В. Т. Бусол. – К.: Ірпінь, 2006. – 1440 с.

68. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / Андрей Александрович Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

69. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методол. семинара 16 ноября 2004 г. / Андрей Александрович Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

70. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе: Монография / В. М. Вергасов. – К.: Высшая школа, 1985. – 176 с.

71. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста / Ред. кол. А. Л. Яншин, С. Р. Микулинский, И. И. Мочалов; сост. М. С. Бастракова и др. – М. : Наука, 1988. - 520 с

72. Веселова Л. А. Интегративный культурологический комментарий художественного текста как способ формирования общекультурной компетентности учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Веселова Любовь Анатольевна. – Ярославль, 2008. – 272 с.

73. Вехи: Интеллигенция в России: 1909-1910 / Сост., коммент. Н. Казаковой. – М. : Молодая гвардия, 1991. – 462 с.

74. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / Омелян Вишневський. – К. : Знання, 2008. – 566 с.

75. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / Витис Казиса Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. –288 с.

76. Волков Ю. Г. Социология молодежи / Ю. Г. Волков, В. И. Добренев, Ф. Д. Кадария; под ред. Ю.Г.Волкова. – Ростов-н /Д. : Феникс, 2001. – 576 с.

77. Волкова Е. В. Произведения искусствав – предмет эстетического анализа / Елена Васильевна Волкова. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 286 с.

78. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих

навчальних закладів / Наталія Петрівна Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.

79. Вульфов Б. З. Основы педагогики: учебное пособие / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 616 с.

80. Гаврищак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г. Р. Гаврищак / Матеріали регіонального науково-практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”, 28-29 листопада 2006 р. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. – С. 31- 32.

81. Галузинський В. М. Основы педагогики і психології вищої школи в Україні / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.:YNEA, 1995 – 168 с.

82. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. / Ігор Михайлович Галян. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с.

83. Гартман Н. Этика: пер. с нем. / Под ред. Ю.С. Медведева, Д. В. Складнева. – СПб. : Фонд Университет: Владимир Даль, 2002. – 211 с.

84. Герасимов Д. М. Соотношение ценности и смысла : автореф. ...дис. канд. филос. наук: 09.00.01 / Д.М. Герасимов. – Уфа, 2011. – 21 с.

85. Гербарт Й. Ф. Загальна педагогіка, виведена з цілей виховання / Йоган Фрідріх Гербарт // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія / Заг. ред. Є. Коваленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – С. 336-359.

86. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.24-28.

87. Гершунский Б. С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.

88. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Сергей Иосифович Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.

89. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: монография / Александр Владимирович

Глузман. – К. : Просвіта, 1997. – 312 с.

90. Головатый Н. Ф. Студент: путь к личности / Н. Ф. Головатый. – М. : Просвещение, 1982. – 98 с.

91. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Ф. Н. Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. - С. 100 - 111.

92. Гончаренко С. У. Методика як наука / Семен Устимович Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.

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

94. Горденко Н. В. Формирование академических компетенций у студентов вуза / Наталья Владимировна Горденко. – Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2006. – 178 с.

95. Грачева Г. В. Формирование ценностных ориентаций современной российской молодежи в области образования: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук: 22.00.08 / Г. В. Грачева. – М., 1999. – 20 с.

96. Гребенщикова А. В. Пути развития ключевых компетенций студентов лингвистических факультетов / А. В. Гребенщикова // Философия и история педагогики: материалы регион. конф. – Уфа: УПИ, 2004. – С. 301–304.

97. Григорьев С. И. Возможности социологического витализма в исследовании жизненных сил и социальной безопасности населения региона в современной России / С. И. Григорьев // Образование и социальное развитие региона. – Барнаул, 2002. - № 3-4.

98. Гугина Е. М. Формирование ценностного отношения студентов к математическому образованию : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. / Е. М. Гугина. – Магнитогорск, 2011. – 28 с.

99. Гулыга А.В. Кант / Арсений Владимирович Гулыга.– М. : Молодая гвардия, 1981. – 303 с.

100. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология [Электронный ресурс] / Э. Гуссерль. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/librari/husserrl>

101. Густова Е. А. Динамика становления личностно-профессиональной компетентности студентов вуза, будущих социальных работников : автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. А. Густова. – М., 2011. – 21 с.

102. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А. Н. Дахин. – Педагогика, 2003. - № 4. – С.21-31.

103. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В. А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 35.

104. Джеджера К. В. Формування культури спілкування майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / К. В. Джеджера. – К., 2007. – 21 с.

105. Дианова В. М. Постмодернистская философия искусства: истоки и современность / В. М. Дианова. – СПб, 1999. – С.235-238.

106. Дильтей В. Собрание сочинений: в 6 т. – Т.1: Введение в науки о духе: Опыт полагания основ для изучения общества и истории / Вильгельм Дильтей. – М. : Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 365 с.

107. Добудько А. В. Профессиональная компетентность учителя в информационном обществе: (структура, содержание, принципы формирования) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / А.В. Добудько. - Самара, 2000. – 163 с.

108. Дорофеев А. В. Компетентностная модель математической подготовки будущего педагога : монография / Андрей Викторович Дорофеев. – М. : Флинта, Наука, 2010. – 240 с.

109. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч // Проблеми освіти: наук. зб. / Кол. авт. – К.: Інститут

інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – 2008. – Вип. 57. – С. 44 - 48.

110. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога / О.А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4(5). – С. 90 - 97.

111. Дюркгейм Э. Ценности и «реальные суждения»/ Э. Дюркгейм // Социологические исследования. – 1991. - № 2. – С.34-47.

112. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления: пер. с англ. / Джон Дьюи. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.

113. Євдокимов В. І. Педагогічний експеримент: навчальний посібник для студентів ВНЗ / В. І. Євдокимов, Т. П. Агапова, І. В. Гавриш, Т. О. Олійник. – Х.: ОВС, 2001. – 148 с.

114. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя / М. Б. Євтух // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі: зб. наукових праць. – Рівне: Волинські обереги, 2002. - С.170 - 175.

115. Ежов С. А. Социализация молодежи: проблемы управления/ С. А. Ежов // Молодежь в условиях социально-экономических реформ / Науч. ред. В. Т. Лисовский. – СПб, 1995. – С.23-28.

116. Елишев С. О. Молодежная политика в формировании ценностных ориентаций современной российской молодежи : дис. ...канд. соц. наук: 22.00.04 / Сергей Олегович Елишев. – М., 2010. – 136 с.

117. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / Сергей Борисович Елканов. - М.: Просвещение, 1989. - 175 с.

118. Загвязинский В. И. Методология и методика педагогического исследования / Владимир Ильич Загвязинский. – М. : Просвещение, 1982. – 160 с.

119. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Ірина

Петрівна Задорожна. – Т. : Тернопільський держ. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка, 2002. – 332 с.

120. Закон України “Про вищу освіту” : Науково-практичний коментар / За заг. ред. В. Кременя. – К., 2002. – 159 с.

121. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2004. – 404 с.

122. Засеева Л. Т. Компетентностный подход в философии образования : автореф. дис. ...канд. филос.наук: 09.00.08 / Л. Т. Засеева. – Ростов-на-Дону, 2011. – 21 с.

123. Захарченко М. В. Історія соціології (від античності до початку ХХ століття) / М. В. Захарченко, О.І. Погорілий. – К.: Либідь, 1993. – 336 с.

124. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / Андрей Григорьевич Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.

125. Зеер Э. Ф. Обновление базового профессионального образования на основе — С. 9-10.

126. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / Владимир Зеньковский. – М. : Школа-Пресс, 1993. – 403 с.

127. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.

128. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Ирина Андреевна Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

129. Зязюн І. А. Естетичний досвід особистості. Формування і сфери впливу / Іван Андрійович Зязюн. – К.: Вища школа, 1976. – 174 с.

130. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І.А. Зязюн // Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : - К. : Глухів : РВВ ГАПУ, 2005. – С. 10-18.

131. Ильясов И. И. Структура процесса учения / Илья Имранович Ильясов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 198 с.

- 132.** Ильин Е. П. Психология воли / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 228 с.
- 133.** Ильин И. А. Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека / Иван Александрович Ильин. – Санкт-Петербург : «Наука», 1994. – 541 с.
- 134.** Инновационное обучение: стратегия и практика: учеб. пособие / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: Просвещение, 1991. – 203 с.
- 135.** Исакова И. Р. Формирование ценностных компетенций студентов – будущих психологов в процессе профессионализации : дис. ...канд пед. наук: 13.00.08 / Ильмира Рафаиловна Исакова. – Казань, 2011. – 205 с.
- 136.** Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, КОО, 2003. – 766 с
- 137.** Каган В. И. Основы оптимизации обучения в высшей школе / В. И. Каган, И. А. Сычеников. – М.: Высшая школа, 1987. – 143 с.
- 138.** Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа / Моисей Самойлович Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
- 139.** Каган М. С. Философская теория ценности / Моисей Самойлович Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 204 с.
- 140.** Каганов А. Б. Рождение специалиста. Профессиональное становление студента / А.Б. Каганов. – Минск: изд-во БГУ, 1983. – 111 с.
- 141.** Калаур С. Роль ціннісно-сміслової компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів / С. Калаур // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. - № 4. – С.5-7.
- 142.** Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 9-16.
- 143.** Кант І. Критика чистого розуму / Імануїл Кант. – К.: Знання, 2000. – 504 с.
- 144.** Касьянова Е. И. Социально-философские основания

толерантності : дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11/ Евгения Ивановна Касьянова. – Чита, 2009. – 338 с.

145. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / Антс Аугустович Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.

146. Кларин М. В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике : дис. ...док. пед. наук : 13.00.01 / Михаил Владимирович Кларин. – М., 1995. – 365 с.

147. Климчук В. О. Психологічні детермінанти розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності / В. О. Климчук. - Автореф. дис. ...канд.псих.наук. – К. : НПУ ім. Драгоманова, 2004. – 20 с.

148. Кобыляцкий И. И. Основы педагогики высшей школы / Иван Иванович Кобыляцкий. – К.- Одесса: Вища школа, 1978. – 286 с.

149. Ковальчук В. Ю. Теоретико-методологічний аналіз концепцій модернізації та реформування підгрунтя професійної підготовки вчителя у сучасному суспільстві / В.Ю. Ковальчук // Педагогіка вищої та середньої школи / Під ред. В.К.Буряка. – 2005. – Вип. 11. – С.3-14.

150. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология / Галина Михайловна Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.

151. Козырева О. А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия / О. А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – №2. – С. 48-51.

152. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; [під заг ред. О. В. Овчарук]. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.

153. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / За заг. ред. В. Д. Шинкарука. Укладачі: Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, В. Л. Гуло, Л. О. Котоловець, Н. І. Тимошенко. – К.: МОН України, ІТІЗО, 2008. – С. 2 - 18.

154. Кондратьева Л. Л. Профессиональное самоопределение и становление личности при формировании специалиста с высшим образованием Текст. / Л. Л. Кондратьева, Ю. В. Укке, А. К. Колесова. – М. : НИИ ВШ – 1977. – 51 с.

155. Кондрашова Л. В. Содержательно-процессуальный подход в повышении уровня профессионализма современного учителя / Л.В.Кондрашова // Славянская педагогическая культура. – 2011. – № 10. – С.107-110.

156. Коннова З. И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Зоя Ивановна Коннонова. – Тула, 2003. - 355 с.

157. Коновець С. В. Освітньо-виховні функції образотворчого мистецтва / С.В.Коновець // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції. – К., 2005. – Вип.3. – С. 135-138.

158. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва: монографія / Світлана Володимирівна Коновець. – Рівне: Волинські обереги, 2009. – 384 с.

159. Коновець С. В. Форми і методи викладання образотворчого мистецтва / С.В.Коновець // Професійно-мистецька школа у системі національної освіти: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – К.-Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – С.86-91.

160. Концепция художественного образования как фундамент эстетического развития учащихся в школе / Под ред. Б.М.Неменского. – М.: Изд-во РОУ, 1992. – 20 с.

161. Коротаева Е. В. Качество подготовки будущего педагога / Е. В. Коротаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С.61-64.

162. Корчажкина О. М. Построение рефлексивной модели современного учителя / О.М. Корчажкина // Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 65-70.

163. Котабринский Т. Трактат о хорошей работе / Тадеуш Котабринский. – М. : Экономика, 1975. – 271 с.

164. Кокоренко В. Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий / В. Л. Кокоренко. – СПб. : Речь, 2005. – 101 с.

165. Косова Б. Криза освіти та завдання університетів і суспільних наук / Б. Косова // Вища освіта України. – 2012. - № 4. – С.25-31.

166. Костікова І. І. Моніторинг якості професійної підготовки студентів різними методами педагогічного дослідження / І. І. Костікова // Вища Освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 2010. – Том II (20). – С. 148-153.

167. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / Володар Викторович Краевський. – Самара, 1994. – 112 с.

168. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов и аспирантов педвузов / Володар Викторович Краевський. – М. – Волгоград: Перемена, 2002. - 163 с.

169. Краткая философская энциклопедия / Под. ред. М. С. Кагана. – М. : Издат. группа «Прогресс», 1994. – 575 с.

170. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

171. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б.Крылова. – М. : Высшая школа, 1990. – 142 с.

172. Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Рос. акад. управления, 1993. – 73 с.

173. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки / Н.В.Кузьмина // Методы системного педагогического исследования; [под ред. Н.В.Кузьминой]. – Л. : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1980. – 172 с.

174. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. /

Анатолій Іванович Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

175. Кулюткин Ю. Н. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.

176. Кульневич С. В. О научно-педагогической грамотности / С.В.Кульневич // Педагогика. – 2000. - № 6. – С.21-27.

177. Культурология / Под ред. Ю. Н.Солониной, М. С.Кагана. – М.: Высшее образование, 2005. – 566 с.

178. Курс лекций по социологии образования: учеб. пос. / Под общ. ред. В. И. Астаховой. – Х.: Изд-во НУА, 2003. – 423 с.

179. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи / Василь Андрійович Кушнір. - Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 2003. – 481 с.

180. Лавриков Ю. А. О модели профессиональной подготовки экономиста/ Ю. А. Лавриков // Улучшение подготовки экономистов и экономической подготовки инженеров. – Л. : ЛГУ, 1973. – 119 с.

181. Лайл М. Компетенции на работе: пер. с англ. / М. Лайл, Г. Спенсер, М. Сайн. - М. : НІРРО, 2005. – 384 с.

182. Лакатос И. Доказательства и опровержения. Как доказываются теоремы: пер. с англ. / Имре Лакатос.– М.: Наука, 1967. – 152 с.

183. Лебедев Е.В. Формирование исследовательской компетентности у будущих менеджеров в процессе их подготовки к профессиональной деятельности в вузе : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. В. Лебедев. – Ярославль, 2009 – 19 с.

184. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. пос. / За ред. В. І. Лозової. – Х.: ОВС, 2006. – 496 с.

185. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

186. Лернер И. Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки / И. Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1985.

- № 3. - С. 52 - 57.

187. Лыкова В. А. Экзистенциальные задачи педагогической теории в образовательном процессе / В. А. Лыкова // Славянская педагогическая культура. – 2011. - № 10. – С.19-23.

188. Лингводидактический энциклопедический словарь / Сост. А. Н. Шукин. – М.: Астрель: Хранитель, 2007. – 746 с.

189. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : Автореф. дисс. ...д-ра пед. наук: 13.00.04 / А.Ф.Линенко. - К., 1996 - 20 с.

190. Лисовский В. Т. О системе художественного воспитания / В.Т.Лисовский, З. В. Синкевич // Эстетическое воспитание в техническом вузе / Под ред. Г. С. Гуна. – М. : Высшая школа, 1991. – С.5-7.

191. Лихачев Д. С. Избранные работы в трёх томах: т.3 / Дмитрий Сергеевич Лихачев. – Л. : Худ. литература, 1979. – 425 с.

192. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

193. Лосский Н. О. Ценность и бытие / Николай Лосский // Бог и мировое зло. – М. : Мысль, 1995. – 136 с.

194. Ляудис В. Я. Формирование учебной деятельности студентов / Валентина Яковлевна Ляудис. – М. : Педагогика, 1989. – 239 с.

195. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985): монографія / За ред. В. І. Лугового. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.

196. Майоров А. М. Мониторинг в образовании. Книга 1 / А. М. Майоров. – СПб.: Издательство «Образование-Культура», 1998. – 344 с.

197. Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання / А.С. Макаренко // Твори: У 7 т. – К.: Веселка. – Т.5. – С.107-108.

198. Маланюк Є. Книга спостережень: фрагменти / Є. Маланюк // Від Кобзаря до нації. Студії і роздуми. – К. : Атіка, 1995. –237 с.

- 199.** Мамардашвили М. К. Лекции по античной философии / Мераб Мамардашвили. – М. : Аграф, 1997. – 331 с.
- 200.** Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 308 с.
- 201.** Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников: учеб. пособие / И. С. Марьенко. – М. : Просвещение, 1980. – 183 с.
- 202.** Маралова Е. А. Трансдисциплинарные идеи рационализации образования дизайнеров и педагогов / Е. А. Маралова, В. А. Изилев // Славянская педагогическая культура. – 2011. - № 10. – С. 44-47.
- 203.** Марева Н. А. Тесты в системе педагогических измерений профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования / Н.А.Марева // Славянская педагогическая культура. – 2011. – № 10. – С.154-158.
- 204.** Маркузе Г. Одномерный человек / Г. Маркузе // Американская социологическая мысль. – М. : Прогресс, 1996. – С.16-19.
- 205.** Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. / Абрахам Харольд Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
- 206.** Менчинская Н.А. Задача в обучении / Наталья Александровна Менчинская // Педагогическая энциклопедия / [под. ред. И. И. Конрова]. – М. : Советская энциклопедия, 1965. – Т. 2. – С. 115-118.
- 207.** Мейлах М. Б. Процесс творчества и художественное восприятие / Михаил Борисович Мейлах. – М.: Искусство, 1987. – 96 с.
- 208.** Миропольська Н. Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова : дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Наталія Євгеніївна Миропольська. – К., 2003. – 414 с.
- 209.** Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент / Під ред. В. М. Мадзігона. – К. : ТОВ «ТОНАР». – 2007. – Вип.2. – 188 с.
- 210.** Минин В. А. Формирование этической компетентности студентов в процессе обучения в вузе / В. А. Минин. – Автореф. дис. ...канд. пед.наук:

13.00.01. – Самара, 2011. – 19 с.

211. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / Владимир Иванович Михеев. – М. : Высшая школа, 1987. – 296 с.

212. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования: монография / Под ред. Е. Смирновой. – Л.: ЛГУ, 1984. – 176 с.

213. Момов В. Человек. Мораль. Воспитание / В. Момов. – М. : Прогресс, 1975. – 165 с.

214. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посібник / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К. : Знання, 2003. – 213 с.

215. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / Валерия Сергеевна Мухина. – М. : Академия, 2006. – 608 с.

216. Насретдинова Р. Р. Развитие аксиологических ориентации студентов педагогического вуза : автореф. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Римма Роифовна Насретдинова. – Оренбург, 1996. – 19 с.

217. Неменский Б. М. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.

218. Немов Р. С. Психология: В 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Роберт Семенович Немов. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.

219. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Д. С. Максименко / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.

220. Нетребко Н. В. Формування у студентів наукової картини світу засобами інтегрування навчального матеріалу : автореф. ...дис..канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Нетребко. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – 18 с.

221. Ничкало Н. Г. Дослідження з проблем педагогіки і психології вищої школи / Н. Г.Ничкало // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспектива розвитку: мат. міжн. наук.-практ. конф. - К., 1996. - С.19 - 23.

222. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2008. – №1. – С. 57-61.

223. Ничкало Н. Г. Українські концепції професійної освіти: тенденції і перспективи [Електронний ресурс] / Н. Г. Ничкало. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/nvmdu/ped/2008_23_1/tom1/1_2.pdf

224. Ничкало С. А. Мистецтвознавство: Короткий тлумачний словник / С. А. Ничкало. – К. : Либідь, 1999. – 208 с.

225. Никитина Г. В. Формирование творческих умений в процессе профессионального обучения: монография / Г. В. Никитина, В. Н. Романенко. – СПб: СПУ, 1992. – 168 с.

226. Никитина Н.Н. Развитие ценностного сознания будущего учителя / Н. Н. Никитина // Педагогика. – 2000. - № 6. – С.65-70.

227. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / Станіслав Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – С.24-30.

228. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла / Фридрих Ницше // Сочинения в 2-х т. – Том 2. – М. : Мысль, 1990.

229. Новейший психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич; под ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.

230. Новейший энциклопедический словарь. – М. : АСТ; Астрель; Хранитель, 2007. – 1424 с.

231. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). Том 1, А – К / Укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Київ : АКОНІТ, 2006. – 926 с.

232. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні

орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики. – К. : К. І. С., 2004. – С. 6-15.

233. Омеляненко С. В. Педагогіка. Тестові завдання / Світлана Віталіївна Омеляненко. – К. : Знання, 2008. – 391 с.

234. Онкович Г. В. Медіаосвіта в колі сучасних гуманітарних дисциплін / Г. В. Онкович // Вища освіта в Україні: теоретичний та науково-методичний часопис / за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – К.; Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2011. - № 1. – С.259-266.

235. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія / За заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 262.

236. Орловский Г. И. Учитель изобразительного искусства и его работа / Г. И. Орловский. – М. : Просвещение, 1972. – 80 с.

237. Организация учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе: учеб. пос. / Н. Г. Алова, Ю. И. Виноградов, Ю. В. Жегин и др. – Л. : ЛГПИ, 1984. – 92 с.

238. Орехов Ф. А. Психолого-педагогическая и практическая подготовка будущих учителей в процессе научно-исследовательской работы / Ф. А. Орехов. – Челябинск : ЧГПИ, 1985. – С.34-45.

239. Осипова Т. Ю. Формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя : автореф. ...дис.. канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. Ю. Осипова. – Одеса, 2001. – 20 с.

240. Основи викладання мистецьких дисциплін: навчальний посібник / За ред. О. П. Рудницької. – К. : АТЗТ «Експрес-об'ява», 1998. - 184 с.

241. Основы психологии. Практикум / Ред. Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону, 1999. – 576 с.

242. Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва:

монографія / Олена Миколаївна Отич / За наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – 248 с.

243. Пасічний А. М. Образотворче мистецтво. Словник-довідник / А. М. Пасічний. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 216 с.

244. Павловская М. Е. Формирование ценностных ориентаций студентов при обучении иностранному языку в вузе / М. Е. Павловская. – Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. – Тула, 2011.- 20 с.

245. Пахомова О. В. Методика діагностики професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін / Олена Володимирівна Пахомова. – Маріуполь : МДУ, 2011. – 49 с.

246. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

247. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Лариса Артуровна Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

248. Пічкур М. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (на матеріалі композиції) : автореф. ...дис.. канд.пед.наук: 13.00.04 / М. О. Пічкур. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 2000. – 20 с.

249. Платон. Собрание починений в 4 томах [Електронний ресурс] / Платон. – М.: Мысль. – Режим доступу: <http://eknigi.org/istorija/122474-platon-sobranie-sochinenij-v-4-x-tomax.html>

250. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.

251. Покровщук Л. М. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. М. Покровщук. – К., 2006. – 20 с.

252. Помиткін Е. О. Естетичні якості особистості у становленні професійної майстерності фахівця / Е. О. Помиткін // Психологія праці та професійна підготовка особистості. – Хмельницький, 2001. – С. 104-109.

253. Попованова Н. А. Формирование ценностных ориентаций студентов педагогического вуза как основы их профессиональной компетентности : автореф. дис. ...канд. пед.наук: 13.00.01 / Н. А. Попованова. – Красноярск, 2003. – 21 с.

254. Практическая психология для преподавателей / Под ред. М.Тутушкиной. – М. : Филин, 1997. – 328 с.

255. Претте М. К. Творчество и выражение. Курс художественного воспитания: пер. с итал. / М. К. Претте, А. Капальдо. – М. : Сов. художник, 1981. – 112 с.

256. Приходько В. В. Інноваційна реформа вищої освіти: монографія / В. В. Приходько. – Дніпропетровськ : Пороги, 2010. – 456 с.

257. Прихожан А. М. Психологические проблемы нравственного воспитания школьников / А. М. Прихожан. – М. : Просвещение, 1980. – 76 с.

258. Проблеми підвищення якості освіти у контексті євроінтеграційних процесів: зб. наук.-метод. праць / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2006. – 216 с.

259. Про затвердження плану заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 1728 р // Урядовий кур'єр. – 2010. – 24 вересня. – №177. – С. 12.

260. Професійна освіта: Словник: навч. пос. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 149 с.

261. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: межвузовский сб. науч. трудов / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : изд-во МГУ, 1982. – 180 с.

262. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. - М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж:

НПО «Модэк», 1996. - 256 с.

263. Психологічні особливості творення наукового тексту: методичні рекомендації / За ред. В. В. Андрієвської. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 216 с.

264. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Отв. ред. Я. А. Пономарёв. – М. : Наука, 1990. – 224 с.

265. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія / Людмила Прокопівна Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 180 с.

266. Пщоловский Т. Принципы совершенной деятельности. Введение в психологию / Тадеуш Пщоловский [пер. с польск.]. – К., 1993. – 271 с.

267. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация : пер. с англ. / Дж. Равен. - М. : Когнито-Центр, 2002. - 396 с.

268. Равкин З. И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории / Захар Ильич Равкин // Образование : идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). – М. : ИТП и ОРАО, 1995. – 631 с.

269. Растригіна А. М. Педагогіка свободи: методологічні та соціально-педагогічні основи / Алла Миколаївна Растригіна. – Кіровоград: ТОВ «Імекс» ЛТД, 2002. – 269 с.

270. Резниченко Н. И. Методические рекомендации по совершенствованию подготовки учителей к руководству графической деятельностью учащихся 1-4 кл. / Н. Резниченко. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1988. – 65 с.

271. Рейнвальд Н. И. К вопросу об основных свойствах личности студента / Н. И. Рейнвальд // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности : сб. научн. трудов. – М. : МГУ, 1988. – С. 20–21.

272. Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: навч.-метод. посібник / В. В. Рибалка. – Чернівці: Технодрук, 2009. – С.23-24.

273. Роганова М. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів вищих навчальних закладів як педагогічна проблема / М. Роганова // Вісник Львівського національного університету. Серія педагогіка. – 2006. – Вип. 21. – Ч.1. – С. 98-103.

274. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Рэнсом Роджерс; [пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной]. – М. : «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

275. Роджерс К. Р. Свобода учиться / К. Р. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 225 с.

276. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе / Николай Николаевич Ростовцев. – М. : АГАР, 1998. – 256 с.

277. Руденко В. М. Математичні методи в психології / В. М. Руденко, Н. М. Руденко. – К. : Академвидав, 2009. – 384 с.

278. Руденко Є. Методики професійної психодіагностики / Є. Руденко. – К. : Шкільний світ, 2011. – 128 с.

279. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. – 360 с.

280. Савчин М. В. Педагогічна психологія / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.

281. Садова В. В. Історико-педагогічна компетентність як передумова формування педагогічної культури майбутнього вчителя / В. В. Садова // Імідж сучасного педагога. – Полтава, 2011. – № 4 (113). – С. 5-8.

282. Сень Л. В. Розвиток компетентнісно орієнтованого навчання за кордоном. Матеріали регіонального науково-практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”, 28-29 листопада 2006 р. / Л. В. Сень. - Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний

університет імені Володимира Гнатюка, 2006. – С. 14- 17.

283. Сериков В. В. Общая педагогика. Курс лекций / Владислав Владиславович Сериков. – Волгоград : Перемена, 2004. – 278 с.

284. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / Світлана Олексіївна Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

285. Сисоєва С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: навч.-метод. посіб. / С.О.Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 458 с.

286. Силина С. П. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах / С. П. Силина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С.47-53.

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

288. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова – М. : ИЧП “Изд-во Магистр”, 1997. – 224 с.

289. Слостенин В.А. Общая педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / Под ред. В. А. Слостенина. – Часть I. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 228 с.

290. Сманцер А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность / А. П. Сманцер, Л. В. Кондрашова. – Минск : Беспринт, 2001. – 308 с.

291. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. М. Солдатенко. – К., 2007. – 24 с.

292. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / Питирим Сорокин / Общ. ред. А. Ю. Соколова. — М. : Политиздат, 1992. — 542 с.

293. Сотник В. Г. Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе организации самостоятельной проектно-исследовательской деятельности / В. Г. Сотник. – Автореф. дис. ...канд. пед.

наук: 13.00.08. – СПб, 2000. – 17 с.

294. Спенсер Г. Статьи о воспитании нравственном, интеллектуальном и физическом / Герберт Спенсер // История зарубежной педагогики и философия образования. – Ростов-на Дону: Феникс, 2000. – 373-400.

295. Спири́н Л. Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Л. Ф. Спири́н, М. А. Степинский, Н. Л. Фрумкин. – Ярославль : ЯГПИ им. Ушинского, 1974. – 130 с.

296. Стельмахович М. Виховні цінності традиційної української родини / М.Стельмахович // Цінності освіти і виховання. – К. : Либідь, 1997.- С.3-9.

297. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство / Т. А. Стефановская. – М. : Совершенство, 1998. – 356 с.

298. Стецюк К. Художно-естетична орієнтація студентів технічних ВНЗ як чинник підвищення їхньої професійної компетентності / К. Стецюк // Вища школа. – 2011. – № 3. – С. 91-98.

299. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Практикум / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 736 с.

300. Стукалова О. В. Высшее профессиональное образование в сфере культуры и искусства: современное состояние и перспективы развития : автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / О. В. Стукалова. – М., 2011. – 25 с.

301. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – СПб.– М. : Исследоват. центр проблем кач-ва подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

302. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О.Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – №4. – С.10-15.

303. Сухомлинський В. О. Павліська середня школа / В.О.Сухомлинський // Вибр.твори: в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С.7-393.

304. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие / Нина Федоровна Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

305. Татур И. Г. Становление педагогического мастерства будущего учителя в процессе развития его рефлексивной позиции : автореф. ...дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / И. Г. Татур. – Алма-Ата, 1990. – 23 с.

306. Теоретические основы гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов : монография / Под ред. Л. В. Кондрашовой. – Кривой Рог : КДПУ, 2010. – 280 с.

307. Тепла О. М. Формування гуманістичних цінностей студентів аграрних вищих навчальних закладів у позааудиторній діяльності : дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Оксана Миколаївна Тепла – К.: НАУ, 2008. – 240 с.

308. Терентьев А. Е. Рисунок в педагогической практике учителя изобразительного искусства: пособие для учителей / А. Е. Терентьев. – М. : Просвещение. – 209 с.

309. Ткач Т. В. Освітній простір особистості: монографія / Тамара Ткач. – К. : Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2008. – 272 с.

310. Ткаченко Е. В. Дизайн-образование. Теория, практика, траектории развития / Е. В. Ткаченко, С. М. Кожуховская. – Екатеринбург: АКВА-ПРЕСС, 2004. – 240 с.

311. Троцко Г. В. Шляхи активізації навчального процесу / Г. В. Троцко, І. М. Трубавіна // Професійна освіта: теорія і практика. – 1999. – № 1 (9). – С.52 - 63.

312. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры / Василий Петрович Тугаринов. – Л. : Наука, 1960. – 97 с.

313. Тугаринов В. П. Природа, цивилизация, человек / Василий Петрович Тугаринов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – 128 с.

314. Узлов Ю. А. Многомерные компетенции в профессиональном образовании / Ю. А. Узлов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. - № 2. – С.284-287.

- 315.** Узнадзе Д. Н. Общая психология / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – М.: Смысл, 3004. – 417 с.
- 316.** Укке Ю. В. Профессиональное самоопределение личности / Ю. В. Укке // Активность личности в обучении. – М. : НИИВЩ, 1986. – С. 111-112.
- 317.** Усик О. Ф. Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Олена Федорівна Усик. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 2010. – 275 с.
- 318.** Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания / Константин Дмитриевич Ушинский. – М. : Фаир-ПРЕСС, 2004. – 239 с.
- 319.** Фаустова Э. Н. Доминирующие ценностные ориентации студентов (по материалам социологических исследований) / Э. Н. Фаустова // Вести Московского университета. Сер.18. – 1995. – №4. – С.96-102.
- 320.** Физики шутят / Под ред. В. Турчина. – М.: Мир, 1993. – С.12-34.
- 321.** Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд. – М. : Политиздат, 1991. - 560 с.
- 322.** Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с.
- 323.** Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.
- 324.** Формирование учебной деятельности студентов : монография / Под ред. В. Ляудис. – М. : МГУ, 1989. – 239 с.
- 325.** Франк С. Л. Предмет знания / Сергей Леонидович Франк. – СПб. : Питер, 1995. - С.17-23.
- 326.** Фридман Л. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. Просвещение, 1991. – 288 с.
- 327.** Хаенко С. И. Эстетическое воспитание в школе средствами изобразительного искусства / С. И. Хаенко, Д. А. Иващенко. – Рига : Изд-во Латвийского ун-та, 1974. – 31 с.

- 328.** Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / Самуэль Хантингтон. – М. : АСТ, 2005. – С.38-45.
- 329.** Хейстер И. М. К вопросу о моделировании объема знаний выпускников вуза / И. М. Хейстер // Научная организация труда в вузе. – М. : Просвещение, 1969. – 92 с.
- 330.** Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хайнц Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т.1. – 408 с.
- 331.** Хогарт У. Про красу : збірник : пер. з англ. / Уільям Хогарт. – К. : Мистецтво, 1978. – 224 с.
- 332.** Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Лідія Олексіївна Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.
- 333.** Хриков Э. М. Управління навчальним закладом / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
- 334.** Художественное творчество / Под ред. Б. Г. Ананьева. – Л. : Наука, 1982. – 284 с.
- 335.** Художня освіта і проблеми виховання молоді: зб. наук. статей / О. Рудницька, С. Уланова, О. Ростовський та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – 164 с.
- 336.** Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО. – Центр „Эйдос“. Доступ: www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm
- 337.** Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / Андрей Викторович Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
- 338.** Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2010. – 607 с.
- 339.** Ценностный мир современного студента. Социологическое исследование / Под ред. В. Т. Лисовского, Н. С. Слепцова. – М. : Просвещение, 1992. – С.18-37.
- 340.** Цокур О. С. О возникновении новой образовательной логики, описывающей особенности реализации инновационной парадигмы высшего

образования / О. С. Цокур // Славянская педагогическая культура. – 2010. – № 9. – С. 17-20.

341. Цокур О. С. Педагогічний самоменеджмент як провідний чинник творчої самореалізації вчителя / О. С. Цокур // Визначення чинників та умов, що впливають на підготовку вчителя національної школи: методичні рекомендації / Упорядники: І. М. Богданова, З. Н. Курлянд, М. Ф. Ломоносова та ін. – Одеса : ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2000. – С. 22 - 27.

342. Чекалева Н. Матрица как способ оценки и интерпретации образовательных результатов, выраженных в компетентностном формате / Н. В. Чекалева, Н. Д. Каримова // *Alma mater*. – 2012. – № 12. – С. 68-72.

343. Черемис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Черемис // *Вища освіта України*. – 2006. - № 2. – С. 84-88.

344. Чернокозова В. М. Бесіди на морально-етичні теми / В. М. Чернокозова, І. І. Чернокозов. – К. : Радянська школа, 1976. – 110 с.

345. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // *Высшее образование сегодня*. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

346. Шаргородська С. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя у взаємодії науки і мистецтва : автореф. ...дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ С. Б. Шаргородська – Х, 1995. – 24 с.

347. Шевнюк О. Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя / О. Л. Шевнюк. – Автореф. дис.. ... канд..пед. наук: 13.00.04. – К., 1995. – 20 с.

348. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в шале: учеб.-метод. пособие / Галина Павловна Шевченко. – К.: Радянська школа, 1985. – 144 с.

349. Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер // *Человек*. – 1992. – Вып 4. – С. 85-96.

350. Шеннон Р.-Ю. Имитационное моделирование систем – искусство и наука / Роберт Шеннон. – М.: Мир, 1978. – 419 с.

- 351.** Шестов Л. И. На весах Иова / Лев Исаакович Шестов. – М.: Директмедиа Паблшинг. - 2002. – 224 с.
- 352.** Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
- 353.** Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Цзюнь-бо Ши. – К., 2007. – 20 с.
- 354.** Шмагало Р. Т. Словник митців-педагогів України та з України у світі (1850-1950 рр.) / Ростислав Тарасович Шмагало. – Львів : Українські технології, 2002. – 144 с.
- 355.** Шмідт Ф. І. Психологія малювання для педагогів / Ф. І. Шмідт. – К. : Держвидав, 1921. – 113 с.
- 356.** Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологи мировой истории / Освальд Шпенглер. – М.: Мысль, 2005. – 606 с.
- 357.** Штарке К. Студенты. Становление личности: пер. с нем. / Клаус Штарке. – М. : Прогресс, 1982. – С.35-41.
- 358.** Штокман И. Г. Вузовская лекция. Практические советы по методике преподавания учебного материала / И. Г. Штокман. – К. : Вища школа, 1981. – 151 с.
- 359.** Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 308 с.
- 360.** Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э. А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1976. – 146 с.
- 361.** Шульга К. Г. Искусство и ценностные ориентации личности / Константин Григорьевич Шульга. – К., 1989. – 150 с.
- 362.** Юнг К. Психоанализ и искусство: пер. с англ. / К. Юнг, Э. Нойман. – М.: REFL-book; К: Ваклер, 1996. – 304 с.
- 363.** Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения /

Пальмира Альбиновна Юцявичене. – Каунас, 1989. – 271 с.

364. Ядов В. А. Проблемы российских трансформаций / Владимир Александрович Ядов. – СПб. : изд-во СПбГУП, 2006. – 52 с.

365. Ядов В. А. Социологическое исследование : методология, программа, методы / Владимир Александрович Ядов. – М. : Наука, 1987. – 248 с.

366. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / Ирина Сергеевна Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

367. Яковлева Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты : монография / Надежда Олеговна Яковлева. – М. : Информ.-издат. центр АТиСО, 2002. – 194 с.

368. Ялалов Ф. Г. Многомерные педагогические компетенции / Ф. Г. Ялалов // Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 45-53.

369. Ясперс К. Ницше и христианство : пер. с нем. / Карл Теодор Ясперс. – М.: Медиум; Моск. филос. фонд, 1994.

370. Ярошенко Т. Відкритий доступ – шлях до присутності України у світовій науковій спільноті / Т. Ярошенко // Вища школа. – 2011. – № 3. – С.47-52.

371. Agostino Portera Intercultural education Europe: epistemological and semantic aspects // Intercultural education. December, 2008. – Vol.19. – P. 481-491.

372. Allport G. W. Personality: A Psychological Interpretation / G.W. Allport. – New York, 1937. – 433 p.

373. Hoffman T. The meanings of competency / T.Hoffman // Journal of European Industrial Training, 1999. – Vol.23. – № 6. – P.277.

374. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.), Instructional Design: Implementation Issues. – Brussels: IBM Education Center, 1992. – 123 p.

375. Modern Language Learning, Teaching, Assessment // A Common European Framework of Reference / Council of Europe, Education Committee. –

1998. – Strasbourg.– 224 p.

376. Shulman L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform / Lee S. Shulman // Harvard Educational Review. – Vol.57. – No.1 – P.1-21.

377. The Norton Book of American autobiography / Edited and introduced by Jay Parini and with a preface by Gore Vidal. – New York. London: W.W.Norton & Company. 1999. – 710 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Список публікацій автора

Статті у фахових виданнях :

- 1. Зенькович Ю. О.** Аналіз трактування поняття «моральні цінності» в науковій літературі / Ю. О. Зенькович // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць / Гол. ред. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2005. – Вип. 11. – С.162-169.
- 2. Зенькович Ю. О.** Вивчення проблеми ціннісної компетентності в умовах вищої школи / Л. О. Савченко, Ю. А. Зенькович // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / Гол. ред. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2005. – Вип. 12. – С.132-138.
- 3. Зенькович Ю. О.** Змістовий аналіз ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва / Ю. О. Зенькович // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць / Гол. ред. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – Вип. 26. – С.148-151.
- 4. Зенькович Ю. О.** Компетентнісний підхід як пріоритетна педагогічна проблема / Ю. О. Зенькович // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць № 13. – Спеціальний випуск : Мистецько-педагогічна освіта : проблеми та перспективи / Гол. ред. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2005. – С. 92-97.
- 5. Зенькович Ю. О.** Педагогічні умови формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва / Ю. О. Зенькович // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. / Редкол. Огнев'юк В. О., Бех І. Д., Хоружа Л. Л. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – 2014. – № 21. – С. 35-41.
- 6. Зенькович Ю. О.** Поняття й структура компетенції вчителів образотворчого мистецтва / Ю. О. Зенькович // Педагогіка вищої та середньої

школи: зб. наук. праць / Гол. ред. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2007. – Вип. 18. – С. 171-180.

Статті у закордонних наукових фахових виданнях :

7. Зенькович Ю. О. Структура ціннісних компетенцій майбутнього вчителя /Ю. О. Зенькович // Modern problems of education and science. – Budapest, January 16 th – 17 th. – 2013. – P.82-85.

8. Зенькович Ю. А. Формирование ценностных компетенций будущего учителя как педагогическая проблема / Ю. А. Зенькович // Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития. Материалы 11-й международной конференции. – Санкт-Петербург. – 2013. – Выпуск 11. – Часть II. – С. 97-100.

9. Зенькович Ю. А. Процессуальная и содержательная специфика профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства / Ю. А. Зенькович // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 9 (56). – С. 203-206.

Матеріали конференцій і тези доповідей:

10. Зенькович Ю. О. Компетентнісний підхід як пріоритетна педагогічна проблема / Ю. О. Зенькович // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти. Матеріали третіх ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – Ірпінь : Національна академія ДПС України, 2005. – С. 226-227.

11. Зенькович Ю. О. Формування ціннісних орієнтацій студентів педагогічних вищих навчальних закладів у процесі образотворчої діяльності / Л. О. Савченко, Ю. О. Зенькович // Художньо-педагогічна освіта: теорія, методи, технології. Матеріали науково-практичної конференції. – Кривий Ріг : КДПУ, 2006. – № 16. – С. 141-146.

Методичні рекомендації :

12. Зенькович Ю. О. Формування ціннісних компетенцій майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: методичний посібник / Юлія

Олександрівна Зенькович. – Кривий Ріг : КП Жовтнева районна друкарня, 2015. – 71 с.

Додаток Б

Анкетування майбутніх учителів образотворчого мистецтва

«Мої пізнавально-світоглядні та мистецькі інтереси»

1. Прізвище, ім'я студента, вік _____
2. Чи був вибір Вашої майбутньої професії самостійним? Якщо ні, то хто вирішально вплинув на Ваш вибір? _____

3. Де і яким чином Ви набули перших допрофесійних умінь та навичок з образотворчого мистецтва? _____
4. Назвіть фактори, які, на Вашу думку, є вирішальними для формування мистецьких інтересів людини _____

5. Серед названих вище факторів виокреміть ті, які вирішально вплинули на формування Ваших мистецьких інтересів _____

6. Яким видам мистецтва Ви віддаєте перевагу? _____
7. Назвіть Ваші улюблені мистецькі твори (різних видів та жанрів)
 - а) література як мистецтво слова _____

 - б) живопис _____

 - в) графіка _____

 - г) скульптура _____

 - г) музика _____

д) медіамистецтво (цифровий живопис, медіаграфіка тощо)

ж) архітектура _____

8. Вашим мистецьким інтересам притаманна динамічність чи статичність? _____

9. Назвіть прізвища діячів мистецтва, чії персоналії, на Ваш погляд, є уособленням загальнолюдських моральних цінностей та мистецького таланту:

а) вітчизняні митці: _____

б) закордонні митці : _____

10. Що, на Вашу думку, окрім мистецької освіти, може вирішально вплинути на ціннісний розвиток і становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва? _____

Додаток В

Методика дослідження мотивації професійної діяльності Замфір

Інструкція. Прочитайте перераховані нижче мотиви професійної діяльності та оцініть їх значущість для вас за п'ятибальною шкалою.

Текст опитувальника

	Абсолютно не суттєво	Не суттєво	Не дуже суттєво, але й не байдуже	Суттєво	Дуже суттєво
1. Оплата праці					
2. Прагнення до кар'єрного зростання					
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника чи колег					
4. Прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей					
5. Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших					
6. Задоволення від самого процесу і результату праці					

7. Можливість Опрацювання даних якнайповнішої					
---	--	--	--	--	--

Обчислюються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої самореалізації саме в позитивній мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗОМ).

- $ВМ = (оцінка\ пункту\ 6 + оцінка\ пункту\ 1) / 2.$
- $ЗПМ = (оцінка\ пункту\ 1 + оцінка\ пункту\ 2 + оцінка\ пункту\ 5) / 3.$
- $ЗОМ = (оцінка\ пункту\ 3 + оцінка\ пункту\ 4) / 2.$

Показником виразності кожного типу мотивації буде число в межах від 1 до 5 (у тому числі можливо й дробове).

Інтерпретація.

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс — це тип співвідношення між собою трьох видів мотивації.

Найкращими, *оптимальними мотиваційними комплексами* вважають такі два типи поєднання:

$$ВМ > ЗПМ > ВОМ \text{ і } ВМ = ЗПМ > ЗОМ.$$

Найнесприятливіший мотиваційний комплекс: ***ЗОМ > ЗПМ > ВМ.***

Між цими комплексами знаходяться проміжні за ефективністю мотиваційні комплекси.

Інтерпретуючи, варто враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки суттєво один тип мотивації перевершує інші.

За результатами додаткової діагностики заповнюються «порожні місця» картки опитувальника й відбувається перехід до заключного етапу діагностичного дослідження – до індивідуальної бесіди.

Додаток Д
Діагностика реальної структури
ціннісних орієнтацій особистості (С. Бубнов)

Методика застосовується для вивчення реалізації ціннісних орієнтацій особистості у реальних умовах життєдіяльності.

Інструкція. Запитальник спрямований на дослідження вашої особистості і ваших ставлень. Відповідайте якомога швидко, довго не роздумуючи над питаннями. Пам'ятайте, що поганих або хороших відповідей немає, є тільки ваша власна думка. Відповідати потрібно «так» або «ні». У бланку відповідей це відповідно «+» або «—», які потрібно поставити поряд із номером питання.

Бланк відповідей

Номер питання

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
Сума										
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI

Питальник

1. Чи любите ви нічого не робити?
2. Чи любите ви самі заробляти гроші і одержувати від цього задоволення?
3. Чи часто вам спадає на думку сходити в театр або на виставку?
4. Чи часто ви допомагаєте близьким по господарству?

5. Чи вважаєте ви, що кохання – визначальне почуття в житті?
6. Чи любите ви читати книги про щось нове, ще невідоме вам?
7. Чи хочете ви стати босом (начальником якої-небудь компанії)?
8. Чи хочете ви, щоб вас поважали друзі за ваші особисті якості?
9. Чи хочете ви самі брати участь у громадських заходах (мітингах, страйках) на користь близької вам верстви населення?
10. Чи вважаєте ви, що без спілкування з друзями ваше життя буде тьмяним і безрадісним?
11. Чи вважаєте ви, що було б здоров'я, а все інше додається?
12. Чи часто вам хочеться розслабитися (послухати легку музику, наприклад)?
13. Ви вибрали свою професію здебільшого тому, що вона може вам принести великий матеріальний достаток?
14. Чи вважаєте ви, що в житті важливо уміти грати на музичних інструментах, малювати тощо?
15. Якщо хтось із ваших знайомих захворів, чи виберете ви час, щоб його відвідати?
16. Ваш шлюб укладений (буде укладений) на основі кохання?
17. Чи любите ви читати науково-популярні книги?
18. Хотіли ви в інституті стати організатором?
19. Якщо ви зробили непристойний вчинок стосовно друзів або співробітників, чи будете ви переживати з цього приводу?
20. Чи вважаєте ви, що шляхом громадських дій (мітингів, зборів) можна що-небудь змінити у громадському житті?
21. Чи можете ви спокійно обійтися без частого спілкування зі своїми знайомими?
22. Чи вважаєте ви, що необхідно в будь-який спосіб зміцнювати своє здоров'я (плавати, бігати, грати в теніс тощо)?
23. Чи вважаєте ви, що головне – ваш настрій у цей момент, а що буде потім – не так важливо?

24. Чи вважаєте ви, що головне – це придбати будинок (квартиру), машину та інші матеріальні блага?
25. Чи любите ви гуляти в лісі, парку?
26. Як ви вважаєте, чи потрібно допомагати матеріально тим, хто просить милостиню, чи ні?
27. Любов – це відчуття, яке народжується і помирає?
28. Хотіли б ви стати вченим або науковим співробітником?
29. Влада – це почесно і значущо або від неї більше клопоту і усяких неприємностей?
30. Хотіли б ви, щоб у вас було більше друзів?
31. Чи спадало вам на думку долучитися до діяльності громадської організації (клубу, консультаційного пункту)?
32. Чи багато вільного часу ви хотіли б приділяти спілкуванню?
33. Чи часто ви замислюєтеся про своє здоров'я?
34. Чи вважаєте ви, що дуже важливо уміти приносити собі задоволення?
35. Якщо все почати спочатку, чи вибрали б ви зараз більш високооплачувану роботу, ніж теперішня?
36. Хотіли б ви зайнятися фотографією?
37. Чи вважаєте ви, що потрібно обов'язково допомогти людині, що впала?
38. Почуття любові для вас – це першооснова життя чи ні?
39. Чи часто ви ставите собі питання: «А чому саме так»?
40. Хотіли б ви «робити» політику?
41. Чи часто ваш внутрішній голос ставить вам питання: «А чи поважають мене оточуючі»?
42. Чи є для вас суспільні явища предметом обговорення вдома або на роботі?
43. Провівши три дні на безлюдному острові, чи помрете ви від самотності?

44. Чи катаєтесь ви на лижах, щоб зміцнити своє здоров'я?
45. Чи часто ви подовгу мрієте, лежачи із закритими очима?
46. Чи погоджуєтесь ви, що головне в житті – це робити гроші?
47. Чи часто ви купуєте картини та інші художні вироби або хотіли б їх купити?
48. Якщо хтось із близьких довго хворіє, чи будете ви покійно виконувати його обов'язки по господарству?
49. Чи любите ви маленьких дітей?
50. Хотіли б ви створити свою наукову теорію?
51. Чи хочете ви бути схожими на відому людину (політика, письменника)?
52. Чи важливо, щоб вас шанували колеги по роботі за ваші професійні знання?
53. Чи хотіли б ви в даний час що-небудь зробити в політиці?
54. Ви – людина рішуча?
55. Чи підтримуєте ви добрий фізичний стан (тренажери, спорт)?
56. Нормальний відпочинок – це надзвичайно важливо, чи не так?
57. Чи дуже важливо накопичити матеріальні засоби і передати їх дітям?
58. Чи хочеться вам самому намалювати картину або написати музику?
59. Коли маленька дитина плаче – це «крик про допомогу»?
60. Для вас важливе визнання?
61. «У всьому хочеться дійти до самої суті» – це про вас?
62. Ви хотіли б, щоб ваші діти стали знаменитими людьми?
63. Хотіли б ви, щоб ваші друзі звертались до вас за особистою допомогою, як до товариша, друга?
64. У суспільному житті хай залишається все, як є?
65. Спілкування – це лише марна трата часу?
66. Здоров'я – це найголовніше в житті, чи не так?

Оцінювання результатів

Міра вираженості кожної з поліструктурних ціннісних орієнтацій особистості визначається за допомогою ключа, наведеного в бланку відповідей. Відповідно до цього підраховують кількість позитивних відповідей у всіх одинадцяти стовпчиках, а результат записують у графі. За результатами оброблення індивідуальних даних будують графічний профіль, що відображає вираженість кожної цінності, а по горизонталі – види цінностей.

Експрес-діагностика життєвих цінностей особистості

Методика сприяє виявленню особистих, професійних і соціально-психологічних орієнтацій і переваг.

Інструкція. Вам запропоновані 16 тверджень. Оцініть значущість кожного з них для себе за схемою: від 10 (неважливо) до 100 (дуже важливо).

Питальник

1. Захоплююча робота, яка приносить задоволення.
2. Високооплачувана робота.
3. Вдале одруження або заміжжя.
4. Знайомство з новими людьми, соціальні заходи.
5. Залучення до суспільної діяльності.
6. Ваша релігія.
7. Спортивні вправи.
8. Інтелектуальний розвиток.
9. Кар'єра.
10. Красиві машини, одяг, будинок тощо.
11. Проведення часу в колі сім'ї.
12. Декілька близьких друзів.
13. Робота на добровільних засадах у некомерційних організаціях.
14. Медитація, роздуми тощо.
15. Читання освітньої літератури, перегляд освітніх передач, самоудосконалення тощо.

Оцінювання та інтерпретація результатів. Розподіліть бали відповідно до таблиці (цифри в розділах – номери відповідних тверджень).

Професійні	Фінансові	Сімейні	Соціальні	Суспільні	Духовні	Фізичні	Інтелектуальні
1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
Разом балів:	Разом балів:	Разом балів:	Разом балів:	Разом балів:	Разом балів:	Разом балів:	Разом балів:

Чим вища сумарна кількість балів у кожному розділі, тим більшу цінність має для вас вказаний напрямок. При цьому чим ближчі один до одного значення у всіх восьми розділах, тим більш різнобічною людиною ви є.

Додаток Ж

Визначення життєвих цінностей особистості

(Must-тест П. Іванова, 0. Колобова [277])

Методика є різновидом вербальних проєктивних тестів. Запропонований набір Must-тест дає змогу визначити п'ятнадцять життєвих цілей-цінностей у осіб післяшкільного (студентського) віку.

Інструкція.

Продовжіть надруковані на розданих бланках речення. Важливо, щоб думки, внесені в бланк, були щирими й написаними саме вами.

Запишіть будь-які думки, які видаються Вам важливими.

Бланк відповідей

ПІБ _____

Стать _____

Вік _____

Освіта _____

Дата _____

Я обов'язково повинен _____

Я не мушу _____

Я ніколи не погоджусь _____

Оцінювання результатів

Для опрацювання даних, отриманих за допомогою цього тесту, не існує стандартизованої процедури, немає таких тем, які досліднику обов'язково треба знайти серед відповідей досліджуваних. Тому для кожної вибірки і для кожного досліджуваного, як правило, виділяють індивідуально-унікальний набір. Далі наведено список цінностей-цілей і приклади тверджень досліджуваних, що стосуються цієї цінності. Список цінностей взято з методики «Життєві цілі» (Е. Дісл, Р. Райян в модифікації Н. Ключевої та В. Чіркова).

Свобода, відкритість і демократія в суспільстві. Висловлювання, у яких міститься ставлення до духовного стану суспільства («Я не можу терпіти бездарність і бездуховність влади»), які вказують на необхідність соціальної справедливості («Я не можу терпіти існуючого свавілля»), відображають вимоги до влади на всіх рівнях («Я не можу терпіти ... бездуховних начальників»).

Безпека і захищеність. Висловлювання, що стосуються стурбованості непередбачуваними подіями в суспільстві і страхів за своє життя та за життя своїх близьких («Жахливо, якщо почнеться війна», «Жахливо, якщо зло переможе»).

Служіння людям. Висловлювання, що пов'язані з цілями, допомогою і сприянням іншим людям у житті чи професії (у т. ч. учням у майбутній професії): «Я обов'язково повинна випустити своїх учнів грамотними людьми»; «Я обов'язково повинна зробити все, щоб мої учні були щасливими».

Влада і вплив. Твердження, що входять до цієї групи, пов'язані з прагненням людини проявляти свою владу над іншими, здійснювати на них вплив: «Жахливо, якщо мене мають ні за що», «Я обов'язково повинна бути авторитетом для своїх учнів». До групи також належать твердження, пов'язані з прагненням звернути на себе увагу, бути відомим багатьом людям: «Жахливо, якщо про мене всі забудуть, я помру»; «Я обов'язково повинна залишити свій слід у житті».

Прив'язаність і любов. Твердження цієї групи свідчать про потребу мати близьких людей, містять стурбованість за стосунки зі значущими людьми: «Жахливо, якщо я зовсім одна»; «Жахливо, якщо тебе ніхто не любить».

Привабливість. Висловлювання, пов'язані з потребою та тим, що сама людина вважає важливим, прагненням не залежати від думки оточуючих, самій визначати своє життя: «Жахливо, якщо від тебе нічого не залежить»; «Я не можу терпіти, коли мені вказують, що я повинна робити»; «Я обов'язково повинна виконати задумане».

Матеріальний успіх. Твердження, пов'язані з прагненням матеріального благополуччя, гарантованих заробітків, гарних умов життя: «Жахливо, якщо я все життя проживу в гуртожитку»; «Я обов'язково повинна знайти високооплачувану роботу».

Багатство духовної культури. Твердження, що стосуються прагнення до духовного вдосконалення, бажання опанувати досягнення культури, мистецтва тощо: «Я повинна знаходити час для читання»; «Я не терплю убогих духом».

Особистісне зростання. Висловлювання, що стосуються вимог до себе, прагнення до саморозвитку як особистості-професіонала: «Я не можу терпіти, коли люди не прагнуть до високих цілей»; «Я обов'язково повинна не зупинятися на досягнутому рівні».

Здоров'я. До цієї групи належать твердження, що відображають прагнення мати хороше здоров'я, вести здоровий спосіб життя, займатися спортом: «Жахливо, якщо я захворію»; «Я не можу терпіти людей, які не думають про своє здоров'я»; «Я обов'язково повинна зайнятися аеробікою (плаванням)» тощо.

Додаток 3

Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах (О. Фанталова) [277]

Методика спрямована на розпізнавання внутрішніх конфліктів між бажаним і доступним. У методиці використані термінальні цінності, виокремлені М. Рокичем.

Інструкція. На спеціальному бланку пропонуються 12 понять, що означають різні життєві цінності. Ви повинні двічі провести попарне порівняння (попарне рангування) цих понять на спеціальних матрицях реєстраційного бланку: перший раз – за «цінністю» (матриця 1) і другий раз – за доступністю (матриця 2).

Примітка: процедуру дослідження можна спростити і проводити не методом парного рангування, а методом суб'єктивних оцінок «цінності» і «доступності», наприклад, за 10-бальними шкалами. «Цінність» і «доступність» можна замінити на «важливість» і «реальність» або «необхідність» і «можливість».

Перелік понять, що позначають загальнолюдські цінності

1. *Активне, діяльне життя.*
2. *Здоров'я (фізичне і психологічне).*
3. *Цікава робота.*
4. *Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного).*
5. *Любов (духовна і фізична близькість з улюбленою людиною).*
6. *Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальної скрути).*
7. *Наявність хороших і вірних друзів.*

Матриця 2. Порівняйте поняття-цінності на основі легкості їх досяжності для вас.

1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	10	10	11	11	12
1	3	2	4	3	5	4	6	5	7	6	8	7	9	8	10	9	11	10	12		
1	4	2	5	3	6	4	7	5	8	6	9	7	10	8	11	9	12				
1	5	2	6	3	7	4	8	5	9	6	10	7	11	8	2						
1	6	2	7	3	8	4	9	5	10	6	11	7	12								
1	7	2	8	3	9	4	10	5	11	6	12										
1	8	2	9	3	10	4	4	11	5	12											
1	9	2	10	3	11	4	12														
1	10	2	11	3	12																
1	11	2	12																		
1	12																				

Оцінювання результатів. Експериментатор підраховує, скільки раз кожне поняття було переважаючим за «цінністю» (Ц) і скільки раз за «доступністю» (Д). Потім всі «цінності» і «доступності» ранжуються окремо. Після цього порівнюють ранги Ц і Д і визначають величини розбіжностей між кожною Ц і Д. Підраховують інтегральний показник методики, що дорівнює сумі розбіжностей за модулем для всіх 12 понять: Ц — Д. Чим більшою є сума розходжень між Ц і Д, тим більше виражений внутрішній конфлікт у досліджуваного внаслідок нереалізованості життєвих цінностей.

Додаток К

Опитувальник для оцінки відповідальності та наполегливості

(Методика розроблена Є. Ільїним та Є. Фещенко)

Інструкція. Вам пропонується низка ситуацій. Уявіть себе в цих ситуаціях і оцініть, наскільки вони є характерними для Вас. Якщо ви погоджуєтесь із твердженням, поставте знак «+», якщо ні, — знак «-» .

1. Якщо це необхідно, я до кінця виконую навіть монотонну, нудну роботу.
2. Зазвичай я працюю до тих пір, поки є бажання.
3. Мені подобається розв'язувати складні завдання, головоломки.
4. Якщо навіть у роботі не все виходить, я намагаюся продовжити розпочату справу.

5. Я багато разів намагався планувати свій день, та не зміг виконати наміченого.
6. За можливістю я уникаю складної роботи.
7. Якщо у мене щось не виходить, я роблю це ще й ще раз.
8. Визначивши розпорядок дня, я пунктуально його додержуюсь, навіть якщо мені цього не хочеться.
9. При ускладненні я починаю сумніватися, чи варто мені продовжувати розпочату роботу.
10. Якщо мені хтось не дозволяє зробити те, що я хочу, я все одно намагаюся зробити те, що замислив.
11. Якщо щось не до ладу, я нетерплячий та готовий послати все до біса.
12. Якщо я граю в шахи або в будь-яку іншу гру, то чиню спротив до останньої можливості.
13. У суперечках я найчастіше прагну не переконувати інших.
14. Завжди намагаюся до кінця виконати доручену справу, навіть не зважаючи на труднощі.
15. Я завжди відстоюю свою думку, якщо переконаний, що правий.
16. При розв'язанні складної задачі я завжди намагаюся самостійно розібратися в ній, а не сподіваюсь на допомогу інших.
17. У суперечці я часто знічуюсь перед опонентом.
18. Коли я певен, що стою на правильному шляху, для доказу своєї правоти я можу працювати скільки завгодно, навіть якщо мені будуть заважати.

Ключ для визначення ступеня наполегливості.

Нараховується по одному балу за відповіді «так» за позиціями:

1, 3, 4,7, 8, 10,12, 14,15, 16, 18;

та «ні» за позиціями:

2, 5, 6, 9, 11, 13, 17.

Чим більше балів набере обстежуваний, тим вища у нього наполегливість.

Додаток Л

Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості (М. Молочников)

Методика дає змогу, відповівши на питання, осмислити свої життєві цілі.

Інструкція. Вам пропонують комбінований питальник з оцінювання життєвих цілей особистості й умов їх реалізації. На окремі питання можна відповідати «так» або «ні», а на інші – у відкритій, розгорнутій формі. Як правило, це останні питання в кожному розділі, що стосуються шести життєвих сфер особистості.

Питальник

1. Оцінка життєвої ситуації

1.1. Робота.

- 1.1. а. Чи маю я чітке уявлення про свою роботу (майбутню), її цілі?
- 1.1. б. Чи допомагає (допоможе) моя робота в досягненні іншої життєвої мети?
- 1.1. с. Які мої цілі розвитку і просування щодо роботи?
- 1.1. д. Яку роботу я хочу виконувати через 10 років?
- 1.1. е. Чи є у мене натхнення й мотивація?
- 1.1. ф. Що для мене є мотиватором зараз? Через 5 років?
- 1.1. г. Які сильні і слабкі складові моєї мотивації?
- 1.1. h. До яких заходів я можу вдатися, щоб переконатися, що моя робота найближчими роками відповідатиме моїм потребам?

1.2. Побут.

- 1.2. а. Який мій економічний стан?
- 1.2. б. Чи є у мене особистий бюджет, який він і чи дотримуюся я його меж?
- 1.2. с. Скільки у мене боргів?
- 1.2. д. Чи одержу я у разі потреби кредит?
- 1.2. е. Які мої потреби у фінансуванні й розміщенні капіталу найближчими роками?
- 1.2. ф. Які заходи у разі потреби я можу застосовувати для покращення економічного стану?

1.3. Фізичний стан.

- 1.3. а. Загальна форма. На чому ґрунтується моя оцінка (власне уявлення)?
- 1.3. б. Чи буваю я регулярно на оглядах у лікаря (на загальних, спеціальних)?
- 1.3. с. Чи займаюся я регулярно оздоровчим спортом?
- 1.3. д. Чи достатньо я сплю?
- 1.3. е. Чи правильно я харчуюся?
- 1.3. ф. Яка моя вага?
- 1.3. г. У яких кількостях я вживаю алкоголь (л/міс.)?
- 1.3. х. Чи піклуюся я про «структуру» свого тіла?
- 1.3. і. До яких заходів я можу вдатися для покращення свого фізичного стану?

1.4. Соціальний стан. Людські взаємини.

- 1.4. а. Чи щиро я цікавлюся думкою і точкою зору інших і як я їх враховую?
- 1.4. б. Чи цікавлять мене чужі турботи і проблеми?
- 1.4. с. Чи цікавить інших моя думка?
- 1.4. д. Чи нав'язую я іншим свої погляди?
- 1.4. е. Чи умію я слухати?
- 1.4. ф. Чи умію я цінувати людей, із якими спілкуюся?
- 1.4. г. Чи прагну я розвивати людей, з якими спілкуюся?
- 1.4. х. Як я піклуюся про дружні стосунки?
- 1.4. і. Як я можу розвивати свої стосунки за допомогою зворотного зв'язку?

1.5. Душевна готовність. Психологічний стан.

- 1.5. а. Чи розвиваю я свій внутрішній світ постійно у той чи той спосіб?
- 1.5. б. Чи регулярно я читаю газети, щоденні видання, спеціальні газети, літературні твори?
- 1.5. с. Чи стежу я за новинами дня з газет, радіо, телебачення?
- 1.5. д. Чи відвідую я навчальні заходи, збори, конференції, спецкурси, чи займаюся я самоосвітою?
- 1.5. е. Чи беру я участь у колективній розвивальній діяльності, у гуртках, об'єднаннях?
- 1.5. ф. Чи є у мене особистий план розвитку?
- 1.5. г. Як я можу розвивати свою мотивацію й душевний стан?

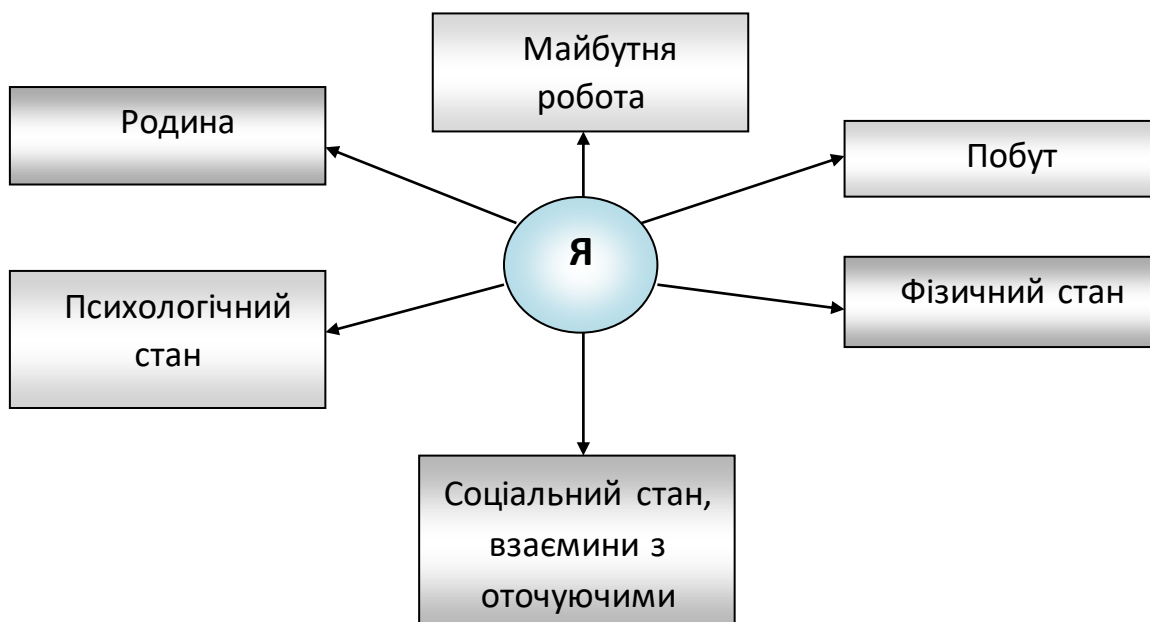
1.6. Сімейне життя.

- 1.6. а. Чи розумію я значення сім'ї?

- 1.6. b. Яка моя сімейна ситуація на сьогодні?
- 1.6. c. Чи зміниться вона найближчими роками і як?
- 1.6. d. Чи приділяю я досить часу моїй сім'ї?
- 1.6. e. Чи є в моїй сім'ї спільні захоплення?
- 1.6. f. Чи знаю я членів своєї сім'ї, їх потреби і думки?
- 1.6. g. Чи можу я створити у своїй сім'ї відкриту, душевну атмосферу?
- 1.6. h. Чи забезпечую я у своїй сім'ї надійні умови?
- 1.6. i. Як я можу розвивати своє сімейне життя?

1.7. Постановка особистої кінцевої мети

- 1.7. a. Цілями мого життя є: 1, 2, 3 ...
- 1.7. b. Наскільки вони важливі для мене і чому?
- 1.7. c. Моя життєва мета повинна здійснитися до ... року, найпізніше — до... року.
- 1.7. d. Які фактори сприяють досягненню моєї особистої життєвої мети?
- 1.7. e. Які найзначущі етапи в досягненні моєї мети, які зусилля я можу докласти?
- 1.7. f. Що мені потрібно задіяти для досягнення моєї мети (час, гроші, здоров'я)?
- 1.7. h. Чи готовий(а) я задіяти ці фактори, чи мені потрібно змінити цілі?



Оцінювання та інтерпретація результатів.

Аналіз та інтерпретацію результатів самооцінки здійснюють окремо за кожною з семи базових життєвих сфер особистості. Потім необхідно провести рангування за ефективністю й можливістю їх реалізації. Таке зіставлення сприяє інтегративному проектуванню особистісного саморозвитку в ресурсному й часовому відношенні.

Додаток М

Програма факультативу «Мистецький арсенал. XX століття»

Мета: розширення уявлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва про життєвий шлях та художньо-творчий доробок видатних митців XX ст., які працюють або працювали в різних жанрах, напрямках та стилях мистецтва; прищеплювати студентам думку про те, що талант та художньо-творчі здібності видатних особистостей органічно поєднуються з активною громадянською позицією, відстоюванням загальнолюдських цінностей, демократичних ідеалів, толерантністю та плюралістичними світоглядними настановами.

План факультативу

№	Тема	Форма / К-сть годин		
		Лекції	Практ.	Сам. роб.
1	Вступне заняття. Повідомлення мети та завдань факультативу.	2		
2	Мистецький відгук митців на соціально-політичні події першої половини XX ст.	2		
3	Художній образ та особливості його втілення в роботах західноєвропейських та вітчизняних митців другої половини XX ст. (живопис, скульптура, графіка).	2		
4	Українські митці XX століття. Маловідомі імена.	2		2
5	Видатні художники Криворіжжя.	2		2
6	Сучасні художники Криворіжжя. У майстерні митця.		2	
7	Виставкова діяльність в Україні. Українські меценати-подвижники початку XX ст. та сьогодення. Відвідування міської виставкової зали	2	2	2
8	Особиста оцінка мистецького твору (твір, відгук, рецензія). Порівняльний аналіз		2	
9	Художній образ в ілюстрації – «проба пера».		2	
10	Заключне заняття. Презентація творчих робіт (теоретична та практична частини)	2		2
	У підсумку:	14	8	8

Практичний матеріал інтегрованого факультативу

Тема 1. *Вступне заняття. Повідомлення мети та завдань факультативу.*

Мета: викликати зацікавленість майбутніх учителів образотворчого мистецтва аксіологічно забарвленою проблематикою, довести на наочних прикладах, що кожен мистецький твір несе певне ціннісне навантаження. Розширити палітру ціннісно-сенсового сприйняття художніх творів. Формувати показники фреймів ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Виховувати бажання пізнавати мистецтво та сенс свого життя крізь призму мистецтва.

Обладнання: Медіа-презентація «Найвидатніші мистецькі твори європейської цивілізації (дайджест)».

Хід факультативного заняття.

1. Медіапрезентація. Вступне слово викладача.

Справжнє пізнання мистецтва починається там, де людина осягає прекрасне для себе, для повноти свого духовного життя, живе у світі мистецтва, прагне прилучатися до прекрасного.

В. Сухомлинський.

Сила впливу мистецького твору на глядача полягає в життєвій конкретності його художніх образів. Великого значення в цьому процесі набуває рівень загальної культури людини та безпосередньо – підготовка людини до ознайомлення та естетичного сприйняття об'єктів мистецтва.

Сучасне мистецтвознавство відносить образотворче мистецтво до так званих «візуальних» видів мистецтва, які, з одного боку, являють собою канал одержання максимального обсягу інформації про навколишній світ, а з іншого, – є дієвим засобом формування почуттєво-емоційної сфери людини.

Історично склалися стійкі форми існування та розвитку образотворчого мистецтва, які називають видами. Основні з них: живопис (малярство), графіка, скульптура, декоративно-ужиткове мистецтво. Нині до групи візуальних видів мистецтва учені ще додають дизайн, художню фотографію, комп'ютерну графіку, архітектуру та ін. [158].

2. Основна частина факультативного заняття.

Основу образотворчого мистецтва складає художньо образне відтворення реальності у видимому предметному вигляді. Тобто образотворче мистецтво дає статичне репродукування світу у його зримому, почуттєво-вірогідному бутті й будується на схожості та подібності образів і реальності. Утім, митці образотворчого мистецтва своїми творами, відтворюючи реальність, не копіюють її, а створюють художні образи, особливостями яких є вираження абстрактної ідеї в конкретно-почуттєвій формі. Візуальна схожість, подібність образу та реальності – характерна риса цього виду мистецтва.

Художніми образами називають специфічну форму відображення дійсності, що виявляє загальне через конкретне, індивідуальне й виникає у творчому процесі митця. Художні образи, завдяки своїй неповторності та естетичній змістовності, зберігаються в пам'яті людини і можуть відтворюватися в уяві. Вони виникають у свідомості під впливом сприймання реальності і є її копіями або своєрідними «відбитками» дійсності. Тож художній образ як продукт образотворчої діяльності являє собою єдність раціонального й почуттєвого, інтелекту й емоцій. При тому головною особливістю художнього образу є своєрідне синтезування загального й одиничного, типового й індивідуального, об'єктивного й суб'єктивного.

Зазвичай художник (живописець, скульптор, ілюстратор, майстер ужиткового мистецтва, дизайнер, архітектор) спочатку творчо візуалізує зароджений в його уяві образ, далі поступово конкретизує свій задум, розробляючи основні та детальні складові майбутнього твору, виконує

необхідні ескізи, етюдн, начерки й попередні варіанти сюжетного, композиційного або колористичного рішення. І тоді у процесі такої роботи художні образи, створені його уявою, матеріалізуються у вигляді картин, скульптур, ілюстрованих книжок, вишитих рушників або незвичайних дизайнерських проєктів та іншого.

Митці, які працюють у галузі образотворчого мистецтва, досягають подібності художнього образу з дійсністю різними засобами: у живопису – шляхом створення двомірного площинного зображення за допомогою кольору і фарб; у скульптурі – через об'ємно-пластичну передачу образу людини або інших об'єктів; у графіці – лаконічною, умовною та іноді символічною мовою ліній, штрихів і контрастних плям; у декоративно-ужитковому мистецтві нерідко синтезуються майже усі способи образотворчості.

Різноманітність образотворчого мистецтва зумовлює його багатофункціональність. Як галузь наукового пізнання, образотворче мистецтво виконує функцію засобу спілкування між людьми різних національностей та культур, воно також виступає ефективним засобом передачі основних художньо-культурних досягнень новим поколінням. Крім того, важливими є й такі його функції, як : накопичення естетичної інформації людством, створення емоційного балансу і творче самовираження особистості; а також суто виховна функція – формування естетичної культури ціннісного ставлення до мистецтва, розвиток чуттєвості, інтелектуально-творчих та пізнавальних здібностей, які спонукають особистість до надання власної естетичної оцінки явищам життя, що відображаються засобами образотворчого мистецтва.

–З якими мистецькими жанрами Ви обізнані?

Залежно від тематики, об'єкти зображення й певні сюжети творів цього виду мистецтва, – образотворчого, – розподіляються за жанрами: портретним (зображення людини); пейзажним (зображення краєвиду); натюрмортом (предмети, квіти), історичним (події минулого); батальним (військові сцени),

аніمالістичним (зображення птахів, тварин); релігійним (зображення богів, культових споруд), побутовим (сцени повсякденного життя).

Відомо, що одним із найпопулярніших видів образотворчого мистецтва є живопис (малярство), який презентує людині-глядачу предмети, явища дійсності в особливій виразності та різнобарвній колоритності (*демонстрація слайдів*)

Суттєво, що цей вид мистецтва прийнято називати мистецтвом кольору та світла, оскільки художні образи, відтворені засобами живопису: кольором, світлом, об'ємністю, зображенням глибини простору, – правдиві й переконливі. До того ж, саме завдяки кольору і багатству його відтінків та сполучень, живопис має безмежні можливості втілювати найсміливіші мрії та уявлення митця, а також викликати широкий спектр емоцій, почуттів, уявлень та асоціацій у поціновувачів такого виду мистецтва. Окрім того, живопис спроможний розкривати складний світ стосунків, зовнішню і внутрішню красу людини, її характер, настрій та найтонші відтінки емоційних переживань, філософських ідей та фантастичних образів.

–Пригадаємо, які різновиди живописних творів нам відомі?

У теорії мистецтва живописні твори розподіляють на такі основні різновиди, як: монументальний живопис (панно, мозаїка, фреска, вітраж); станковий живопис; іконопис; мініатюра, театральнo-декораційний живопис та декоративний розпис. Кожен із цих різновидів відрізняється специфікою вирішення художньо-образних задач та використанням певної техніки виконання. Живопис як один із основних видів образотворчого мистецтва не лише відтворює повноту й різнобарв'я реальної дійсності, але й формує та збагачує емоційно-почуттєву сферу як самого художника-живописця, так і глядачів, які сприймають плоди його творчості, допомагає зрозуміти кожному сенс та цінності власного життя.

3. Підбиття підсумків факультативного заняття.

Входження людства в нову епоху поставило перед митцями, культуртрегерами, філософами, мистецтвознавцями глобальне завдання, що

складається з безлічі окремих пошуків шляхів осмислення дійсності. Наша еkleктична культура вже напрацювала певні традиції і має перспективи подальшого розвитку, хоча модерн і постмодерн як час у становленні світового суспільства та його інтелектуальних і творчих надбань не ставить значних вимог до митців (кожний вільний у виборі своєї гри).

Безумовно, культура – це показник еволюції людства - й окремих суспільств, і певних творчих кіл та особистостей, які, зі свого боку, роблять конкретний внесок у загальний світовий спадок.

Тема 3. Художній образ та особливості його втілення в роботах західноєвропейських та вітчизняних митців другої половини ХХ ст. (живопис, скульптура, графіка).

Мета: розширити й закріпити знання майбутніх учителів образотворчого мистецтва про специфіку відбиття мистецького (художнього) образу в полотнах митців другої половини ХХ ст. (авангардизм як напрямок художньої культури). Актуалізувати філософсько-категоріальне окреслення авангардистського мистецтва. Розвивати ціннісне сприйняття мистецьких явищ і подій, формувати ціннісні компетенції майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Виховувати ціннісне ставлення до мистецьких явищ.

Обладнання: Відеофрагменти з фільмів «Поль Гоген», «Український авангард».

Хід факультативного заняття.

1. Вступна частина. Доповіді та повідомлення студентів.

А) *«Сприйняття прекрасного з позицій герменевтики».*

Дослідження, аналіз й оцінка (з погляду сучасного поціновувача) творів митців кінця ХХ - початку ХХІ ст. вимагає вироблення певної платформи й визначення категорій, за якими можна розглядати спадщину авангардистів. До творчості художників цього напрямку не можна підходити з позицій традиційного реалістичного осмислення світу, тому ми звертаємося до

своєрідного концептуального підходу щодо аналізу живопису, який започаткував Г.-Г. Гадамер у дослідженні «Актуальність прекрасного». У низці глав книги філософ розглядає явище світового художнього мистецтва, що вкладається в рамки усвідомлення понятійного живопису, мистецтва мімесису та, на жаль, прикрого оніміння сучасних картин. Теоретик герменевтики докладно висвітлює в художній культурі тенденцію, яка ускладнює комунікативний контакт між творцем і глядачем на рівні розуміння метафори, символів, знаково-сміслового змісту творів, що простежується у творах абстракціоністів, авангардистів і митців пост-модерну. Адже деякі твори сучасних авторів викликають у глядачів питання на зразок: «Чому я повинен бачити в переплетінні кольорових плям і геометричних елементів свою мрію чи трансформацію своєї сутності, звільненої від природи?». Подібне враження виникає у відвідувачів салонів, галерей і виставок, оскільки, за висловом Гадамера, «сучасна картина позбавлена цілісності зображеного предмета, так що всі уявлення про єдність зображеного, міфу, сюжету чи предметності, що свого часу складали основу міметичного відображення, зникли...».

Б) *«Прекрасне у мистецтві з позицій структуралізму».*

Крім змістового аспекту, також меншою мірою образи стали охоплюватися єдиною просторовою перспективою та єдністю вираження душевного пориву митця. Змінюється манера письма (самовираження) творчої особистості, яка так чи інакше дає відповіді на запитання, що виникали в атмосфері індустріального світового суспільства, зазначеного як час зародження модернізму. Єдність душевного потягу творця і змісту зображуваного, що є його самопрезентацією, отже, і манерою тогочасного письма, почасти виливається у творах через несвідоме як відповідь на проблеми буття людини модерного часу. ХХ-ХХІ століття – це епоха могутнього перетворення життєвого укладу, людського досвіду й інтелекту, що виражається в динамізмі життя, конструктивності, монтажі, взаємозамінюваності окремих елементів.

Такий світ стандартів і споживачів та політиків, у якому превалює продаж, реклама й масова культура, існує дещо осторонь від світу мистецтва, йому не до унікальності творців та їх творів. Подібний раціоналізм та душевний дискомфорт, що виражається в екзистенційній естетиці й штучності, як відзначає Гадамер, намагається проникнути в діяльність художника. Ця тенденція простежується в культурі й мистецтві Новітнього часу. Така атмосфера спровокувала серед по-різному, в творчому плані, налаштованих митців до різноманітнення проявів творчості: від протесту й деструкції до заглиблення в закодовано-ментальну свідомість людини.

2. Основна частина заняття.

Зародження й становлення новітньої культури й мистецтва в світовому суспільному хаосі на початку ХХ століття визначається як протистояння (дещо збіднене в духовному плані) урбаністично-машинному нігілізму модерно-масової культури. Саме такий еволюційний шлях подолали й представники мистецького авангарду. Дисбаланс між техногенно-науковим і духовним прогресом викликав у творців потяг до експериментування. У мистецтві цей процес виявився у протестних формах: атональній музиці, футуризмі в літературі, безпредметному живописі, театрі абсурду чи агітбригадах, або перформенсі. Тобто арифметично-музичний порядок, світопорядок і порядок душі як порядок ладів і гармонії був багато разів порушений. Тому зруйновано й комунікативну сутність між творцем, створеним і глядачем, адже втрачено мовний код. Митець і глядач говорять на різних мовах, не усвідомлюючи смислів, закодованих у творах. І все ж таки сучасний художник, за висловом філософів, є «...не стільки творцем, скільки відкривачем небаченого, більше того, він – винахідник ще ніколи не існуючого, що через нього просочується в дійсність буття».

Доречно навести згадану філософом думку Аристотеля про сутність художньої творчості: «Істинний твір, (а, отже, і творець) – той, у якому немає порожнього і немає нічого зайвого, до якого нічого додати і від якого

нічого забрати» [20]. Така оцінка мистецтва філософом окреслює значуще й корисне в діяльності людей, виважене віковим досвідом світового суспільства. Щоб зрозуміти модерне, а саме – авангардне мистецтво України чи деяких його представників, на мій погляд, варто окреслити певні категорії, за якими будемо досліджувати їх мистецький досвід.

За Г.-Г. Гадамером, наслідування (мімесис), впізнавання, виразність та знаковість - ці категорії були ще позначені і в теоретичних викладках Піфагора, Платона, Аристотеля й Канта. Відправні точки чи концепти філософського підґрунтя сучасного мистецтва слід шукати, на мій погляд, у міфологічному мисленні народів світу та піфагорійському вченні про співвідношення чисел, у платонівському поєсиці та аристотелівському мімесисі, в естетиці Канта та неокантіантстві як філософії епохи, що у своїй основі мають розшифрування ідеального, прекрасного й смислів, закодованих у зображуваному (чи створеному в іншому жанрі мистецтва). Слід відзначити, що міркування піфагорійців та їх подальше інтерпретування Платоном й Аристотелем про мімесис визначають взаємозв'язок між речами та ідеями. Тобто наслідування як прагнення митця виявити контекст творчого задуму й розкрити його іншим через порядок, гармонію, космос часто виражається через співвідношення чисел. Адже наслідування митцями природи, чітко виражене в реалістичному й натуралістичному мистецтві, не так прозоро виявляється й ідентифікується в модерних творах. Іншим важливим аспектом усвідомлення авангардного мистецтва є визначене Аристотелем впізнавання, яке в модерністських творах значно ускладнюється авторськими інсталяціями.

Традиційне й асоціативне у підсвідомому досвіді глядача має перегукуватися з авторською мовою і ґрунтуватися на залишках спільного знайомого кодування смислів. Також значним аспектом авангардного мистецтва, за філософією Е. Канта та неокантіантства, є несвідоме творця, яке у вільній грі спроможне спрямовувати його на творчі експерименти. їх

результати характеризуються виразністю, експресивністю (як душевною – позитивною, так і натуралістично або містично-жахливою – негативною).

Важливим також для прочитання й осмислення творів сучасних митців є інтуїтивне збереження (на рівні підсвідомого) людиною загальнокультурних світових знань, що концентруються в архетипах. Саме завдяки цьому явищу, на думку Г.-Г. Гадамера, більшість художніх творів несе в собі енергію гармонії та порядку, незважаючи на деструктивність сучасного суспільства, і зберігає культуру людства, яка «...архетипічно постає перед нами у роботі художників і в досвіді мистецтва...». Відверто шокуючі твори митців модернізму у своєрідному протесті проти маскультури індустріального світу все частіше повертаються до проявів триєдиного порядку: світопорядку, музично-числового порядку й душевного порядку, або впорядкованого буття, до якого прагне будь-яка й особливо творча людина.

Виникнення й розвиток українського авангардного мистецтва в лоні модерної культури пов'язується зі стрімким злетом художників-реформаторів: К. Малевича, Д. Бурлюка, М. Бойчука, О. Архипенка, О.Екстер, які стали відомими не лише в національному, а й у світовому просторі і відігравали значну роль у становленні нового напрямку в мистецтві ХХ століття. У творчості цих митців виявився своєрідний дуалізм, характерний для української культури, що виражався у тяжінні від етнонаціональних витоків та інтересів до європейських художніх й інтелектуальних запитів.

Кожний із етапів і напрямків розвитку авангардного мистецтва в Україні має особливе підґрунтя, свої прикметні риси й творчі наробітки самобутніх художників.

Зробимо декілька «кроків» в історію українського авангарду, визначивши такі напрямки:

- етноавангард,
- фольк-авангард,

- андеграунд (60-70-х рр.),
- «моральний Ренесанс» (80-90-х рр.),
- полістилізм й естетизм розірваної свідомості» (постмодерн).

Повертаючись до епохи раннього (класичного) модернізму, бачимо цікаву тенденцію в роботі митців авангардного напрямку – зближення або діалог з етнокультурою на рівні глибинного занурення в міфологічну свідомість. Так, широковідомі митці створили шедеври тільки завдяки таланту, який живився яскравим і самобутнім мистецтвом народів світу: Гоген у своїх творах вдало використовував барвисту атмосферу Таїті, Пікассо відтворював у полотнах дух африканської культури, Матіс своїм зростанням митця зобов'язаний мароканській культурі.

Перегляд уривків фільмів, обговорення.

3. Заключна частина.

В основі ж авангардного мистецтва всесвітньо відомих українських художників Малевича, Бурлюка, Архипенка є південноукраїнська архаїка та волічно-пластична система трипільської культури. Вхідження митців-авангардистів у міфологічну данність й архетипи, переосмислення їх у поєднанні з новим баченням змістоформи відбилось у пошуках метафори авангардизму, далекої від повістувальності реалізму.

Художники-теоретики ігардизму К. Малевич й О. Архипенко, розробляючи основи творчого методу на початку ХХ ст., визначили взаєморозуміння між митцями-реформаторами та глядачами з народу, які легко сприймали метафоричні образи авангардистів. Спостереження за таким глядачем описав О. Архипенко у своїх спогадах, підтверджуючи тісний зв'язок між метафорою й архетипом у підсвідомому їх осмисленні читачем: «Художник дає глядачеві імпульс, після якого останній повинен сам почати творчо мислити, символ же підказує, наводить на думку, наводить на почуття-реакції».

Тема 5. Видатні художники Криворіжжя.

Мета: розширити знання майбутніх учителів образотворчого мистецтва про життєвий шлях та творчий доробок видатних художників Криворіжжя. Розвивати естетичний смак, прагнення наслідувати митців у творчій діяльності, розуміти ціннісну основу художніх творів наших співвітчизників. Виховувати патріотизм, риси гуманного ціннісного світогляду, прагнення фахово займатися ціннісно вартісною діяльністю.

Обладнання: відеопрезентація художніх робіт Г. Синиці та А. Рак, хронологічні таблиці «Життєвий шлях та творчий доробок видатних митців Кривбасу».

Практичний матеріал факультативного заняття.

Кривий Ріг – дивне місце. Дехто говорить про місце сили наших предків, дехто натякає на магічні властивості землі, що породжує і притягує людей творчих і неординарних, щоправда, і багатьох відпускає шукати своє місце в світі. Якщо говорити про митців, зокрема, художників, то є на Криворіжжі доволі міцна когорта художників. Вони працюють у різних жанрах і напрямках мистецтва, і мають можливість пропагувати свої твори у Виставковій залі, музеях, художніх школах міста, як на персональних, так і в колективних показах і виставках.

Але так було не завжди, митці минулого ХХ ст. зазнали багато прикросів (репресій, гонінь, нерозуміння творчих пошуків, що розходилися в поглядах із ідеологією провідників соцреалізму). Ціла епоха породила безліч мистецьких напрямків і плеяду творчих особистостей, які неординарно вміли зображувати дійсність у творах. Новаторами в мистецтві й найяскравішими представниками модерного, авангардного напрямку на Криворіжжі стали Григорій Синиця, Анастасія Рак, Вячеслав Странник, Юрій Зелений, Віктор Тополь, Олександр Юрченко та інші. Короткі довідки місцевої енциклопедії скупі повідомляють певну інформацію про їх життєві

перипетії, але хіба цього достатньо, щоб усвідомити сучасникам, скільки їм довелося пережити?

Григорій Іванович Синиця народився в м. Одесі у родині робітника. Виріс у дитячому будинку, а далі навчався в Кіровоградському художньо-промисловому училищі й Одеській середній художній школі, де в 30-х роках познайомився з модерністичним мистецтвом (опановував секрети живопису за допомогою талановитого художника Михайла Гершенфельда), а в Київському художньому інституті вчився в майстерні монументального живопису в одного з найталановитіших учнів Михайла Бойчука – художника Миколи Рокицького. Головна увага школою М. Бойчука приділялася вивченню законів композиції і творенню форми у монументальному мистецтві на тлі рідного національного малярства. Провідних викладачів (учнів і соратників Михайла Бойчука), серед яких був і професор Іван Падалка, було репресовано й розстріляно як «націоналістів і ворогів народу». Залишившись серед гноблених викладачів, студент Г.Синиця не став «перековуватись» у дусі академізму, внаслідок чого не мав диплома й довгі роки мусив носити тавро «бойчукіста, формаліста, націоналіста». Він продовжує наполегливо працювати. За плечима робота в повоєнні роки на заводі «Кераміка» (м. Київ), де, працюючи майстром і начальником цеху, він винайшов і налагодив масовий випуск архітектурно-художньої теракотової плитки, якою облицьовано будівлі Хрещатика. За відбудову Хрещатика й Києва художника було представлено на Сталінську премію, але його прізвище викреслили зі списку.

У 60-ті роки митець захопився давньою історією України, що й відбилося у живописних полотнах. Відвідувачі його персональної виставки у Будинку вчених (1955 р.) побачили незвичайний живопис, присвячений пам'яткам української архітектури. Не було прийнято Г.Синицю й до Спілки художників. Замовчування його мистецької діяльності продовжувалось, а з 1962 р., на хвилі «боротьби з абстракціонізмом», таврували бойчукістів як «формалістичну течію», цькували, його взагалі усунуто від активної

діяльності. Проте митець не зламався. На початку 60-х років, вивчив естетику народної архітектури, мозаїк Софії Київської і Михайлівського Золотоверхого собору, народного розуміння кольору з урахуванням здобутків світового малярства і композиційної культури монументальної школи М. Бойчука, він став провідником нового напрямку у монументальному мистецтві.

Здобутками української колористичної школи 60-90-х років стали ансамблі монументального мозаїчного живопису, що прикрашали середню школу № 5 і ювелірну крамницю «Рубін», «Прометей» у Донецьку. Останню композицію митець створює разом із А. Горською, Г. Зубченко, Г. Марченком та В. Зарецьким. За проектами художника Л. Тоцьким створено композицію в Олександрії (1968 р.), втілено задуми вчителя Галиною Зубченко та Г. Пришедько у Києві: мозаїчні ансамблі й композиції на стінах інститутів Національної академії; Українського Інституту рентгену, радіології та онкології («Перемога»), Інституту ядерних досліджень, Інституту кібернетики («Тріумф кібернетиків») та Палацу спорту Академії наук. Здобутки школи Г. Синиці гідно представляють народні художники Іван Приходько (народний живопис), Василь Скопич (живопис), Валентина Верес (ткацтво).

Криворізька художниця *Анастасія Трохимівна Рак* народилася у 1922 році на Полтавщині. Малювала з дитинства. У подальші роки (під час Вітчизняної війни) потрапила в Німеччину під Мюнхен гостарбайтером у трудовий табір у Карлсруе, де завдяки мистецькому таланту малювання на склі вижила. У повоєнні часи закінчила Лубенський педінститут і працювала вчителем початкових класів. Лише з 1989 року, коли вже була на пенсії, повернулася до призабутого малювання у традиційному народному варіанті. Використовуючи нові матеріали: темперу, кольорову туш, улюблену бронзову фарбу, фольгу, кольоровий папір, вона створювала шедеври. Тісний зв'язок творчості художниці з класичним народним малярством відзначається на рівні сюжетів та підходів щодо їхнього витлумачення у традиційному для

Полтавщини живопису на склі. Створені художницею канонічні сюжети пов'язані з обрядовістю й пісенним фольклором. Є в її творчості краєвиди і портрети, а також дешиця робіт, створена нею за спогадами й особистими спостереженнями. Щоб розглянути творчість А. Рак і визначити в ній роль фактору наслідування (традиційності), валентності колективного й індивідуального, варто зазирнути у витоки явища «народна картина» в Україні.

Наведемо кілька прикладів сюжетів із творчості Анастасії Трохимівни, що досить міцно пов'язані рідним малярством. Це «Парубок і дівчина біля криниці» – один з різновидів канонічного сюжету «Дівчина коло криниці», який має більш широку інтерпретацію зображення зустрічі закоханих у трьох варіантах: «Зустріч біля криниці», «Дівчино моя, напій же коня», «Батько розганяє закоханих». Другорядні елементи, незвичайний колорит, настрої, обережне дотримання фольклорних традицій у поєднанні з композицією – ось що вирізняє творчість на ного майстра А. Рак. На відміну від старих зразків живопису на склі, де колорит будується на зіставл великих плям та площин, чітко окреслених порівняно масивним контуром, у Анастасії Рак рисунок тонкий, як павутиння, позбувається свого конструктивного начала. Чисті локальні кольори відіграють акцентуючу роль серед живописної суміші. Ритмічно чергуючись, вони організують композицію й доповнюються плямами з дрібними мазочками тональною розтяжкою. Колорит свідчить про полтавське походження художниці: теплий, з переважанням жовтувато-охристих, зеленкувато-охристих, рожевих, жовтогарячих кольорів. Нерідко, як і в народній картині, зіставляються плями чорного з зеленим, синьо червоним, зеленого й червоного. Незвичайно ефектними є плями або смуги бронзової фарби. Колір – це частка її світогляду й художньої мови, естетики, що протиставляється холодному академізму.

Також цікавою є серія картин за мотивами родинної й календарної обрядовості, серед яких особливого колориту й фольклорного звучання

сповнені роботи, присвячені зимовим святam, весільному обряду. Ось хоча б невеликий її виставок і досягнень: перша персональна виставка в музеї Т. Г. Шевченка (1992 р., м. Київ); участь у виставці й культурній акції у Музеї «Дні України у Парижі» (1999 р.-2000 р.); присвоєння Заслуженого майстра України (2007 р.); персональна виставка в Санкт-Петербурзькому Російському музеї, відділ етнографії (2008 р.); друга персональна виставка в музеї імені Т. Г. Шевченка до 85-річчя художниці (2008 р., м. Київ), а ще були виставки в Кривому Розі (в музеї «Літературне Криворіжжя» при КДПУ, де є її постійна експозиція, в історико-краєзнавчому музеї та в меморіальній квартирі Григорія Синиці, міській Виставковій залі. Її картини придбали галереї Києва, Львова, Запоріжжя, Вінниці, Полтави, приватні колекціонери та культурні заклади Петербурга, Німеччини, Франції, Польщі, Болгарії, Бразилії, Канади, Австралії, Америки.

Основні компоненти естетичної оцінки творів образотворчого мистецтва:

- 3.6.a. Власна інтерпретація сюжету.
- 3.6.b. Опис місця дії.
- 3.6.c. Визначення головного героя (або героїв) картини, його емоційного стану, моральних та інших особистісних якостей.
- 3.6.d. Визначення другорядних героїв та їхньої ролі в зображуваній картині.
- 3.6.e. Опис представлених явищ природи.
- 3.6.f. Аналіз композиційного рішення.
- 3.6.g. Зазначення відповідності реальності.
- 3.6.h. Оцінка колористичного вирішення.
- 3.6.i. Визначення художньої техніки виконання.
- 3.6.j. Зазначення образності твору.
- 3.6.k. Виявлення загального настрою.
- 3.6.l. Висловлювання особистого враження від твору.

3.6.m. Використання в оцінці картини епітетів, порівнянь, метафор, асоціативних аналогій та зіставлень.

Додаток Н

Програма спецкурсу «Сучасний іконопис»

Мета спецкурсу. Забезпечити результативність формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва шляхом надання інформації про історію іконопису та його сучасну специфіку. Розвивати усвідомлене сприйняття іконопису як явища духовно-художньої культури, розуміти роль ікони в духовному житті людини. На ґрунті цілеспрямованого розвитку візуального та естетичного сприйняття формувати практичні навички та уміння, які є основою техніки сучасного іконопису. Виявляти та вдосконалювати художньо-творчі здібності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Залучити студентів у межах спецкурсу до підготовки та проведення бінарних, проблемних лекцій, лекцій-дискусій, проектування мистецько-педагогічної діяльності для педагогічної практики.

Завдання спецкурсу:

- а) вивчити універсальні закономірності сучасного іконопису, на цьому тлі прищеплювати майбутнім учителям образотворчого мистецтва риси духовно-морального світогляду, усвідомити їхнє значення у професійному формуванні;
- б) спрямувати майбутніх педагогів на вироблення позитивного ставлення до навчання як аксіологічно вартісної діяльності й основи формування ціннісних компетенцій;
- в) спонукати майбутніх учителів образотворчого мистецтва до розуміння взаємозв'язку індивідуальної творчості та процесів морально-духовного відродження українського суспільства;

г) формувати уміння та навички самостійного виконання композиційно-творчих завдань;

г) спонукати майбутніх педагогів до свідомого застосування у майбутньому набутих знань, умінь та навичок у реальному педагогічному процесі загальноосвітньої школи та навчальних закладів різних типів.

Таблиця Н1

План спецкурсу «Сучасний іконопис»

Змістовий модуль I			
Теоретичні основи сучасного іконопису			
<i>Тема</i>	<i>Форма</i>		<i>К-сть год.</i>
	<i>Лек.</i>	<i>Практ.</i>	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1. Вступ. Зміст та завдання спецкурсу.	Вступна з елементами проблемності	-	2
2. Історія іконопису. Візантія.	Лекція-візуалізація	-	2
3. Історія іконопису. Доба європейського Середньовіччя, Новий та Новітній часи.	Лекція-візуалізація	-	2
4. Традиції іконопису на слов'янських теренах	Бінарна лекція	-	2
5. Потрактування іконописних образів у православній церковній традиції. Віра іконописця як рушійна сила втілення іконописних образів.	Проблемна лекція	-	2
6. Складники сучасної техніки іконопису	Бінарна лекція	-	2
7. Роль та значення ікони в духовному житті православних мирян.	-	Заняття - «Мозковий штурм»	2
У підсумку за першим змістовим модулем: лекції – 12 год, практичні 2год.			

Змістовий модуль II <i>Практичні аспекти творення художніх іконописних робіт</i>				
1. Техніка іконопису. аспекти.	сучасного Практичні	-	Укладання web-квесту-довідника, робота в групах	2

Продовження табл. Н1

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1. Техніка сучасного іконопису. Добір відповідних матеріалів. Задум. Композиція.	-	Практична робота в студії	2
2. Техніка сучасного іконопису. Іконописний образ.	-	Практична робота в студії	2
3. Технічні труднощі реалізації задуму. Шляхи подолання.	-	Практична робота в студії	2
4. Відповідність задуму православним іконописним канонам	-	Представлення підсумкової творчої роботи	2
У підсумку за другим змістовим модулем: практичні заняття – 10 год.			

Додаток П

Завдання-ситуації та вправи тренінг-курсу

«Ціннісні установки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва»

Вправа 1. Майбутній учитель образотворчого мистецтва повинен на картці написати одним словом та/або зобразити декілька фактів зі свого життя, які він вважає найбільш значущими. Це можуть бути його захоплення, найбільш важливі дати біографії, вказуватися члени сім'ї, друзі та інше. Потім кожен член групи вибирає собі партнера за критерієм спільності, і віч-на-віч у формі діалогу між ними проходить бесіда. Студенти ставлять уточнюючі запитання, намагаючись, якомога більше дізнатися один про одного. Потім кожен студент представляє свого партнера іншим студентам групи.

Вправа 2. Кожен майбутній учитель образотворчого мистецтва оцінює себе – описує свої достоїнства й недоліки з точки зору професійної компетентності вчителя. Те ж саме він пише про одного із студентів групи, вибраного

методом жеребкування. Автори робіт не вказуються. Після цього викладач зачитує обидві характеристики, і всі студенти дають оцінку, який з двох описів більш достовірний. Цінність даної вправи полягає в тому, що студенти можуть виявити, чи адекватна їх самооцінка і як їх оцінюють оточуючі.

Вправа 3. Кожен майбутній учитель образотворчого мистецтва описує проблеми, із якими він стикається на шляху до професійної компетентності (одним не вистачає знань, інші не відчують у собі впевненості при використанні нових педагогічних технологій, треті не досить комунікативні; деякі студенти усвідомлюють, що вони не завжди емоційно гнучкі та інше). Після цього викладач зачитує кожну роботу, не називаючи автора, і вся група обговорює, у чому проблема, яким чином можна допомогти студенту, що він повинен робити, чому приділяти більше уваги. І хоча більшість порад, скоріше за все, не буде мати під собою теоретичної бази, а ґрунтуватиметься на інтуїції, на власному досвіді, вони змусять кожного студента замислитися над тим, а що саме він робить для формування своєї професійної компетентності, як він працює над собою.

Вправа 4. Кожен майбутній учитель образотворчого мистецтва щотижня складає звіт “Моя ціннісна компетенція”. У ньому вони вказують, що було зроблено протягом минулого тижня для її формування, відповідаючи на такі питання:

1. У яких громадських справах Ви взяли участь на цьому тижні?
2. Чи вплинуло це на формування Вашої громадянської відповідальності та суспільної активності? Якщо так, то яким чином?
3. Чи можете Ви сказати, що Ваші полікультурні знання розширилися?
4. Про що нове Ви дізналися? Що усвідомили? Що зробили? Що нове Ви дізналися про свою майбутню професію?

5. Чи вплинуло це позитивно чи негативно на ваше ставлення до професії вчителя?
6. Чи сприяло що-небудь Вашому бажанню досягти компетентності в педагогічній діяльності? Якщо так, то що і яким чином?
7. Чи завжди Ви можете керувати своїм емоційним станом?
8. Чи поповнили Ви на цьому тижні свої знання, необхідні для професійно компетентного вчителя?
9. Яким чином отримана інформація сприяла Вашому професійному вдосконаленню?
10. Про що важливе Вам вдалося дізнатися і що зрозуміти про себе в плані Вашої ціннісної компетенції?

Вправа-гра «Сенс життя»

(розроблялася за рекомендаціями С. Коновець [158]).

Під час виконання цієї тренінгової вправи передбачається здійснювати розгляд проблем ціннісної компетенції з площини спеціально змодельованих ситуацій до сфери звичайних реалій життя.

Учасникам, об'єднаним у підгрупи по 4-5 осіб, пропонується взяти участь у моделюванні ситуації, яка виникає у творчому колективі. За умовами гри учасникам різних підгруп-«студій» (кількість «студій» збігається з числом мистецько-творчих напрямів, наприклад, «образотворче мистецтво», «музика», «художня фотографія», «поезія» тощо) необхідно оперативно скласти загальний перелік рекомендацій для посилення аксіологічного спрямування діяльності певної «студії» та розвитку творчих здібностей учасників. При цьому маєтись на увазі, що такі рекомендації повинні бути цілком реальними щодо втілення в життя усіма учасниками. Для цього кожна підгрупа-«студія» на великих аркушах має зазначити колегіально сформульовані рекомендації за окресленою темою і вивісити їх

для ознайомлення іншими учасниками гри. У такий спосіб усі підгрупи «студії» будуть мати змогу презентувати свій колективний доробок.

Далі організовується колективне обговорення різних варіантів рекомендацій «як зробити власне життя ціннісно вартісним: перелік конкретних справ». Представники кожної з підгруп по черзі озвучують свій варіант, стисло коментуючи його зміст. При цьому учасникам кожної «студії» необхідно не лише інформувати присутніх про комплекс розроблених рекомендацій, але й переконати інших у доцільності саме цих справ. У підсумку, на підставі позитивного сприйняття певних конкретних пунктів із різних варіантів рекомендацій широким загалом учасників визначаються основні справи, які будуть найефективнішими для розв'язання висунутого завдання.

Вартує уваги попереднє ознайомлення учасників тренінгової вправи-гри з орієнтовним змістом рекомендацій, складених фахівцями науковцями:

- удосконалюйте впевненість у собі;
- читайте художню літературу, яка збагачує Ваш мистецький світогляд;
- ведіть мистецький щоденник, робіть замальовки, пишіть вірші, оповідання, пісні;
- замислюйтесь про схожість та несхожість вчинків, намагайтесь усвідомити мотиви;
- намагайтесь виконувати щоденні рутинні обов'язки різноманітними способами;
- замислюйтесь щодо альтернативних способів використання предметів, із якими стикаєтесь щоденно;
- частіше відвідуйте місця, які вас надихають на власну творчість;
- намагайтесь бути більш спонтанним та комунікабельним;
- шукайте способи вирватися з вашої «зони комфорту»;
- знаходьте нових друзів і розширюйте своє коло спілкування як ціннісно вартісну зону;

–думайте про себе як про особистість, спілкування з якою є цінним для оточуючих;

–виказуйте активну цікавість до мистецьких явищ та суспільного життя;

–не бійтеся бути неправим або помилятися.

Такий склад рекомендацій може сприяти формуванню більш усвідомленого ставлення людини до власного життя й життя інших людей як найвищої цінності, прискіпливо планувати свій особистісно-творчий саморозвиток; надає кожній особистості привід замислитися над питанням стосовно найважливіших ресурсів для розвитку власної креативності, яка може дійсно допомогти в досягненні життєвих цілей та творчій самоактуалізації.