

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ХУ ЮЕ

УДК: 378:37.011.3-051:73/76:7.05:004.9(043.3/5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ПРОДУКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

015 – професійна освіта

Подана на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на джерело.

_____ Ху Юе
(підпис)

Науковий керівник: Пальшкова Ірина Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор

Одеса – 2022

АНОТАЦІЯ

Ху Юе. *Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.* Кваліфікаційна праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 «Професійна освіта». Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2022.

У дисертації запропоновано комплексне розв'язання актуальної проблеми сучасної педагогічної науки і практики, що стосується підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій у закладах вищої освіти.

Мета дослідження: виявити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

Наукова новизна одержаних результатів. Уперше з'ясовано сутність і компонентну структуру феномену «підготовленість майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності»; розроблено критерії та показники для аналізу рівнів підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності. Визначено й схарактеризовано рівні (високий, задовільний, низький) підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності. Виокремлено й обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій: інтеграційна спрямованість фахових дисциплін на залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності; створення розвивального інформаційно-продуктивного середовища в процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності; стимулювання творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до використання продуктивних технологій у процесі дизайнерської діяльності. Розроблено

модель підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій. Удосконалено змістові характеристики поняттєво-категоріального апарату дослідження; уточнено сутність понять «дизайн», «дизайнерська діяльність», «підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності», «продуктивні технології». Набули подальшого розвитку зміст і методика підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні й апробації діагностувальної та експериментальної методик підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій; елективного курсу «Основи підготовки до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій» (для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 «Середня освіта (образотворче мистецтво)») та його методичного забезпечення. Розроблено диспути, дискусії, прес-конференції, конкурси, майстер-класи, професійно спрямовані рольові та ділові ігри, вправи, комплекс педагогічних ситуацій і завдань, спрямованих на підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

У першому розділі **«Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій»** викладено теоретико-методологічні засади опрацювання проблеми.

Дизайн є різновидом художньої творчості, функційне ядро якого міститься в площині синтезування мистецьких практик (інтегрування просторових мистецтв: архітектури, живопису, скульптури, декорування); дизайн як наукова категорія уналежнює методологію фронтальної, тривимірної, глибинно-просторової композиції, теорію естетичного формотворення промислових виробів та практику художнього оформлення

предметно-просторового середовища; дизайн продукує ергономічні технічні форми, оптимальні колірні рішення за законами краси й технічної естетики.

Зазначено, що дизайнерська діяльність – спосіб організації предметно-просторового середовища на засадах технічної естетики й художньо-проектної конструктивної творчості. Така діяльність орієнтована на творче виконання професійних завдань (художнє оформлення, проектування, конструювання, естетизація); базована на креативності та творчому потенціалі фахівця, його здатності усвідомлювати себе суб'єктом мистецького впливу й провідником загальнокультурних і націєтворчих цінностей.

Продуктивні технології в контексті підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності потрактовані як система створення майбутніми педагогами-художниками професійно значущої персональної художньо-педагогічної продукції з яскраво вираженим дизайнерським контекстом. Аналізовані технології забезпечують систематизацію індивідуального досвіду поєднання майбутніми вчителями образотворчого мистецтва елементів художньо-педагогічної та дизайнерської діяльності. Продуктивні технології генерують процеси набуття, упорядкування й систематизації досвіду практичної художньо-педагогічної діяльності в розрізі розширення арсеналу педагогічних, дидактичних, виховних методик елементами дизайнерської практики.

Підготовленість майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності – інтегративний особистісно-професійний конструкт, що віддзеркалює світоглядне ціннісне ставлення педагога-художника до конструювання моделей і методик художньо-естетичної освіти учнів, з огляду на потенціал дизайнерських практик (художнє оформлення, проектування, конструювання, декорування, арт-дизайн, вебдизайн).

У структурі підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, креативний, оцінно-рефлексійний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності вимірюють за ціннісно-смысловим критерієм із такими показниками: умотивованість до дизайнерської діяльності; налаштованість на побудову взаємодії в колективі та результативну діяльність; орієнтація у взаємодії з учнями на побудову тривалих взаємин і максимальне задоволення потреб учнів.

Когнітивно-технологічний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності вимірюють за гносеологічним критерієм із такими показниками: обізнаність із ключовими поняттями дизайнерського мистецтва; обізнаність із видами та продуктами дизайнерської діяльності; обізнаність із технологіями дизайнерської діяльності.

Креативний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності вимірюють за діяльнісно-творчим критерієм із такими показниками: здатність до генерування ідей; здатність доопрацьовувати деталі, удосконалюючи первинний задум; наявність творчого потенціалу в майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Оцінно-рефлексійний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності вимірюють за рефлексійним критерієм із такими показниками: наявність аналітичних умінь; наявність рефлексійних умінь; наявність оцінювальних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

У другому розділі **«Критеріальний підхід у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій»** описано стан підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій у сучасних ЗВО, педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

Кількісні та якісні показники, отримані на констатувальному етапі, дали змогу зробити висновок про те, що в майбутніх учителів образотворчого мистецтва переважають загальнопрофесійні та спеціальні технологічні ознаки підготовленості, що виявляється переважно в таких фактах: превалюють базові психолого-педагогічні й методичні знання; простежувана певна невизначеність проблематики дизайну в діяльності вчителя образотворчого мистецтва та недостатній аналіз власних перспектив такої діяльності, неусвідомленість сутності й необхідності формування та саморозвитку компонентів дизайнерської підготовленості; створення умов для дизайн-освіти відбувається на інтуїтивному рівні; у ході застосування засобів навчання основ дизайну майбутні вчителі образотворчого мистецтва керуються власними вподобаннями, а не інтересами учнів тощо. Отримані результати дослідження зумовили вибір формувальних засобів реалізації теоретично обґрунтованих змісту й методики дизайнерської діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами продуктивних технологій.

Виявлено педагогічні умови, що забезпечують підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій: інтеграційна спрямованість фахових дисциплін на залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності; створення розвивального інформаційно-продуктивного середовища в процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності; стимулювання творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до використання продуктивних технологій у процесі дизайнерської діяльності.

У третьому розділі **«Експериментальна робота з формування підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій»** схарактеризовано логіку та процедуру проведення експериментального дослідження процесу формування підготовленості майбутніх учителів

образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

Розроблено й апробовано модель та експериментальну методику формування підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій (ціннісно-орієнтаційний, змістовно-діяльнісний, коригувально-творчий етапи).

На першому – ціннісно-орієнтаційному – етапі проведено лекції, презентації, семінари, дискусії, майстер-класи фахівців індустрії з дизайну, що спрямовані на опанування студентами теоретичних знань.

Метою другого – змістовно-діяльнісного – етапу було набуття майбутніми вчителями образотворчого мистецтва практичних умінь і навичок, необхідних для провадження дизайнерської діяльності. Для цього використано ділові й рольові ігри, запропоновано розв’язання педагогічних ситуацій, аналіз конфліктних ситуацій, віртуальні екскурсії, воркшопи, створення тематичних колаборацій тощо.

Третій – коригувально-творчий – етап був спрямований на набуття студентами вмінь виконання самостійної творчої діяльності. Студентів залучено до проведення майстер-класів, виставок творчих робіт, виконання дизайн-проектів та арт-об’єктів. Передбачено застосування засвоєних знань, умінь і навичок під час проходження педагогічної та художньо-творчої практики, що сприяло набуттю певного досвіду.

Діагностування, реалізоване для вимірювання рівнів підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій до та після реалізації педагогічних умов, моделі й методики, підтвердило суттєві позитивні зрушення в студентів експериментальної групи, на відміну від осіб у контрольній групі, де навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва відбувалося за стандартною програмою.

Ключові слова: дизайн, дизайнерська діяльність, продуктивні технології, дизайнерська діяльність майбутніх учителів образотворчого

мистецтва, майбутній учитель образотворчого мистецтва, професійна підготовка, підготовленість, заклад вищої освіти.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ІЗ ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Ху Ює. Застосування продуктивних комп'ютерних технологій в процесі навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, інноваційні технології*. СумДПУ імені А. С. Макаренка. Суми, 2020. Вип. 10 (104). С. 41–49.

2. Ху Ює. Стан дизайнерської підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. № 34. Т. 2. «Гельветика», 2021. С. 147–151.

3. Ху Ює. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності. *Педагогічні науки: теорія, інноваційні технології*. СумДПУ імені А. С. Макаренка. Суми, 2021. Вип. 5 (109). С. 325–336.

Статті в зарубіжних наукових виданнях

4. Hu Yue. Analysis of theoretical bases of training future teachers of fine arts for design activity by means of project technologies. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2020. № 7 (35). Vol. 2. P. 56–61.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Ху Ює. Використання комп'ютерних ігор в навчальному процесі факультету мистецтв. *The 5th International scientific and practical conference «European scientific discussions»* (March, 28–30, 2021). Potere della ragione Editore, Rome, Italy. 2021. P. 377–381.

6. Ху Ює. Застосування інформаційно-комунікативних технологій при підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 2–3 квітня

2021 року). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. С. 97–99.

ABSTRACT

Hu Yue. *Training future teachers of fine arts for design activity by means of productive technologies.* Manuscript Copyright. Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy in the speciality 015 Professional Education. State Institution «South-Ukrainian National Pedagogical university named after K. D. Ushynsky». Odesa, 2022.

The dissertation research provides a comprehensive solution to the issue of modern pedagogical science and practice – training future teachers of fine arts for design activity by means of productive technologies in higher education institutions.

The aim of the study is to identify and theoretically substantiate the pedagogical conditions for training future teachers of fine arts for design activities by means of productive technologies.

Scientific novelty of the obtained results. It is the first time when the essence and component structure of the phenomenon «readiness of future teachers of fine arts for design activity» was revealed; criteria with appropriate indicators to determine the levels of readiness of future teachers of fine arts for design activities were developed. The levels (high, medium and low) of readiness of future fine arts teachers for design activity were defined and characterized. The pedagogical conditions of training future teachers of fine arts for design activity by means of productive technologies were defined and substantiated: integration orientation of professional disciplines on attraction of future teachers of fine arts to design activity; creation of a developmental information and productive environment in the process of training future teachers of fine arts for design activity; stimulating the creative activity of future teachers of fine arts to the use of productive technologies in the design process. A model of training future teachers of fine arts for design activity by means of productive technologies was developed. The

content characteristics of the conceptual and categorical apparatus of the research were improved; the essence of the concepts «design», «design activity», «training future teachers of fine arts for design activity», «productive technologies» were specified. The content and methods of training future teachers of fine arts for design activity by means of productive technologies were further developed.

The practical significance of the obtained results lies in the development and testing of diagnostic and experimental methods of training future teachers of fine arts for design activities by means of productive technologies; elective course «Art of Design» (for applicants for the first (bachelor) level of higher education, specialty 014 Secondary education (fine arts) and its methodological support, developed debates, discussions, press conferences, competitions, workshops, professionally oriented role and business games and exercises, a set of pedagogical situations and tasks aimed at training future teachers of fine arts for design activities by means of productive technologies.

The first chapter «**Theoretical principles of training future teachers of fine arts for design activities by means of productive technologies**» reveals the theoretical and methodological principles of the issue.

Design is a kind of artistic creativity, the functional core of which is contained in the plane of synthesis of artistic practices (integration of spatial arts: architecture, painting, sculpture, decoration); design as a scientific category includes the methodology of frontal, three-dimensional, deep-spatial composition, the theory of aesthetic design of industrial products and the practice of artistic design of subject-spatial environment; design produces ergonomic technical forms, optimal color solutions according to the laws of beauty and technical aesthetics.

It is determined that design activity is a way of organizing the subject-spatial environment on the basis of technical aesthetics and artistic-design constructive creativity; provided with a focus on creative solutions to professional problems (decoration, design, construction, aestheticization); it is based on the creativity and creative potential of the specialist, his ability to realize himself as a subject of artistic influence and a leader of cultural and nation-building values.

Productive technologies in the context of training future teachers of fine arts for design activities are defined as a system of creating by future teachers and artists professionally significant personal artistic and pedagogical products with a pronounced design context; productive technologies provide systematization of individual experience of combining elements of artistic, pedagogical and design activity by future teachers of fine arts; productive technologies generate processes of acquisition, ordering and systematization of experience of practical artistic and pedagogical activity in the context of expanding the arsenal of pedagogical, didactic, educational methods with the elements of design practice.

The readiness of future teachers of fine arts for design activities is interpreted as an integrative personal and professional construct that reflects the worldview of the teacher and artist to design models and methods of artistic and aesthetic education of students taking into account the potential of design practices (decoration, design, construction design, web design).

The structure of readiness of future fine arts teachers for design activity includes: motivational and value-based, cognitive and technological, creative, evaluative and reflexive components.

Motivational and value-based component of the readiness of future fine arts teachers for design activities is measured by the value and meaning criterion with the following indicators: motivation for design activities; willingness to build interaction in the team and productive activities; orientation in their interaction with students to build long-term relationships and maximize the needs of students.

The cognitive and technological component of the readiness of future fine arts teachers for design activities is measured by the epistemological criterion with the following indicators: awareness of key concepts of design art; familiarity with the types and products of design activities; familiarity with design technologies.

The creative component of the readiness of future fine arts teachers for design activity is measured by the activity-based and creative criterion with the following indicators: the ability to generate ideas; the ability to refine details improving the original design; the presence of creative potential in future teachers

of fine arts.

The evaluative and reflexive component of the readiness of future fine arts teachers for design activity is measured by the reflection criterion with the following indicators: the presence of analytical skills; presence of reflection skills; availability of assessment skills of future teachers of fine arts.

The second chapter «**Criteria-based approach in training future teachers of fine arts to design activities by means of productive technologies**» describes the state of readiness of future teachers of fine arts to design activity by means of productive technologies in modern institutions of higher education, pedagogical conditions of training future teachers of fine arts for design activity by means of productive technologies.

Quantitative and qualitative indicators obtained at the summative stage, allowed to conclude that the future teachers of fine arts reveal prevailing general and special technological signs of training, which is manifested mainly in the following facts: basic psychological, pedagogical and methodological knowledge prevails; there is some uncertainty of design issues in the activity of teachers of fine arts and insufficient analysis of their own prospects for such activity, lack of awareness of the nature and need for the formation and self-development of relevant components of design training; creating conditions for design education is on an intuitive level; when using the means of teaching the basics of design, future teachers of fine arts are guided by their own tastes, not the interests of students and so on. The obtained results of the research determined the choice of formative means of realizing theoretically substantiated contents and methods of design activity of future fine arts teachers by means of productive technologies.

The pedagogical conditions that ensure the training of future teachers of fine arts for design activities by means of productive technologies are determined: the integration orientation of professional disciplines to attract future teachers of fine arts to design activity; creation of a developmental information and productive environment in the process of training future teachers of fine arts for design

activity; stimulating the creative activity of future teachers of fine arts to the use of productive technologies in the design process.

The third chapter **«Experimental work on the formation of readiness of future fine arts teachers for design activity by means of productive technologies»** describes the logic and procedure of experimental study of the process of forming the readiness of future teachers of fine arts to design activity by means of productive technologies.

The model and experimental methods of forming the readiness of future teachers of fine arts for design activity by means of productive technologies (value-oriented, content and activity-based, corrective and creative stages) were developed and tested.

At the first, value-oriented, stage, lectures, presentations, seminars, discussions, master classes of design industry specialists were used, aimed at acquiring theoretical knowledge by students.

The purpose of the second, content and activity-based stage was the acquisition by future teachers of fine arts of practical skills and abilities necessary for the implementation of design activities. For this purpose, business and role-playing games, solving pedagogical situations, resolving conflict situations, virtual tours, workshops, creating thematic collaborations, etc. were used.

The third, corrective and creative, stage was aimed at students' acquiring of the skills to perform independent creative activity and it involved students in master classes, exhibitions of student works, design projects and art objects, the application of acquired knowledge, skills and abilities in the course of pedagogical, artistic and creative practices, which contributed to gaining some experience by them.

Diagnosing aimed at measuring the level of readiness of future art teachers for design activity by means of productive technologies before and after the implementation of pedagogical conditions, models and methods has led to significant positive changes in students of the experimental group in contrast to the

control one, where future art teachers were trained according to a standard program.

Key words: design, design activity, productive technologies, design activity of future teachers of fine arts, future teacher of fine arts, professional training, readiness, institution of higher education.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Articles in professional scientific journals of Ukraine

1. Hu, Yue (2020). Zastosuvannia produktyvnykh kompiuternykh tekhnolohii v protsesi navchannia maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva. [The use of productive computer technology in the process of training future teachers of fine arts]. *Pedahohichni nauky: teoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, innovative technologies*. 10 (104), 41–49 [in Ukrainian].

2. Hu, Yue (2021). Stan dyzainerskoi pidhotovlenosti maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [The state of design training of future teachers of fine arts]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 34. Vol. 2, 147–151 [in Ukrainian].

3. Hu, Yue (2021). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva do dyzainerskoi diialnosti [Pedagogical conditions of preparation of future teachers of fine arts for design activity]. *Pedagogical sciences: theory, innovative technologies – Pedahohichni nauky: teoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 5 (109), 325–336 [in Ukrainian].

Articles in scientific foreign journals

4. Hu, Yue (2020). Analysis of theoretical bases of training future teachers of fine arts for design activity by means of project technologies. *Knowledge, Education, Law, Management*, 7 (35). Vol. 2. P. 56–61 [in English].

Research works of the approbation character

5. Hu, Yue (2021). Vykorystannia kompiuternykh ihor v navchalnomu protsesi fakultetu mystetstv [The use of computer games in the educational process

of the Faculty of Arts]. The 5th International scientific and practical conference «European scientific discussions» (March 28–30, 2021). Potere della ragione Editore, Rome, Italy. P. 377–381 [in Ukrainian].

6. Hu, Yue (2021). Zastosuvannia informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii pry pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [The use of information and communication technologies in the training of future teachers of fine arts]. *Pedahohika i psykhohohiia: aktualni problemy doslidzhen na suchasnomu etapi: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Kyiv, Ukraine, 2–3 kvitnia 2021 roku) – Pedagogy and psychology: current research problems at the present stage: materials of the international scientific and practical conference (Kyiv, Ukraine, April 2–3, 2021)*, 97–99 [in Ukrainian].

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ABSTRACT	9
ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ПРОДУКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	25
1.1. Дизайнерська діяльність як платформа для становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в просторі педагогічної освіти	25
1.2. Зміст і структура підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності	56
1.3. Феномен «продуктивні технології» у векторі дизайнерської діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва	82
Висновки з першого розділу	103
Список використаних джерел до першого розділу	108
РОЗДІЛ 2. КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ПРОДУКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	130
2.1. Стан підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій у сучасних ЗВО	130
2.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій	141
Висновки з другого розділу.	158

Список використаних джерел до другого розділу	160
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ПРОДУКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	166
3.1. Модель та експериментальна методика підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій	166
3.2. Порівняльні результати підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій на констатувальному та прикінцевому етапах	192
Висновки з третього розділу	203
Список використаних джерел до третього розділу	206
ВИСНОВКИ	210
ДОДАТКИ	214

ВСТУП

Актуальність дослідження. Мистецтво дизайну – одна з найважливіших сфер сучасної художньої культури, специфічна форма художнього відображення та пізнання світу. Дизайнерська діяльність поєднує споживацькі й естетичні якості предметів та об'єктів, призначених для безпосереднього використання людиною, із їхньою оптимальною структурою, технологією виготовлення; вона активно впливає на розв'язання таких проблем, як функціонування виробництва й споживання, комфортне існування людей у предметному світі; відображає матеріальну та духовну сфери людини.

Пріоритетне завдання вчителя художньо-педагогічного профілю як з'єднувальної ланки між освітньою галуззю й професійним мистецтвом – навчити учнів творити красу, застосовуючи найсучасніші засоби та педагогічні технології, водночас уміти трансформувати образи культурного надбання людства у творчий задум власного проекту (за А. Ткаченко).

На сучасному етапі розвитку освіти вчені приділяють увагу розробленню нових форм і методів удосконалення культурологічної (О. Шевнюк), фахової (О. Піддубна), образотворчої (О. Кайдановська) та художньо-педагогічної (О. Каленюк) підготовки майбутніх педагогів-художників. Нині обґрунтовано концепцію формування естетичного світогляду (Ц. Хуан) та професійної культури вчителя образотворчого мистецтва як композиційної діяльності (М. Пічкур), а також концепцію творчого розвитку вчителя образотворчого мистецтва (С. Коновець). Творчі здібності педагога-художника (Л. Покровщук, М. Стась) покладено в основу формування його методичної (О. Бараболя) та естетичної й поліхудожньої (Г. Сотська) компетентності. Творча індивідуальність фахівця-освітянина (О. Отич) зумовила виокремлення в наукознавчих студіях спеціальної педагогіки мистецтва (Г. Падалка, О. Рудницька).

Своєрідність формування дизайнерської компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва студіювала А. Ткаченко. Ю. Бабчук

Є. Кулік досліджували підготовку майбутніх учителів технологій до застосування потужного потенціалу дизайнерської діяльності в художньо-педагогічній площині.

Концептуально-теоретичні й методично-технологічні параметри підготовки майбутніх учителів до викладання основ дизайну в Україні описано в науковому доробку Є. Антоновича, О. Бойчука, О. Бондара, В. Бутенка, В. Вдовченка, В. Даниленка, Ю. Кулінки, С. Кучер, Є. Лазарева, С. Мигалья, Л. Оршанського, І. Савенка, Ю. Срібної, В. Тименка, В. Титаренко, О. Фурси, В. Шпільчака, М. Яковлева та ін.

Загальні проблеми дизайн-підготовки поставали предметом дослідження в розвідках багатьох учених. Зокрема, питання теорії, історії та методології дизайну досліджували Є. Антонович, О. Бондар, О. Генісаретський, А. Діжур, Д. Лебедев, В. Прусак, Ю. Срібна, П. Татіївський, В. Тименко, В. Трофімчук, А. Шевченко та ін. Теоретичні засади дизайн-освіти розробляли Ю. Белова, С. Кожуховська, Н. Конишева, Є. Клімов, О. Куликов, Ю. Кулінка, С. Кучер, В. Наумов, В. Пузанов, В. Розін, І. Савенко, В. Сидоренко, Є. Ткаченко та ін. Проектну діяльність, синтез технічних і художніх знань відображено в працях О. Коберника, Л. Оршанського, Л. Савченко, В. Сидоренка, В. Титаренко, С. Ткачука, В. Яковлевої, С. Ящука та ін.

Особливості продуктивної праці як необхідного складника освітнього процесу репрезентовано в роботах С. Ананьїна, І. Гессена, П. Блонського, О. Захаренка, А. Макаренка, С. Русової, В. Сипченка, В. Сухомлинського, І. Ткаченка, С. Шацького та ін. Організація продуктивної праці науково обґрунтована в роботах Б. Бухалова, В. Казакевич, В. Корольського, А. Ктіторова, В. Мадзігона, М. Пральянова, В. Полякова, Д. Тхоржевського, І. Чернишенко та ін.

З огляду на об'єктивну потребу в дизайнерській підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва, на соціальну значущість їхньої якісної професійної підготовки в закладах вищої освіти, на актуальність проблеми

формування практичних умінь і навичок студентів із застосуванням продуктивних технологій, а також на відсутність досліджень із порушеної проблеми, темою дослідження вибрана: **«Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконане відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Мультиплікативна парадигма професійного становлення фахівців» (№ 0114U007157), що входить до тематичного плану науково-дослідницьких робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тема дисертації затверджена вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 5 від 28.12.2017 р.).

Мета дослідження: виявити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

Відповідно до мети, сформульовано такі **завдання**:

1) схарактеризувати зміст і структуру феномену «підготовленість майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності», уточнити поняття «дизайн», «дизайнерська діяльність», «підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності», «продуктивні технології»;

2) виявити та описати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій;

3) визначити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності;

4) розробити, науково обґрунтувати й апробувати модель та

експериментальну методику підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Предмет дослідження – зміст і методика підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

З огляду на об'єкт, предмет, мету дослідження, сформульовано **наукову гіпотезу**, яка полягає в тому, що ефективність підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності буде посилена в разі застосування продуктивних технологій за таких **педагогічних умов**:

1) інтеграційна спрямованість фахових дисциплін на залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності;

2) створення розвивального інформаційно-продуктивного середовища в процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності;

3) стимулювання творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до використання продуктивних технологій у процесі дизайнерської діяльності.

У ході виконання роботи використано такі **методи дослідження**:

– *теоретичні* – вивчення психолого-педагогічної, методичної літератури з питань підготовки майбутніх учителів; аналіз нормативних документів для з'ясування стану проблеми підготовки здобувачів вищої освіти до дизайнерської діяльності й теоретичного обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують її ефективність;

– *емпіричні* – педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, вивчення результатів навчальної діяльності студентів для виявлення суперечностей у змісті, методах і формах фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, дослідження рівнів

підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності; педагогічний (констатувальний, формувальний, контрольний) експеримент для перевірки дієвості педагогічних умов і методики підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності;

– *математичні* – кількісний та якісний аналіз експериментальних даних, їх статистичне оброблення.

Експериментальна база дослідження. Експериментальне дослідження проведено на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського впродовж 2018 – 2021 років.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше з'ясовано сутність і компонентну структуру феномену «підготовленість майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності»; розроблено критерії та показники для діагностування рівнів підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності. Визначено та схарактеризовано рівні (високий, задовільний, низький) підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності.

Виявлено й обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій: інтеграційна спрямованість фахових дисциплін на залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності; створення розвивального інформаційно-продуктивного середовища в процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності; стимулювання творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до використання продуктивних технологій у процесі дизайнерської діяльності. Розроблено модель підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

Удосконалено змістові характеристики поняттєво-категоріального апарату дослідження; уточнено сутність понять «дизайн», «дизайнерська діяльність», «підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності», «продуктивні технології».

Набули подальшого розвитку зміст і методика підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні й апробації діагностувальної та експериментальної методик підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій; елективного курсу «Основи підготовки до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій» (для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 «Середня освіта (образотворче мистецтво)») та його методичного забезпечення. Розроблено диспути, дискусії, прес-конференції, конкурси, майстер-класи, професійно спрямовані рольові та ділові ігри, вправи, комплекс педагогічних ситуацій і завдань, спрямованих на підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі розроблення фахових методик, навчально-методичних посібників і рекомендацій; для оновлення змісту лекційних курсів та завдань педагогічної практики, обґрунтування нових методик їх викладання в закладах вищої освіти й у системі підвищення кваліфікації вчителів.

Упровадження результатів дослідження. Концептуальні положення роботи впроваджено в практику діяльності Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка про впровадження № 786/30 від 07.05.2021 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 1-7/366 від 07.06.2021 р.), Вінницького державного

педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського (довідка про впровадження № 06/19-2 від 12.05.2021 р.), Мукачівського державного університету (довідка про впровадження № 732 від 14.05.2021 р.).

Апробація результатів дослідження. Засадничі положення дисертації апробовано під час проведення педагогічного експерименту, а також під час оприлюднення теоретичних і практичних висновків й узагальнень на міжнародних («European scientific discussions» (Rome, Italy, 2021), «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (Київ, 2021)); усеукраїнських науково-практичних конференціях. Концептуальні положення оприлюднено на семінарах для викладачів закладів вищої освіти, молодих учених, аспірантів, учителів шкіл і позашкільних закладів (Одеса, 2018 – 2021).

Публікації. Основні результати дослідження опубліковано в 6 працях автора, із них: 3 статті у фахових виданнях України, 1 стаття – у науковому періодичному виданні інших країн (Польща); 2 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (337 найменувань, із них 15 – іноземною мовою) і 7 додатків, поданих на 51 сторінці. Повний обсяг дисертації становить 264 сторінки, основний зміст викладено на 179 сторінках. Робота містить 11 таблиць, 3 рисунка, що обіймають 3 самостійні сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ПРОДУКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Дизайнерська діяльність як платформа для становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в просторі педагогічної освіти

Своєчасність започаткованого дослідження зумовлена зростанням значущості дизайнерських практик як у світовому економічному розвитку, так і в економіці України. Нині широкого вжитку набуло поняття «дизайн». Якщо еволюція теоретичного базису дизайну розвинутих країн відбувалася впродовж доволі тривалого часу, то методологія й теоретичні основи дизайну України почали формуватися лише в другій половині ХХ ст. (О. Яремчук, 2020).

З огляду на складну геополітичну ситуацію України, на початковому етапі теоретична основа дизайну була повністю підпорядкована радянській ідеологічній моделі, згідно з якою паралельно існували поняття художнього конструювання та технічної естетики. Зростання попиту на проектування якісних товарів і продуктів сформувало стійку потребу у фахівцях із дизайну. У цьому контексті успіхи дизайнерської галузі виявляються залежними від якісної профільної освіти та постійного оновлення й розбудови науково-методичної бази дизайн-проектування.

Мистецтво дизайну – одна з найважливіших сфер сучасної художньої культури, специфічна форма художнього відображення та пізнання світу. Дизайнерська діяльність поєднує споживацькі й естетичні якості предметів та об'єктів, призначених для безпосереднього використання людиною, із їхньою оптимальною структурою, технологією виготовлення; вона активно впливає на розв'язання таких проблем, як функціонування виробництва й споживання,

комфортне існування людей у предметному світі; відображає матеріальну та духовну сфери людини.

Своєрідність формування дизайнерської компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва студіювала А. Ткаченко. Ю. Бабчук Є. Кулік досліджували підготовку майбутніх учителів технологій до застосування потужного потенціалу дизайнерської діяльності в художньо-педагогічній площині. Концептуально-теоретичні й методично-технологічні параметри підготовки майбутніх учителів до викладання основ дизайну в Україні викладені в публікаціях Є. Антоновича, О. Бойчука, О. Бондара, В. Бутенка, В. Вдовченка, В. Даниленка, Ю. Кулінки, С. Кучер, Є. Лазарева, С. Мигалья, Л. Оршанського, І. Савенка, Ю. Срібної, В. Тименка, В. Титаренко, О. Фурси, В. Шпільчака, М. Яковлева та ін.

На думку науковців (О. Яремчук), поняття «дизайн» увійшло до українського лексикону в середині ХХ століття, проте лише з 1990 років термін почали активно використовувати в різних сферах діяльності, позначаючи весь процес предметного творення – від художньої ідеї до її виконання в матеріалі.

Для коректного опрацювання теоретичної бази стосовно проблематики сучасного дизайну та підготовки майбутніх учителів до дизайнерської діяльності потрібно конкретизувати досягнення науковців, систематизувати й узагальнити фактичний матеріал, а також удокладнити нез'ясовані питання.

Категорія «дизайн» укорінилась у науковому тезаурусі на початку ХХ століття. Словоформу «дизайн» спершу використовували як допоміжне позначення для збагачення так званого «ремісничого», тобто декоративно-ужиткового мистецтва, що на початку ХХ століття стали масово застосовувати для вдосконалення й естетизації матеріальних форм навколишнього простору. Учасники Конгресу Міжнародної ради дизайнерських організацій витлумачували «дизайн» як творчу діяльність, мета якої полягає в описі форми й сенсу предметів, вироблених промисловістю (Шимко В. Т. 2007).

До трактування сутності «дизайну» як наукової категорії у своїх наукових і методичних працях зверталися Н. Валькова, В. Глазичев, О. Голікова, Ю. Грабовенко, В. Даниленко, А. Дмитрук, Є. Зенкевич, Л. Кулєєва, Є. Лазарев, Т. Малдонадо, С. Михайлов та ін. У наукових джерелах запропоновано різні термінологічні інтерпретації поняття «дизайн». Унаслідок аналізу основних підходів, такі тлумачення згруповано за напрямками розуміння сутності терміна.

Поняття «дизайн» у наукових студіях потрактоване як:

- вид (форма) людської діяльності (В. Михайленко, С. Москаєва, Л. Соловійов, Ю. Соловійов, Т. Шевчук);
- результат діяльності людини (В. Глазичев, Є. Зенкевич, А. Москаєва);
- творча активність суб'єкта діяльності (Т. Малдонадо).

У сучасних дослідженнях дизайн у соціокультурному значенні описаний як спосіб модернізації концепцій щодо способу життя суспільства. З огляду на це, дизайн має не лише формувати естетичні ідеали, діагностувати потреби та спрямовувати суспільство на ті продукти, матеріали, які існують у достатній кількості, не завдають шкоди навколишньому середовищу, а й впливати на економічне використання ресурсів, «творити» середовище життєдіяльності, яке б сприяло здоровому способу життя людини (Удод Г. С, Прусак О. В, Прусак В. Ф. 2002).

Науковець В. Т. Шимко розуміє дизайн водночас як галузь проєктної діяльності суспільства і як сукупність речей та пристроїв, що роблять людське існування зручнішим і легшим, більш ергономічним (Шимко В. Т. 2007). На думку С. С. Шумеги, сьогодні немає сумнівів щодо того, до якої категорії зараховувати дизайн – до мистецтва чи до техніки. Автор наголошує на тому, що дизайн – самостійний напрям проєктної діяльності промислових виробів з усіма притаманними йому атрибутами: історією, теорією, практикою, які пов'язані з мистецтвом і технікою. Попри це,

питання, як і чого навчати майбутнього фахівця-дизайнера, своєї актуальності ще не втратило (Шумега С. С. 2004.).

Із різних наукових позицій та змістових інтерпретацій репрезентує категорію дизайну В. Даниленко. У контексті дослідження напрацювання вченого є вкрай продуктивними. Зокрема, у монографії «Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури» автор подає історіографію терміна «дизайн», звертаючи увагу на його латинське цей термін пов'язують здебільшого з англійською мовою» (Даниленко В. 2005). У руслі міркувань В. Даниленко варто схарактеризувати семантико-стилістичну структуру категорії «дизайн» та удокладнити її значеннєве наповнення в контексті проблематики підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності.

Якщо проаналізувати слово «design» як концепт мовної кодової системи, з огляду на структурну лінгвістику, то можна отримати формулу: «design» = «de» + «sign». Слово складається з двох компонентів, де «sign» – однозначно «сигнал». Префікс «de» в європейських мовах інтерпретують як «робити», тобто «робити знак», власне кажучи, «позначати» або «робити попередній начерк».

Латинський термін «designatio [designo]» (за словником І. Дворецького) варто витлумачувати в кількох варіаціях: визначення, наказ, устрій, організація, розпорядок (Дворецький І. Х. 1986). Відповідно до такого базового позначення, в італійській мові «designare» має семантику наказувати, показувати, назначати, визначати, призначати (Итальяно-русский словарь. 1972. С. 252), іменник «designazione» – наказ, зазначення, пропозиція, призначення (Итальяно-русский словарь. 1972. С. 233). Необхідно зауважити, що в італійській мові поряд зі словом «designare» існує й інша лексема «disegnare [disegno]» – рисувати, креслити, проектувати, робити начерки, описувати словами, обрисовувати, намічати, задумувати, наміряться (Итальяно-русский словарь. 1972. С. 352).

У сучасних довідникових джерелах подано більш широку дефініцію поняття «дизайн», акцентовано, зокрема, не лише на «діяльнісному» наповненні цієї категорії, а й на взаємозв'язку з видами та формами відображення дійсності – мистецькою й художньою (із конкретними їхніми варіативами: конструкторською та естетичною). Звернення до «Сучасного тлумачного словника української мови» доводить, що дизайн є алгоритмом художнього конструювання та способом оформлення речей (знарядь праці, промислової продукції й інтер'єру).

Мистецтво дизайну – художньо-конструкторська діяльність, спрямована на створення нових видів і типів виробів, які відповідали б вимогам суспільства (корисності, зручності в експлуатації, краси тощо). Крім того, назване довідникове джерело містить і фіксацію «професійних» та галузевих ознак категорії дизайну. У лексикографічній праці зазначено, що дизайн є галуззю мистецтва й наукового знання; так званою «технічною естетикою» (В. Т. Бусел, 2009).

За влучним висловом І. Розенсона, «дизайн – не лише задум, а й одночасно «намір», певна «інтрига», що передбачає опосередковані шляхи досягнення мети та, отже, не обходиться без певної частки «хитрості розуму» (Розенсон І. А. 2004). Суголосної думки дотримується П. Шпара, наголошуючи на тому, що дизайн – творча діяльність, метою якої є формування гармонійного предметного середовища, яке найбільш повно задовольнятиме матеріальні та духовні потреби людини (Шпара П. Е. 1984).

У деяких випадках, згідно з міркуваннями В. Глазичева, дизайн потрактований максимально широко, що виходить за межі визначення діяльності художника в розв'язанні завдань промислового виробництва (Глазичев В. 1970. С. 5–6 і 134). Підтримуємо позицію автора, оскільки в контексті підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва «звужене» тлумачення дизайну як способу «прикрашання» матеріальних об'єктів мінімальними художніми засобами не розкриває всього потужного

потенціалу естетизації просторово-предметного оточення, яке може увиразнити дизайн в усьому його функційному вимірі.

На думку М. Кагана, найбільш авторитетним з-поміж наведених В. Глазичевим визначень варто вважати те, що затверджене в 1964 р. на міжнародному семінарі з дизайнерської освіти. Дослідник слушно наголошує на значущості коректної дефініції категорії дизайну в професійно-науковому середовищі: «Дизайн – це творча діяльність, метою якої є визначення формальних якостей промислових виробів. Ці якості охоплюють зовнішні риси виробу та переважно ті структурні й функціональні взаємозв'язки, які перетворюють виріб на єдине ціле як із погляду споживача, так і з погляду виробника» (Каган М. 1972).

Продуктивним моментом у представленому визначенні є те, що дизайн витлумачений як вид (форма) творчої діяльності. В. Глазичев пропонує таке формулювання: «Дизайн – форма організованості (служба) художньо-проектної діяльності, що виробляє споживчу цінність продуктів матеріального та духовного масового споживання» (Глазичев В. 1970. С. 125).

К. Кантор у статті «Соціальний функціоналізм і культура» (1971 р.) висловлює дуалістичну думку: «Розглянутий соціологічно, дизайн є системою управління взаємодії промисловості й ринку...». Водночас «розглянутий культурологічно, дизайн – вид (форма) мистецтва» (Кантор К. М. 1971. С. 23). Отже, майже в усіх спробах інтерпретувати сутність дизайну як наукової категорії помітно те, що термінові іманентно притаманний взаємозв'язок із поняттями «творчість» і «мистецтво».

Російський учений М. Воронов у статті «Развитие термина «дизайн» и его практики» фіксує відсутність точного перекладу слова з англійської мови: «Дизайн уналежнює цілий комплекс понять, а саме: проект, ескіз, рисунок, задум». Дослідник також звертає увагу на те, що «у російській мові термін набув ще більшого спектру значень, причому інколи несумісних одне з одним» (Воронов Н. 2003. С. 16–20).

О. Хмельовський кваліфікує дизайн як мету і спосіб практичного (композиційного) формотворення умов життєдіяльності людини й суспільних груп, як «творчу діяльність, спричинену потребами екосистеми та споживання, спрямовану на формування гармонійного середовища життя...» (Пригорницька А. А. 2004. С. 295–296). Крізь призму проєктної діяльності описував дизайн і В. Даниленко. На думку вченого, «дизайн – це така проєктна діяльність, що міцно поєднує художній та утилітарно-технічний початок». Важливим у дефініції «дизайн» стає надання останньому виразно екологічного спрямування (Даниленко В. 2005).

Згідно з більш сучасними визначеннями, дизайн потрактований переважно як професійна діяльність, а також як результат цієї діяльності, тобто її кінцевий продукт. Проєктна практика, вимагаючи від професійного мислення органічного поєднання образного й системного, надає реальності нового соціокультурного змісту (Розенсон І. А. 2004).

Відповідно до наукових розвідок (Balaland T. 2004 ets), дизайн – це цілісна естетична система підготовки вихованця до творчої діяльності; спосіб орієнтації на самоорганізацію, креативність, проблемно-творче мислення; здатність діяти в швидкоплинних умовах життя; алгоритм взаємодії в усвідомленні раціонального й художнього, абстрактного та конкретного, реалізму й відображення, аналізу та синтезу «для створення нової реальності». В. Рунге розуміє дизайн як специфічну сферу діяльності з проєктування не лише предметно-професійного середовища, але й життєвих ситуацій для оптимізації та гармонізації людини й суспільства (Runge V. 2001).

На Міжнародному семінарі дизайнерів у Бельгії запропоновано дефініцію поняття «дизайн» (1964) у такій редакції: «Дизайн – це творча діяльність, метою якої є визначення формальних якостей промислових виробів. Ці якості охоплюють і зовнішні ознаки виробу, але переважно – структурні функціональні взаємозв'язки, які перетворюють виріб на єдине ціле як із погляду споживача, так із погляду виробника» (Лола Г. 1998).

Розгортає представлену думку у власній інтерпретації А. Пасічний, зазначаючи, що дизайн – особлива сфера діяльності фахівця, яка складається з інженерно-художнього та науково-організаційного розроблення матеріального середовища людини. У специфічному значенні, продовжує автор, дизайн – художнє проектування предметів й естетичного образу промислових виробів, естетичне та функціональне впорядкування довкілля людини. Дизайн наявний у таких галузях художньої творчості, як проектування, моделювання, промислова естетика, реклама тощо (Пасічний А. М., 2008. С. 51.)

Отже, увиразнення «професійного профілю» дизайну як виду діяльності фахівця зумовило виокремлення конкретних її видів – інженерної, художньої, проєктувальної, моделювальної. Дизайн – це інноваційна діяльність не через свій проблемний характер, а через постійну новизну завдання, виконання якого вимагає інтеграції різноманітних видів діяльності (Каган М. С. 1991).

Нам імпонує підхід до з'ясування сутності дизайну, що запропонований М. Павловою. Авторка зазначає, що дизайн є процесом, який передбачає проектування й виготовлення, спрямований на адаптацію технології до потреб людини, на з'єднання краси та функції (Павлова М. Б. 2000). Ґрунтовний аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що існує певний напрям досліджень, які увиразнюють проєктний аспект дизайну, адже впродовж декількох десятиліть дизайн був ототожнений переважно з проєктно-художньою діяльністю.

Суголосно в контексті проєктної діяльності розуміє дизайн В. Марголін. На думку автора, дизайн – це проєктна діяльність, зумовлена об'єднанням наукових принципів із художніми в проєктному образі, що створює ефект, недосяжний у будь-якому іншому проектуванні. Схожа діяльність може бути поширена на будь-яку зі сфер життєдіяльності (Марголін В. И. 1990. С. 19–20).

До розуміння дизайну як форми проєктної діяльності М. Куленко додає інноваційні характеристики. Дизайн, на думку вченого, являє собою вид діяльності, що пов'язаний із проєктуванням предметного середовища. Дизайн – це різновид художньо-проєктної діяльності, яка поєднує принципи зручності, економічності та краси. Дослідник наголошує, що інновація – обов'язкова форма існування дизайну, засіб розв'язання проблем. Створення красивих речей вимагає знання того, що краса – вища форма доцільності, гармонії з навколишнім світом (Куленко М. Я. 2006).

Науковець В. П. Тименко зазначає, що дизайн – це комплексна міждисциплінарна проєктно-художня діяльність, яка синтезує елементи наукових, технічних і гуманітарних знань. Центральною проблемою дизайну, на думку автора, є створення предметного світу, естетично оцінюваного як співмірного, гармонійного, цілісного (Тименко В. П. 2010). Важливо, що дослідник увиразнює й естетичний характер художньо-предметної площини дизайну.

С. М. Михайлов і Л. М. Кулєєва зауважують, що в професійному розумінні дизайн є проєктно-художньою діяльністю з розроблення промислових виробів із високими споживчими та естетичними якостями; діяльністю з організації комфортного для людини предметного середовища – житлового, виробничого, соціально-культурного (Михайлов С. М., Кулєєва Л. М. 1999). А. Г. Дмитрук інтерпретує дизайн як творчу діяльність із художнього конструювання (проєктування) промислових виробів «за законами краси» з одночасним наданням їй високого ступеня функціональності. Автор стверджує, що дизайн – це діяльність із гармонізації відношень предметного світу та людини, створення предметного світу відповідно до міри людини та міри явищ предметного світу (Дмитрук А. Г. 1985).

Нестандартний підхід до тлумачення дизайну пропонує Ю. Соловйов. Учений послуговується поняттям «технічна естетика», намагаючись розмірковувати над сутністю, етапами та своєрідністю дизайнерської

діяльності. Ю. Б. Соловйов описує дизайн як галузь художньо-конструкторської діяльності в промисловості. Теорією цієї діяльності є технічна естетика, методом проєктування – художнє конструювання, результатом – промислові вироби, які пройшли художньо-конструкторське розроблення й утворюють разом з архітектурою штучно створене предметне середовище. Учений зауважує, що впровадження принципів технічної естетики та методів художнього конструювання спрямоване передовсім на задоволення матеріальних і духовних потреб людини, на гуманізацію й естетизацію навколишнього предметного середовища (Ю. Б. Соловйов. 1966).

Нерідко науковці, інтерпретуючи сутність дизайну, вдаються до аналогії з художньо-конструкторською діяльністю. Першопричину цього вбачаємо в ототожненні впродовж тривалого часу професій «дизайнер» та «художник-конструктор». Наприклад, у радянській Україні професії «дизайнер» не існувало, а дизайнерські функції, не окреслюючи термінологічно, виконували художники-конструктори, тобто фахівці з естетичного оформлення предметно-просторового середовища.

Проблема еволюції професій «дизайнер» і «художник-конструктор» ґрунтовно проаналізована в дисертації А. Семенюка, де схарактеризовано специфіку професійної діяльності художників-конструкторів, що базована на системній роботі з оволодіння теоретичними знаннями в галузі теорії, історії, практики образотворчого мистецтва (малюнок, колір, колорит, основи композиції, техніка, технологія художніх матеріалів, переважання творчої уяви, образного мислення, художнього смаку); із застосування основних методів, професійних способів і навичок у проєктно-художній діяльності, на вмінні використовувати теоретичні знання в професійній творчій діяльності; на використанні сучасних дизайнерських прийомів для візуалізації авторської ідеї (А. Семенюк, 2019).

Н. А. Глухих зазначає: «Дизайн – вид діяльності, пов'язаний із проєктуванням предметного світу» (Глухих Н. А. 2005. С. 145–148).

О. П. Голікова, Т. А. Шевчук вважають, що дизайн – це специфічна проєктна діяльність, яка синтезує художньо-предметну творчість та інженерну практику. Об'єктом дизайнерської діяльності може бути все – від конкретних предметів до віртуального простору. Завдання дизайнера, на відміну від художника, полягає у створенні чогось не тільки красивого, а й функціонального (Голікова О. П., Шевчук Т. А.).

Дослідники поступово починають розмежовувати професійну діяльність художника та професійну дизайнерську діяльність, усе частіше виокремлюючи специфіку дизайнерської діяльності. Наприклад, характеризуючи поелементне наповнення категорії дизайн, автори описують систему властивостей особистості, що притаманна суб'єкту цієї діяльності: «естетичний смак, загальна культура, самобутність, активна творча позиція, фантазія, образне мислення і бачення, педагогічна сміливість, самостійність у виборі виду діяльності тощо» (Фатов А. В. 2007).

С. М. Михайлов, Л. М. Кулєєва зауважують, що сьогодні дизайн – це комплексна міждисциплінарна проєктно-художня діяльність, яка інтегрує природничо-наукові, технічні, гуманітарні знання, інженерне та художнє мислення, спрямована на формування на промисловій основі предметного світу в надзвичайно великій «зоні контакту» із людиною в усіх без винятку сферах життєдіяльності (Михайлов С. М. Кулєєва Л. М. 1999). Саме на межі ХХ та ХХІ століття в галузі дизайну поступово викристалізовується людинотвірний і соціокультурний контекст дизайну як наукової категорії.

О. І. Генісаретський і Г. П. Щедровицький стверджують: «Практика дизайнерської роботи поєднує різноманітні елементи соціальної дійсності й повинна зважати на дуже різні вимоги, що надходять від людини, її культурних цінностей та естетичних відносин, від діяльності споживання речей, її часових та інших меж, від виробництва з його технічними й технологічними вимогами, від особливостей організації проєктувальної роботи» (Генісаретский О. И., Щедровицкий Г. П. 2005). Аналізуючи суб'єктний складник дизайну, Є. Лазарєв доводив, що дизайн – це

гармонійне структурування предметного й процесуального аспектів системи «людина – предмет – середовище» (Лазарев Е. Н. 1984).

Досліджуючи результати дизайнерської діяльності, Б. Хорріган розробив алгоритм оцінювання витворів дизайну за параметром художньої виразності. Щоб твори дизайну були художньо виразними, їхні автори повинні виконувати низку завдань:

1) створювати певні предмети і споруди, їхні комплекси й середовище в цілому відповідно до призначення, технічної досконалості, що потребує найменших витрат сил і засобів для виробництва;

2) надавати їм гармонійної форми, згідно з їхньою сутністю та баченням дизайнера, щоб матеріально необхідне постало як естетичне;

3) окреслювати й виконувати художньо-образні завдання, з огляду на потенційне значення предметного комплексу чи дизайнерського середовища (Б. Хорриган. 1989).

Люди́нотві́рний характер промислового та інших видів дизайну описував Б. Кочегаров, наголошуючи: «Сучасний дизайн закріплює й розвиває ексцентричну плинність життєдіяльності людини, націлений на максималізацію, естетизацію та розгортання в постійно поновлюваних предметних зв'язках людини, які й формують її люди́нотворчий характер промислового та інших видів дизайну» (Кочегаров Б. Е. 2006).

К. Радченко слушно наголошує на сучасній термінологічній нез'ясованості й порівняній «недослідженості», фрагментарності дизайн-категорій у науковому розумінні. На думку науковця, серед основних проблем, які сьогодні досліджують, варто виокремлювати історію розвитку дизайну як особливого виду мистецтва та культурно-естетичного феномену, його взаємодію та вплив на інші види мистецтва; аналіз дизайну як формоутворювального чинника, його роль у формуванні естетичних поглядів людини; функції дизайну, у яких виявляється його соціокультурна, споживацько-функціональна та комунікативно-естетична цінність;

особливості структури дизайну і його фундаментальні принципи (Радченко К. В. 2002. С. 171–175).

Проблема деталізації й уточнення поняття «дизайн» гостро постала у зв'язку з упровадженням у 2017 році термінологічної формули «універсальний дизайн», що відбулося після ухвалення Закону України «Про освіту». «Універсальний дизайн» у сфері освіти – це нове поняття, що з'явилося в законі. Термін витлумачують як «дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціальному дизайну» (Закон України «Про освіту» 2017).

Наприкінці ХХ століття в науковому середовищі активізувалися дискусії стосовно ще одного, порівняно нового, поняття – «дизайн-освіта». У праці «Революція в навчанні» автори висловили думку, що «навчання може стати ефективним тільки тоді, коли воно буде поєднане з потребами нової епохи» (Драйден Г. 2011). В. Тименко влучно конкретизував це поняття в такому формулюванні: «Дизайн-освіта – це проектування навчально-виховного процесу на основі взаємодоповнюваності наукового й художнього пізнання способом моделювання вербальної та сенсорної інформації у вигляді образів – понять» (Тименко В. П. 1999. С. 14–17).

Аналіз наукової літератури доводить, що поняття «дизайн-освіта» використовують переважно для опису своєрідності підготовки майбутніх учителів технологій, оскільки саме їхня професійна підготовка спрямована на різноманітні види (типи, форми) проектування, моделювання й художнього оформлення предметно-просторового середовища. Специфіка підготовки майбутніх учителів технологій не є предметом дослідження, однак варто звернути дослідницьку увагу на її елементи. Такий підхід дасть змогу укласти змістові ознаки поняття «дизайн-освіта» для подальшого використання в дисертації.

Після ухвалення Закону України «Про вищу освіту» у 2014 році відбулася реструктуризація системи підготовки фахівців у вищій школі.

Поряд з остаточним переходом до двоступеневої системи підготовки фахівців у закладах вищої освіти змінилися й напрями (спеціалізації) підготовки фахівців-педагогів. Зокрема, усталений для України профіль підготовки майбутніх учителів трудового навчання отримав іншу назву – «підготовка майбутніх учителів технологій».

Така термінологічна й концептуальна невизначеність, спричинена трансформацією всієї системи освіти в Україні, спонукає до аналізу наукових джерел, де не змінено назви спеціальності. Варто дослідити наукові напрацювання вчених, використовуючи оригінальні номінації, як-от учитель трудового навчання. При цьому необхідно розуміти, що йдеться про сучасного фахівця – учителя технологій.

Своєрідність підготовки майбутніх учителів технологій в Україні ґрунтовно, точно та влучно схарактеризувала О. Марущак. Упровадження й розвиток дизайн-освіти потребує переорієнтації підготовки майбутнього вчителя трудового навчання та технологій, який «має бути не тільки технічно освіченим, а й керувати перетворювальною діяльністю учнів, мати уявлення про стиль, композицію, кольорознавство, формоутворення, види мистецтва, сучасні напрями розвитку дизайну, володіти художньо-графічними навичками, уміти використовувати накопичений суспільством досвід створення естетичних цінностей для розвитку творчих здібностей, проєктної культури учнів» (Марущак О. В. 2017. С. 62–71).

Авторка пов'язує своєрідність підготовки вчителів технологій із наявністю художньої підготовки, графічної, естетичної компетентностей. Крім того, науковець фіксує роль творчих здібностей і специфічного мислення, суттєво поглиблюючи розуміння підготовки майбутніх учителів технологій.

Учені наголошували на наявності специфічного «нелінійного» нестандартного мислення, розмірковуючи про засоби досягнення вершин у мистецтві дизайну. Поступово до наукового обігу ввійшло поняття «дизайн-мислення», уперше проголошене в західних країнах.

Дизайн-мислення (англ. «Design thinking») – методологія розв’язання інженерних, ділових й інших завдань, ґрунтована на творчому, а не на аналітичному підході. Основною особливістю дизайн-мислення, на відміну від аналітичного мислення, є не критичний аналіз, а творчий процес, у якому деколи найнесподіваніші ідеї ведуть до кращого розв’язання проблем (Дизайн-мышление).

Дизайн-мислення передбачає процес накопичення ідей, нестереотипне мислення, ухвалення ризикованих рішень на ранніх стадіях проектування, усунення страху зазнати невдачі, глибоке розуміння споживачів (їхніх цілей, поведінки та схильностей), тестування ідей для швидкого отримання відгуків від споживачів, зміну сприйняття цінності продукту. Центром інтересу дизайн-мислення стають переважно потреби людини та винахідливість. (Шилехина М. С. 2013. С. 181–183).

Дизайн-мислення пов’язане з відповіддю на такі базові запитання: що є? (дослідження реальності); що, якщо? (уявлення про майбутнє); що чіпляє? (вибір); що працює? (оцінювання результату, зокрема реакції ринку) (Лидтка Ж., Огилви Т. 2015). У класичному розумінні дизайн-мислення охоплює п’ять етапів: емпатія, з’ясування проблеми, генерація ідей, прототипування й тестування (Фабрикант О. 2019).

Дизайн-мислення використовує десять інструментів:

- візуалізацію, а саме застосування візуальних образів для поліпшення уявлень щодо потреб споживачів і майбутніх результатів;
- карту емпатії для оцінювання відчуттів і вражень споживача;
- аналіз ланцюжка створення цінностей, що супроводжує враження й відчуття споживача;
- майнд-мепінг – для генерації ідей на основі проведених досліджень і створення критеріїв дизайну;
- брейнштормінг – для генерації нових можливостей та альтернативних бізнес-моделей;

- розроблення концепцій на основі збирання інноваційних елементів в альтернативне рішення;
- тестування ключових гіпотез – для виокремлення тих, що приведуть до успіху або до краху концепції;
- гаряче прототипування, а саме втілення концепції в реальну форму для подальшого дослідження, тестування й поліпшення;
- ко-дизайн зі споживачами, тобто залучення їх до участі в ухваленні рішення, відповідно до потреб споживачів;
- тестовий запуск у вигляді експерименту, який дає змогу споживачам застосовувати нове рішення протягом тривалого періоду (Лидтка Ж., Огилви Т. 2015).

Варто наголосити на тому, що на теренах країн колишнього Радянського Союзу вчені теж зверталися до дизайн-мислення, яке не мало чіткого термінологічного потрактування. Наприклад, у підручнику з художнього конструювання зазначено, що саме мистецтво дизайну певною мірою розвиває творчий склад мислення та слугує шляхом виховання. Це не стільки предмет, якого потрібно навчати, скільки метод навчання будь-якого та всіх предметів (Волкотруб И. Т. Основы художественного конструирования. Моделирование материалов и биоформ. К.: Высшая школа, 1982.152 с.).

Надаючи проєктній діяльності, що невіддільна від дизайну, суб'єктного характеру, автори намагалися виокремити мислення як основу суб'єктного «включення» фахівця. Зокрема, у підручнику з художнього проєктування зауважено, що подальший розвиток цього поняття привів до нової концепції дизайну, згідно з якою він є особливим якісним етапом розвитку проєктного мислення й діяльності (проєктна культура), на якій ґрунтована проєктна система, що охоплює різні інженерно-технічні й гуманітарні дисципліни, де першорядну позицію посідає проблемно-орієнтоване художньо-проєктне мислення (Сидоренко В. Ф. 1984. С. 12–14).

Відмовитися від техніцизму та знайти спосіб відродження розірваних зв'язків між людиною й природою, людиною та національною історією – завдання сучасного дизайну. Для цього необхідно застосовувати певні конструктивні зусилля, щоб розкрити його зв'язки з колективним несвідомим та іншими факторами, які лежать в основі формоутворення й здатні відродити цінність і гуманізм сучасного дизайнерського простору (Ган А.).

У межах окремих наукових дисциплін найчастіше відтворюють певний вид діяльності як предмет наукового пізнання в його теоретичному вигляді, згідно з канонами наукового мислення та культурно-історичної парадигми (Делійський О. 2000. С. 221). У наукових напрацюваннях О. Коновалової вичерпно описані риси розвитку дизайну саме в Україні. На думку авторки, своєрідність дизайну в Україні можна схарактеризувати за такими аспектами:

1) становлення дизайну як нової професії формувалося двома шляхами, а саме в інженерно-технічному середовищі промислових регіонів Сходу та через опанування національних традицій Заходу країни;

2) сутність національної форми як основи формотворення предметного середовища становлять взаємозв'язки архетипів, світогляду народу, його ментальності й результати художнього формотворення в контексті понять образу загалом та способу життя окремого народу;

3) критеріями національної ідентичності в сучасних дизайнерських виробках слугують артистичність, художність підходу, образність, виразний позитивізм; проникливе відчуття матеріалу, його фактури й мальовничих особливостей; винахідливість, що тяжіє не до створення складних інженерних конструкцій, а, навпаки, до простих раціональних рішень;

4) фундамент моделі національно орієнтованого українського дизайну являє собою перманентне перехрещення «вертикального» складника (глибинних цінностей національної культури України) із «горизонтальним» (залученими цінностями інших культур).

Дослідниця наголошує на яскраво вираженому «національному» підґрунті дизайну як на способі естетизації предметно-просторового

середовища, акцентуючи увагу на світоглядному та націєкультуротворчому колориті.

На наш погляд, дизайн – різновид художньої творчості, функційне ядро якого перебуває в площині синтезування мистецьких практик (інтегрування просторових мистецтв: архітектури, живопису, скульптури, декорування). Дизайн як наукова категорія уналежнює методологію фронтальної, тривимірної, глибинно-просторової композиції, теорію естетичного формотворення промислових виробів і практику художнього оформлення предметно-просторового середовища. Дизайн продукує ергономічні технічні форми, оптимальні колірні рішення за законами краси й технічної естетики.

Предметом дослідження в дисертації постає підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності, тому варто зосередити ґрунтовну увагу на категорії «діяльність». Як світоглядний принцип поняття діяльності утвердилося в німецькій класичній філософії, коли в європейській культурі перемогла нова концепція особистості, що вирізняється раціональністю, багатоманітними напрямками розвитку активності й ініціативності, коли були створені передумови для трактування діяльності як основи та принципу всієї культури.

Перші кроки в наданні концептуального значення діяльнісній теорії зробив І. Кант, увівши до рангу всезагальної основи культури діяльність. Однак уперше діяльнісний підхід як провідний обґрунтував І. Фіхте, описавши суб'єкт («Я») як чисту самодіяльність, як вільну активність, що створює світ («не-Я»), орієнтується на естетичний ідеал (Делійський О. 2000. С. 160).

Форми діяльності є складниками, які детермінують полісоціальні кореляції – відносини та об'єкт – предметні матеріали, що долучені до сфери активності людини в її кореляції з культурологічними, естетичними, епістемологічними чинниками. У діяльності реалізована об'єктна спрямованість людського буття, а на практиці – суб'єктна. Світ практично

змінюється тому, що переосмислюється людиною як сукупність новоутворених і глибоко пізнаних об'єктів (Андрєєва Т. О. 2004. 29 с.).

За висловом К. Маркса, який високо оцінив думки І. Канта, іманентні закономірності об'єкта розкриваються у формах практичної та пізнавальної діяльності об'єкта. «Суб'єктне начало» втрачає негативний смисл, що охоплює елементи збитковості, потворності, неадекватності та свавільності, приписувані поняттю «домарксовими» матеріалістами, набуває позитивного характеру як діяльне та творче начало в пізнанні. Діяльність – спосіб буттєвості, для якої характерна суб'єкт-об'єктна опозиція, матеріально-духовна злитість (Горак Г. І. 1998).

Людська діяльність – практична, пізнавальна й ціннісно-орієнтаційна, актуальне буття суб'єктно-об'єктного відношення; її аспекти – соціально-практичний, ціннісний і пізнавальний – взаємно опосередковують один одного. Це опосередкування має важливе значення для адекватного трактування категорій суб'єкта та об'єкта. І. Фіхте «розчиняє будь-яку даність, позитивність, предметність у діяльності» (Гайденко П. П. 1970).

Діяльність як функціонування суспільної системи неможлива без її творчого забезпечення. Що вище рівень діяльності, то сильніше потреба в її духовності. У разі домінування матеріального чи духовного в різних вимірах діяльності їхній зв'язок нерозривний. Ф. В. Шеллінг наголошує, що в діяльності людини маємо постійний процес переходу ідеального до реального, суб'єктивного до об'єктивного, предметного (Шеллінг Ф. В. 1936).

Г. І. Горак стверджує, що «діяльність – це взаємодія з об'єктивним світом суспільної людини, вона являє собою єдність матеріально-перетворювального духовного начала, бо по-людськи діяльно перетворювати світ можливо, зважаючи на досвід цього перетворення, знаній у духовних формах, свідомо цілепокладаючи його знов-таки за допомогою духовних форм» (Горак Г. І. 1998). Із педагогічного погляду, Є. Степанов зазначає, що методологічною основою діяльності стосовно з'ясування ефективності

виховної роботи є «парадигма особистісно орієнтованої освіти й виховання, у якій особистість постає як мета, суб'єкт і результат виховного процесу» (Степанов Є. Н. 2008. С. 7).

Із категорією «діяльність» тісно пов'язана категорія «ідеал» (франц. «Idea», грец. «idea» – ідеал, первообраз), без якого неможливе становлення дизайнерської діяльності. Як справедливо вважає Е. В. Ільєнков, ідеал – це ідеальний образ, що впливає на спосіб мислення й діяльності людини (С. С. Аверинцев, Э. А. Араб – Оглы, Л. Ф. Ильичев.1989).

З огляду на те, наскільки зміст ідеалу пов'язаний з оцінюваним, практична неідеальність (чи ідеальність) вирізняється тим, що ідеал є нормою існування об'єкта, який за його допомогою оцінюють. Проблемна неідеальність, навпаки, специфічна своєю невизначеністю в практичному вимірі. Річ у тому, що оцінювання – формальна дія, у структурі якої не передбачений ступінь узгодженості змісту ідеалу й оцінюваного об'єкта. Можливі абсолютно довільні оцінки з випадковими основами. Проблемна неідеальність має необхідний характер: у ній немає моменту «свободи волі», але водночас їй невластива й визначеність (Гребенюк Н. Е. 2002. С. 75–81).

Упродовж тривалого часу дизайнерську діяльність ототожнювали з художньо-проектною й художньо-конструкторською. Попри це, сучасний науковий дискурс щодо особливостей дизайнерської діяльності та векторів підготовки до її провадження все ще базований на основі використання проєктів як механізмів реалізації дизайнерських практик.

На думку Ю. Бундіної, дизайнерська діяльність у сучасних умовах стала багатоаспектною та збагатилася новими видами послуг, охоплює окреслення завдань, вивчення аналогів, функційний аналіз, пошук форми різних об'єктів і втілення їх у певний дизайн-проект, базована на системі графічних зображень (Бундина Ю. М. 2006. С. 92–97). У зв'язку з розвитком інформаційних технологій, сьогодні традиційні види дизайнерської діяльності наповнені новим змістом, охоплюють не лише образотворчі, інформаційні, а й комунікативні функції. Професійна дизайнерська освіта

має бути орієнтована на кінцевий результат – формування кваліфікованого фахівця, який володіє необхідним обсягом теоретичних знань, практичних умінь і навичок, зокрема комунікативних та навіть управлінських (Зюзин Д. И. 2009).

Незважаючи на масовість дизайнерської діяльності, коли певні естетичні норми формує колектив дизайнерів, усе більш запотребованою стає «індивідуальна» дизайнерська діяльність, яка має два аспекти: дизайнерська діяльність, орієнтована на певні естетичні смаки окремих людей, і така, що зважає на естетичні смаки певних соціальних груп, які мають споріднені естетичні вподобання (Яковенко М. Л.).

Дизайнерську діяльність, за переконанням І. С. Рижової, варто аналізувати в контексті тейлорівського визначення культури як цілісного комплексу, що містить знання, вірування, мистецтво, вдачу, право, звичаї та інші здібності, характерні риси й звички, сформовані в людини як члена суспільства (Рижова І. С. 2008. С. 111–129). Дизайн-діяльність з'являється в соціокультурному середовищі, не є обов'язковою, але її розгортання можна пояснити тим, що молодь входить у нове соціокультурне поле творчої діяльності, у нове відкриття пласту діяльнісного виховання, де процес самореалізації й самоутвердження має нові, невідомі грані (Фандеева Є. М. 2004).

Предмет дизайнерської діяльності – створення гармонійної, змістовної та виразної форми об'єкта. Дизайн як спосіб організації предметно-просторового середовища опосередковано впливає на модель поведінки людини, на процес самоідентифікації особистості, на формування її ціннісних орієнтацій. Крім того, це естетична діяльність, змістом якої стає реалізація естетичних установок і соціальних цінностей людини (Lazarev Є. 1984).

Продукт дизайнерської діяльності – результат поєднання в одному предметі структури, тобто внутрішньої форми речі, яка забезпечує її функційну корисність; образу архетипу (як форми, що забезпечує певне

сприйняття речі, асоціативні зв'язки її образу з образами інших речей та образом людини певної культури); культурного смислу (як форми й способу організації значень життєвого світу людини); орнаментального образу (Герчук Ю. Я. 1998). Мета дизайнерської діяльності полягає у створенні умов для базової культури особистості, тобто культури життєвого професійного самовизначення (Лагода О. М. 2007. 20 с.).

І. Рижова зазначає, що «результатом дизайнерської діяльності стає виникнення соціального, культурного, цивілізаційного феномену, що є продуктом діяльності з проєктування предметного світу, розроблення зразків раціональної побудови предметного середовища, адекватних до сучасного суспільства» (Рижова І. С. 2008. 32 с.). Саме завдяки використанню дизайнерського мистецтва у виховному процесі формується особистість як «осередок вічності» і «нескінченності» людського буття (Фатов А. В. 2007).

Розмірковуючи над своєрідністю дизайнерської діяльності в суто професійній площині, автори намагаються вдосконалити й розширити поняття «дизайнерська діяльність», підносячи її на вищий рівень, поступово вводячи до наукового обігу поняття «дизайнерська культура». За С. О. Захаровою, дизайнерська культура «виростає» з уміння розуміти замовника, зі здатності оформлювати свої інтуїтивні бажання згідно з культурно значущими зразками побуту й діяльності, убачати в майбутньому споживачеві особливості його темпераменту, сутність амбіційності, рівень претензій і здатності перенести цей зміст до проєктованих форм, доводячи своє буття до досконалого, художнього виду (Захарова С. О. 2010. С. 80–88).

На противагу С. О. Захаровій, І. І. Дутчак акцентує увагу на мистецьких цінностях дизайнерської культури. Дослідниця стверджує, що дизайнерська культура – це сукупність мистецьких цінностей, які відображають активну творчу діяльність у художньому проєктуванні предметів і моделювання навколишнього світу, поєднання матеріальної та духовної культури. Трактуючи це поняття, науковець обґрунтовує, що майбутній учитель образотворчого мистецтва формує модель професіонала,

яка складається з комплексу практичних умінь і навичок, що створюють успішну профільну підготовку. Базовим у цій моделі стає поняття «дизайнерська підготовка вчителя мистецьких дисциплін» (Дутчак І. І. 2013). Для формування дизайнерської культури майбутніх учителів варто активізувати практичне розроблення дизайн-проектів різної тематики (Л. О. Савченко, Ю. С. Кулінка. 2010).

Доцільно більш докладно схарактеризувати поняття «дизайн-проект», зважаючи на його широке використання в сучасній професійно-педагогічній літературі. У Великобританії панують такі інтерпретації цього поняття:

- 1) дизайн – документально оформлений план споруди або конструкції;
- 2) проєкт – система сформульованих у його межах цілей (новостворених або таких, що підлягають модернізації) для реалізації фізичних об'єктів, технологічних проєктів, процесів тощо.

В українській мові проєкт має такі значення: 1) технічні документи – креслення, розрахунки, макети новостворюваних будівельних споруд, машин, приладів тощо; 2) попередній текст якого-небудь документа та ін.; 3) план, задум (Л. О. Савченко, Ю. С. Кулінка. 2010). Провідною метою формування пріоритетних напрямів дизайнерської діяльності в Україні є розвиток дизайну на основі людиноцентризму як проєктної художньо-технологічної діяльності з формування гармонійного предметно-просторового, житлового, виробничого, інформаційно-комунікаційного, соціально-культурного середовища, що забезпечить підвищення конкурентоспроможності економіки та зростання якості життя населення (Дяченко Ю. Г. 2002. С. 248–250).

Основні завдання, що постають під час окреслення пріоритетних напрямів розвитку дизайнерської діяльності в Україні в умовах постіндустріального суспільства, такі:

- 1) забезпечення ефективності використання дизайну як важливого чинника підвищення якості життя населення, розвиток міського середовища

й сільських поселень, транспорту, соціальної сфери, зокрема освіти, охорони здоров'я і культури;

2) підвищення ефективності застосування дизайну як чинника забезпечення конкурентоспроможності товарів і послуг підприємств різних секторів економіки, в умовах підвищення значення ергономічності та естетичності в оцінюванні споживацьких властивостей продукції;

3) сприяння розвитку підприємств сектору дизайну, з огляду на внесок послуг із маркетингу й дизайну в структуру додаткової вартості товарів як споживчого, так і виробничого призначення (Рац М. В. 1999. С. 150–160).

Зазначені завдання потрібно виконувати на основі державної координації організаційних, правових та економічних питань розвитку дизайну; на підставі провадження послідовної протекціоністської політики в галузі дизайну з боку державних структур; комплексної реалізації системи заходів із розвитку національного дизайну за чіткими пріоритетами, згідно з розробленою на їхній основі державною програмою (Ермолаев А. П. 1982. С. 62–63).

Формування пріоритетних напрямів розвитку дизайнерської діяльності в Україні супроводжуване низкою істотних перешкод, до яких належать такі:

1) недостатня увага до дизайну під час планування та провадження містобудівної діяльності, що негативно позначається на якості життя населення;

2) брак уваги до питань дизайну під час виконання замовлень державних і муніципальних органів влади в соціальній сфері, зокрема у сфері освіти, охорони здоров'я, культури, транспорту;

3) низький рівень попиту на послуги дизайну підприємствами, пов'язаний із недостатнім усвідомленням переваг і можливостей застосування дизайну, застарілим сприйняттям дизайну лише як засобу художнього оформлення продукції, що нині призводить до витіснення продукції вітчизняних виробників на світових ринках та знижує конкурентоспроможність економіки країни в цілому;

4) невідповідність вимогам ринку якості та змісту вітчизняної дизайнерської освіти, зокрема середньої професійної й вищої освіти, системи додаткової освіти, як результат – дефіцит кваліфікованих кадрів;

5) низьке залучення дизайнерських підприємств на світовому ринку дизайнерських послуг;

б) обмеженість наявної в країні інфраструктури розвитку дизайну, що слугує у світі важливим інструментом підвищення конкурентоспроможності економіки, інноваційної політики й політики стимулювання розвитку малого підприємництва (Розенблюм Е. 1989. С. 30–33).

На думку голови Національної асоціації дизайн-освіти Англії, «розвиток освіти, особливо дизайну, є соціальною необхідністю, а не тимчасовою модою, а його завдання – готувати учнів до зміни, а не забезпечувати їх засобами пристосування до суспільства, відомого нам сьогодні» (Чигарьков В. М. 1990. С. 40).

В Україні підготовка майбутніх фахівців різного профілю до дизайнерської діяльності проголошена та зафіксована в низці нормативних і концептуальних документів. Методологічними засадами активізування цього процесу є «Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»», «Концепція розвитку педагогічної освіти», «Національна доктрина розвитку освіти», «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір», «Державна програма «Вчитель» тощо. Нормативне підґрунтя сучасного функціонування галузі забезпечують Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» (Коваль Л. В. 2011).

Один із пріоритетних напрямів реформування освіти – забезпечення високої художньо-естетичної освіченості й вихованості особистості, розвиток естетичного світосприймання та виховання художнього смаку (Державна національна програма «Освіта» 1994). З огляду на це, доцільно поглибити трактування феноменів «художня діяльність» і «художньо-педагогічна»

освіта, оскільки багато років в Україні підготовка фахівців до дизайнерської діяльності була організована на ґрунті художньо-педагогічного виховання.

Художня освіта як навчальна дисципліна сприяє розвитку емоційно-суттєвої сфери студентів, поглиблює їхню образотворчу грамоту, формує візуальний досвід, загальну й естетичну культуру. Найважливіше призначення художньої освіти полягає в професійному зростанні (кваліфікації) майбутніх фахівців у системі їхньої ступеневої підготовки (Волинська О. С. 2011). Окреслення сукупності рис такої системи базоване на характеристиці особливостей образно-пластичної мови, естетичного ставлення до матеріалу, відчуття колористичної гармонії, ритму, орнаменту тощо (Шмагало Р. Т. 2005).

Загалом мистецька та дизайн-освіта відіграють важливу роль у розвитку суспільства та розв'язанні його проблем (Терешкун А. В. 2011. С. 79–81). В уявленні сучасних дизайнерів поєднання високих технологій і художньо-творчих процесів є цілком логічним й адекватним, оскільки стосується всіх видів життєдіяльності суспільства (Татіївський П. М. 2002).

Методика навчання дизайн-проектування – це сукупність методів і прийомів, за допомогою яких відбувається цілеспрямовано організований, планомірно й систематично реалізований процес оволодіння компетенціями, необхідними для створення, опису, зображення або концептуальної моделі цілісного об'єкта із заданими функціональними, ергономічними та естетичними властивостями (Вдовченко В. В. 2007. С. 163–196).

Зміст професійної компетентності майбутнього вчителя з основ дизайну аргументований кваліфікаційною характеристикою, що представлена нормативною моделлю компетентності фахівця й відображає науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок (Марущак О. В. 2013. С. 302–304). Науковець Т. Мала глибоко проаналізувала змістовий бік професійної компетентності фахівця з дизайну та виокремила такі структурні компоненти професійної компетентності

фахівця з дизайну: мотиваційний, операційно-технологічний, регулятивний (Мала Т. В. 2008).

Основні кваліфікаційні вимоги до вчителя дизайну й технологій відображені в документі «Базові компетенції учителя дизайну і технологій для середньої загальноосвітньої школи». Згідно з нормативним текстом, педагог повинен володіти компетенціями, які є основою для всіх інтеграційних елементів предмета «Дизайн і технології»: розуміти й застосовувати певні підходи для правильного оцінювання проблеми дизайну; володіти необхідною інформацією та знати вимоги до дизайну виробів, використовувати ці знання для оцінювання ідей під час створення й проєктування виробів; опрацьовувати численну кількість джерел інформації до конкретного завдання; аналізувати та систематизувати отриману інформацію, використовуючи її в проєктній діяльності; бути креативним у проєктуванні; використовувати правильні способи запису ідей; застосовувати конвергентне мислення в процесі розроблення моделей; уміло використовувати техніку (обладнання й пристрої), прийоми та методи роботи відповідно до кожного етапу діяльності; дотримуватися вимог техніки безпеки; розвивати в учнів розуміння якості продукту в процесі його створення; мати почуття громадянського обов'язку та володіти людськими цінностями, а також застосовувати їх, викладаючи предмет; використовувати новітні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ); розуміти важливість опанування навчального предмета серед основних дисциплін та його зв'язок з іншими курсами; розуміти, як дизайн і технологія допомагають загальному розвитку дітей, покращують їхні знання з математики, мови, малювання тощо (Сулейманов Р. И. 2010. С. 51–53).

Використання системного підходу до аналізу питань, пов'язаних із дизайнерськими аспектами, допомагає уточнити загальні закономірності, властиві природі, психології людини й суспільству в цілому, систематизувати методи розв'язання проблем творчості в мистецтві дизайну, створити програму, що дає змогу оптимізувати пошук найкращого варіанта для вибору

речей, форм, стилів (Быстрова Т. Ю. 2001). Варто використовувати ще один принцип для реалізації цього етапу творчості, що називають зверненням до надсвідомого. У реалізації проблеми необхідно надавати перевагу своїй інтуїції, уяві, охоплюючи об'єкт дизайну в його цілісності, піднімаючи надсвідомість до рівня об'єктивної реальності в дизайнерських стилях (Власов В. Г. 1995-1997).

Усі аспекти дизайнерської діяльності: філософський, філософсько-естетичний, етико-психологічний, психолого-функціональний – повинні працювати на людський фактор, на комфортний стан індивіда, на соціальне здоров'я, підвищення стилю і якості життя (Воронов Н. В. 1993. С. 17–26). В умовах розбалансованості ланок соціального механізму, коли економіка, фінанси, виробництво, людські взаємини нестабільні, дизайн як соціальний і культурний феномен спроможний сприяти відродженню балансу й гармонії в суспільстві в контексті актуальності прекрасного (Гадамер Г.-Г. 1991. С. 266–323).

Організація повноцінного й педагогічно доцільного ознайомлення школярів із художньо-проектною діяльністю, посиленої дитячої дизайнерської творчості – вагомий резерв для підвищення рівня дизайнерської освіти (Антонович Є. А. 1993). У процесі дизайн-освіти учень повинен навчитися проектувати об'єкти предметного навколишнього середовища, використовуючи обґрунтовані рішення просторово-масштабного взаємозв'язку об'ємно-просторових об'єктів і систем, зважаючи при цьому на тектонічні, кольорово-фактурні й текстурні якості (Косюк В. Р. 2014. С. 206–213).

Домінантною рисою української системи освіти є глибока науковість змісту освіти. Одна з особливостей сучасної науки – її інтеграція, прагнення до об'єднання теоретичного знання в цілісну систему, що відображає об'єктивний світ у його єдності та розвитку. Інтеграція сучасного наукового знання як одна з найважливіших тенденцій розвитку науки повинна знайти

відображення в професійному навчанні (Вдовиченко В., Сімонік А., Тименко В. 2004. С. 10–22).

Серед принципових ознак тих предметів, процесів, рішень завдань, ідей або витворів мистецтва, які називають творчими, варто виокремлювати новизну або унікальність, функційну корисність проєктних рішень чи естетичну цінність витворів мистецтва, витонченість (тобто наповнення простотою тих речей, де раніше переважала складність). Для творчих вирішень характерне також створення нових співвідношень, оскільки раніше не пов'язані елементи в ході об'єднання часто мають своєрідний ефект (Михайлов С. М. 2000).

Дизайн-освіта має бути організована за такими принципами:

- навчання дизайну повинно бути спрямоване на творчий розвиток і самореалізацію особистості учня;
- дизайнерська діяльність на уроці повинна мати особистісний зміст, узгоджуватися з інтересами дитини та орієнтуватися на реальне використання її в житті учня;
- розвиток інтересу до дизайну, естетичного смаку потрібно вибудовувати на основі наявного особистісного досвіду творчої діяльності;
- у процесі дизайнерської діяльності учень повинен стати повноправним суб'єктом діяльності, що передбачає надання свободи вибору у створенні задуму творчої роботи, використанні матеріалів, виду техніки, складності виконання творчого завдання тощо;
- навчання дизайну необхідно погоджувати з індивідуальними здібностями, творчою вибірковістю дитини (переваги у видах діяльності, особистісних сенсах тощо);
- навчання дизайну потрібно будувати від простого до складного; на початкових етапах учитель показує учням різноманітні прийоми дизайнерської діяльності, а згодом учні, оволодіваючи ними, формують власний досвід дизайнерської проєктної діяльності (Бахтеєва Л. А.).

На переконання Н. М. Конишевої, значення дизайнерських знань для становлення духовного світу людини як особистості та розвитку її творчого потенціалу важко переоцінити: вони необхідні людям будь-якого віку й будь-якої професії, є всезагальними та ефективними, слугують специфічним засобом формування соціальної свідомості (Конишева Н. М. 1999).

Отже, успішна дизайнерська підготовка майбутнього вчителя залежить від низки чинників:

- фундаментальна професійна підготовка;
- мистецька підготовка з огляду на сучасні інновації;
- професійно спрямована психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів.

За результатами аналізу літератури, присвяченої з'ясуванню феноменологічних ознак дизайну як наукової категорії, теоретично-концептуальним і практико-реалізаційним основам дизайн-освіти в Україні та за кордоном, сформульовано авторські висновки щодо своєрідності поняття «дизайнерська діяльність». Дизайнерська діяльність – естетична діяльність, що охоплює: 1) творчість художника з моделювання виробу, тобто створення «образу предмета», 2) інженерну творчість; 3) практичне вирішення задуму (утілення в конкретному матеріалі).

Дизайнерська діяльність – це художнє конструювання, проектування предметного середовища, що належить до необразотворчих мистецтв, які слугують створенню матеріально-предметного середовища людини. Згідно з більш широким визначенням, дизайнерська діяльність – діяльність пластичних форм чи просторового мистецтва. У контексті культури йдеться про діяльність у сфері моди, технічних, конструкційних, матеріальних і фінансових можливостей людини.

Особливість дизайну полягає в тому, що кожен річ описують не тільки з погляду користі та краси, але й у всій багатоманітності її зв'язків у процесі функціонування, зважаючи на те, як предмет буде транспортований, яке місце посідатиме в помешканні індивіда, якого підходу він потребує до презентації.

Комплексний системний підхід до проєктування кожної речі – це смисл дизайнерської діяльності. Дизайн передбачає роботу з предметами, які виготовляють на промисловості масовим накладом, тому вони повинні задовольняти смаки багатьох людей. Об'єкти дизайну, і всі твори мистецтва, позначені часом, засвідчують рівень технічного й соціального прогресу, «проєктують» людину, яка буде користуватися цими речами та жити в середовищі. Сучасний дизайн закріплює й розвиває ексцентричну плинність життєдіяльності людини, орієнтований на максималізацію, естетизацію та розгортання в постійно поновлюваних предметних зв'язках людини, які й формують її людинотворчий характер промислового та інших видів дизайну.

Дизайнерська підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва складається з фундаментальної професійної підготовки; мистецької підготовки з огляду на сучасні інновації; професійно спрямованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Дизайнерська підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва може бути реалізована через розуміння культурно-естетичних, візуально-комунікативних проблем дизайнерської діяльності, уміння окреслити в ній художньо-образні, конструктивно-технологічні, комунікативно-інформаційні завдання й виконати їх візуально-художніми засобами.

Дизайн-освіта для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва забезпечить: володіння творчим світоглядом і мисленням; формування високого рівня культури та потреб до професійної творчої діяльності; формування спеціаліста через поєднання загальнокультурної, гуманітарної, технічної, технологічної, економічної та художньої освіти; оволодіння навичками проєктування, використання нових технологій, самостійного освоєння науково-методичної інформації для систематичної освіти.

Отже, на підставі викладу теоретичних засад сформульовано визначення поняття «дизайнерська діяльність» у розрізі професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва. Дизайнерська діяльність – це

спосіб організації предметно-просторового середовища на засадах «технічної естетики» та художньо-проектної конструктивної творчості. Така діяльність забезпечує орієнтацією на творче виконання професійних завдань (художнє оформлення, проектування, конструювання, естетизація); базована на креативності та творчому потенціалі фахівця, його здатності усвідомлювати себе суб'єктом мистецького впливу й провідником загальнокультурних і націєтворчих цінностей.

1.2. Зміст і структура підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності

Аналіз базових термінологічних конструкцій, що стосуються досліджуваного феномену, уможливить коректне з'ясування змісту та структури підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності під час навчання в закладах вищої освіти. Варто насамперед конкретизувати поняття «підготовка», «професійна підготовка», «фахова підготовка вчителя образотворчого мистецтва» та «образотворча підготовка вчителя образотворчого мистецтва».

Категорія «підготовка» витлумачена вченими переважно як системна дія, що спрямована на забезпечення, реалізацію, проведення, виконання чогось (Н. Волкова, Н. Кузьміна, Л. Хомич). Професійну підготовку вчителя можна вважати системою проєктувально-організаційних і психолого-педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості педагога професійної спрямованості (мотивації на професію), системи професійно необхідних знань, навичок, професійно значущих умінь і світоглядних ціннісних ставлень до професії на рівні переконань (Н. Кічук, Н. Кузьміна, В. Сластьонін).

Професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва – конструктивний педагогічний процес, що є структурним елементом комплексної професійної підготовки майбутнього педагога-художника

(формування фахових, загальних та естетично-культурних компетентностей), що орієнтований на усвідомлення майбутнім педагогом функційної значущості художньо-педагогічної діяльності в школі й культуро-творчого потенціалу образотворчого мистецтва.

Дослідниця О. Піддубна з'ясувала сутність категорії «фахова підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва», що потрактована як оволодіння складною системою психолого-педагогічних, методичних, теоретичних знань, набуття практичних умінь і навичок у галузі образотворчого мистецтва, необхідних для реалізації художньої діяльності. Науковець окреслює компоненти фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (теоретичний, практичний і методичний), що визначають наявність фахових знань, умінь та навичок, які є необхідною умовою для успішної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

У контексті дослідження варто уточнити сутність поняття «образотворча підготовка майбутнього вчителя». О. Кайдановська, аналізуючи природу образотворчої підготовки фахівців, описує її комплексно: як педагогічно організований процес засвоєння студентами закладу вищої освіти загальнокультурного досвіду людства, що слугує суттєвим чинником формування образотворчої ерудованості фахівця; як результат зазначеного процесу, а саме – сукупність образотворчих знань і умінь, яка уможливорює залучення студентів до культурно детермінованих шляхів виконання завдань професійної діяльності; як систему навчання, виховання й розвитку особистості майбутнього фахівця у взаємозв'язку гуманітарних, образотворчих і фахово зорієнтованих дисциплін, що спрямована на розвиток творчої художньої діяльності студентів.

Як зазначено вище, професійна діяльність учителя образотворчого мистецтва є складним видом роботи. З огляду на її інтегративний характер (поєднання педагогічної та художньої діяльності), професійна діяльність вимагає більш докладного опису ознак.

Професійна діяльність педагога-художника вирізняється наявністю «творчого початку», творчих здібностей, креативності, своєрідного нетрадиційного мислення. Крім того, студент має опанувати складну систему художніх та естетичних умінь, для якої характерна широка палітра засобів естетичної підготовки учнів у контексті живопису: колористика, тонування, різні способи малювання, візуалізації тощо.

Доповнює й розширює арсенал образотворчих практик і дизайнерська діяльність, що увиразнює здатність до естетичного оформлення просторово-предметного середовища. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності – це складний педагогічний процес, що віддзеркалює алгоритм наповнення художньо-педагогічної діяльності педагога-художника в школі сучасними практиками дизайну як способу естетизації просторово-предметного середовища.

Результатом підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності стає підготовленість до дизайнерської діяльності. Підготовленість майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності варто витлумачувати як інтегративний особистісно-професійний конструкт, що віддзеркалює світоглядне ціннісне ставлення педагога-художника до конструювання моделей і методик художньо-естетичної освіти учнів, з огляду на потенціал дизайнерських практик (художнє оформлення, проєктування, конструювання, декорування, арт-дизайн, веб-дизайн).

Під дизайнерською підготовкою майбутніх учителів образотворчого мистецтва розуміємо процес засвоєння знань, умінь і навичок, а також досвіду творчої діяльності, необхідного для професійної педагогічної діяльності в галузі дизайн-освіти.

З'ясування сутності та функційного значення підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності необхідно розпочинати з аналізу структурних компонентів досліджуваного явища. У структурі підготовленості майбутніх учителів образотворчого

мистецтва до дизайнерської діяльності виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, креативний, оцінно-рефлексійний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності – система ціннісного позитивного ставлення педагога на рівні переконань до потужного естетичного й виховного потенціалу дизайнерської діяльності. Цей компонент віддзеркалює прагнення педагога-художника увиразнювати естетичні й соціокультурні контексти в системі художньо-педагогічного навчання учнів, інтегрувати елементи образотворчого мистецтва та різноманітних дизайнерських практик.

Когнітивно-технологічний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності витлумачений як інформаційний комплекс обізнаності майбутніх педагогів-художників із методологією й технологією дизайнерської практики. Названий компонент охоплює практично-інструментальні та функційно-операційні складники художньо-педагогічної діяльності, з огляду на потенціал дизайнерської практики.

Креативний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності уналежнює суб'єктний бік можливостей педагога-художника доповнювати площину художньо-естетичної освіти в школі елементами дизайнерської практики. Аналізований компонент детермінований сформованістю нелінійного нестандартного дизайн-мислення вчителя образотворчого мистецтва та здатністю збагачувати художньо-естетичне навчання учнів інноваційними технологіями.

Оцінно-рефлексійний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності – система особистісних координат педагога-художника, що уналежнює його здатність до моніторингу, критичного оцінювання та рефлексії художньо-педагогічної діяльності, з огляду на потенціал дизайнерської практики. Цей компонент

забезпечує здатність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва розробляти індивідуальну траєкторію власного професійного та творчого саморозвитку в контексті розширення функційно-технологічного й методичного апарату художньо-педагогічної діяльності в школі засобами дизайнерської практики (мистецтва)

Для більш докладного опису мотиваційно-ціннісного компонента підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності варто апелювати передусім до наукових напрацювань учених, які деталізували сутність мотиваційно-ціннісного складника певного явища або процесу, описали його значення та роль. Л. Варяниця в межах мотиваційно-ціннісного компонента характеризує випробування власних можливостей для самореалізації, що закріплене принципами, традиціями, цінностями простору, де індивід реалізує свою суспільно значущу діяльність (Варяниця Л. О, 2006).

І. Печенко описує мотиваційно-ціннісний компонент, який формується в процесі соціалізації особистості та вирізняється внутрішньою свободою вибору особистісної позиції, здатністю свідомо програмувати власну поведінку й виражати ставлення до життєвих ситуацій (Печенко І. П., 2003).

О. Позднякова зауважує, що для мотиваційно-ціннісного компонента характерна наявність власних поглядів, здатність змінювати їх і виробляти нові, ступінь готовності й здатності самостійно розв'язувати проблеми, протистояти життєвим ситуаціям, що стримують самопізнання, самовизначення, самореалізацію, самоутвердження, гнучкість та одночасно стійкість у змінених ситуаціях, уміння творчо підходити до життя (Позднякова О. Л., 2010).

С. Семчук наголошує, що мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності надає індивідові змогу мати адекватну поведінку, виявляти взаємозв'язки, демонструвати гнучкість у пристосуванні до нових умов середовища за збереження особистісного стрижня (Семчук С. І., 2010).

Р. Скірко в мотиваційно-ціннісному компоненті виокремлює соціально-

професійну самореалізацію особистості, її соціальну зрілість і дорослість, що складається із соціальних цінностей, потреб та мотиваційних орієнтацій у міжособистісних взаєминах (Скірко . Л., 2010).

Н. Фалько стверджує, що мотиваційно-ціннісний компонент надає змогу для особистісного розвитку – інтелектуальних, вольових якостей, а також ставлення до самого себе, до свого «Я» і забезпечує цілісність характеру. Потреби, що зумовлюють, мотивують інтерес до самореалізації, спрямовані насамперед на професійне зростання (Фалько Н. М., 2009).

Д. Годлевська описує мотиваційні чинники, що формуються в просторі, де існує індивід, який сповнений своєрідними цінностями, а також якості, що забезпечують потребу й можливість постійного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти особистості та її становлення (Годлевська Д. М., 2007).

Виникнення опосередкованих потреб – такий етап у розвитку мотиваційної сфери, що робить можливим свідоме управління власними потребами й прагненнями, оволодіння внутрішнім світом, окреслення життєвих планів і перспектив, що означає достатньо високий рівень особистісного розвитку, за якого «активність у формуванні власної мотивації має характер вибору серед різних варіантів задоволення й розвитку потреб» (Вилюнас В. К. 1990. С. 39). І. Зарубінська трактує цінність та мотиви як ефективну соціальну взаємодію й засіб розвитку соціальної компетентності студента, у якого сформовані відповідно до віку актуальні, опановані стратегії та дії соціального характеру (Зарубінська І. Б., 2013).

Т. Гущина досліджує взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного компонента особистості студента та проблеми внутрішньо-особистісного конфлікту як чинника соціалізації. Авторка описує такий взаємозв'язок у площині рушіїв, джерел саморозвитку в процесі соціалізації, а також як провідний індикатор самовизначення особистості в умовах складної взаємодії зовнішніх (соціально детермінованих) і внутрішніх (індивідуально-особистісних) чинників (Гущина Т. Ю., 2008).

І. Зарубінська зазначає, що мотиваційно-ціннісна сфера особистості охоплює знання й уміння, досвід їх практичної реалізації, особистісні характеристики та якості, що дають змогу все це застосовувати на практиці. Аналізований феномен представляє велику кількість сфер людської діяльності та є однією з істотних передумов продуктивної міжособистісної взаємодії в усіх її виявах (Зарубінська І. Б., 2011).

А. Маркова виокремлює в структурі мотиваційної сфери інші базові компоненти: потреби, зокрема потреба в навчанні; мотиви, насамперед мотиви навчання; сенс навчання, цілі, емоції, взаємини, інтереси. Крім цього, долідниця додає ще й спонукання, ідеали, ціннісні орієнтації та надії особистості (Маркова А. К. 1996).

К. Абульханова-Славська в структурі мотиваційної сфери особистості називає основними такі компоненти: цінності діяльності (самовираження, застосування своїх можливостей, творчість); особистісна мотивація (реалізація себе в діяльності, особистісна задоволеність, досягнутий результат); смислова діяльність (здатність до саморегуляції, особистісний спосіб регуляції, мобілізація активності) (Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности. Психология личности и образ жизни. Москва. 1987. 137-145 с.).

У працях В. Асеева запропоновано два визначення структури мотиваційного компонента готовності до діяльності. У більш широкому контексті для мотиваційного компонента характерні два складники – змістовий і динамічний. У більш вузькому – потреба в діяльності й зовнішній мотив у ставленні до діяльності, що «впливає на конкретну цільову установку» (Асеев В. Г. 1976. с. 104–105). Іншої думки про будову мотиваційного компонента дотримується А. Маркова, яка констатує, що мотивацію до навчання становлять чотири види спонукань: значення і зміст; потреби; мета; інтерес як форма вияву значень та змісту, потреб і цілей (Маркова А. К. 1996).

У психологічному тлумачному словнику зауважено, що мотивація – це спонукання, яке спричинює активність організму та впливає на її спрямованість; усвідомлювані або неусвідомлювані психічні фактори, що спонукають індивіда до певних дій і позначаються на їхній спрямованості та цілях. Вона є внутрішньою характеристикою, яка може зумовлюватися також зовнішніми факторами (мотивуванням соціальної реальності), що спонукає індивіда до дії для поліпшення стану впевненості й незалежності в досягненні задоволення потреб, уникненні невдач та вибору робочих стратегій. У разі задоволення основних потреб в особистості виникає мотив вищого рівня, який спонукає актуалізувати свій потенціал (Шапарь В. Б., 2007).

Мотивацію витлумачують як систему «мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності чи поведінки» (Гончаренко С. У. 2000. С. 199). Термін «мотив» – це складне інтегральне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків і є для них основою та «опредмеченою потребою» (Ильин Е. П. 2000).

Мотиви професійної самореалізації впливають із потреби в ній, набувають усвідомленого характеру та перетворюються на мотиви цілі, які позначаються на напрямі активності суб'єкта самореалізації. Мотиви являють собою те майбутнє, яке особистості потрібно перетворити на реальність життєвого шляху засобами своєї активності (Садовая М. А. 2009. с. 186).

У зв'язку з цим варто звернутися до поглядів Г. С. Костюка про вирішальну роль системи мотивів, які спонукають особистість до тих або до тих дій (Костюк Г. С. 1989), а також до висновків М. Й. Боришевського щодо включеності мотивів саморегулювання поведінки в широкий соціальний контекст (Боришевський М. 2010). А. Вербицький розрізняє дві великі групи мотивів, що зумовлюють пізнавальну діяльність. Ідеться про мотиви досягнення та пізнавальні мотиви. Пізнавальна діяльність, зумовлена мотивами першої групи, слугує засобом досягнення мети, яка лежить поза

пізнавальною діяльністю (соціальні мотиви, зовнішні мотиви). Пізнавальна діяльність, що її зумовили мотиви другої групи, є метою (Вербицкий А. Л. 1991. 207 с.).

На думку А. Сотнікової, глибокий аналіз професійної мотивації слугує підґрунтям для теоретичних і практичних розробок у сфері створення сприятливих умов для формування позитивної професійної мотивації, спрямованої на зростання внутрішньої мотиваційної енергетики як джерела прагнення до підвищення професійної культури суб'єкта професійної підготовки та професійної діяльності (Сотникова А. В. 2010. с. 122). В. Ляшенко зазначає, що мотивація пов'язана з новоутвореними цінностями (набуття необхідних особистісних знань, умінь, навичок, способів діяльності, розвиток можливості сприймання, розуміння та творчого використання матеріальних і духовних цінностей), що існують у просторі середовища, у якому перебуває індивід (Ляшенко В. І., 2005).

Особливу роль відіграють цінності, які інтеріоризуються особистістю через сферу сприйняття об'єктивної реальності зовнішнього світу та в подальшому формовивляються як вчинковий компонент життєдіяльності. Уважають, що розмежуванню підлягають не окремі життєві моменти, а загальні цілі діяльності людини. Саме вони впорядковані в ціннісній ієрархії відповідно до їхньої ролі в становленні й розвитку особистості (Вірна Ж. П. 2004).

Система ціннісних орієнтацій, пов'язаних із професійними прагненнями людини, за висловом Е. Зеєра, є сенсом праці, заробітної плати, добробуту, кваліфікації, кар'єри, соціального стану та ін. (Зеєр Э. Ф. 2003. с. 5). Поняття «цінність» перебуває в одному вимірі з поняттями «потреба» і «мотив», а ціннісні орієнтації індивіда розміщені на перетині когнітивної та мотиваційної сфер особистості. Осмислити це співвідношення допомагає дворівнева модель мотивації, запропонована О. Ю. Патяєвою (Патяева Е. Ю. 1983).

Формування мотиваційно-ціннісного компонента педагогічної компетентності майбутнього спеціаліста вимагає не лише зовнішніх мотивів навчання, але й активізації внутрішніх мотивів у процесі навчання: мотиви потреби, ціннісні орієнтації, прагнення. Внутрішня мотивація пов'язана зі змістом навчання й ґрунтована на потребі спілкування з учнем. Зовнішня мотивація зумовлена чинниками, які не мають безпосереднього зв'язку з професійною діяльністю (Зязюн І. А. 2008. с. 15).

У руслі аналізу когнітивно-технологічного компонента підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності варто наголосити, що, крім мотивації, для пізнання інших людей керівнику бажано мати когнітивно-складний інтелект, який передбачає великий і різноманітний досвід спілкування з людьми. Цей досвід глибоко проаналізований, систематизований та узагальнений керівником, що зумовлює формування в нього багатой класифікації типів людей – як особистостей і як суб'єктів діяльності. Ці типи – своєрідні еталони під час зустрічі з новими незнайомими людьми, що полегшують керівникові первинну орієнтацію стосовно іншої людини (Бодалева А. А. 2005).

В українських лексикографічних працях слово «когнітивний» потрактоване стисло: той, що пов'язаний зі свідомістю, із мисленням (Бусел В. Т. 2005). Когнітивно-технологічний компонент залежить від наявності науково-теоретичних знань про професійну діяльність майбутнього вихователя, про роль професійно-педагогічної взаємодії, що виявляється в здатності інтегрувати ці знання в зміст роботи з дезадаптованими дітьми (Зданевич Л. В. 2014).

Термін «технологія» має численні варіанти визначень. Відповідно до спектру дослідження, варто звернутися до дефініції В. Климова. Технологія – це сукупність знань про засоби та способи інформаційних процесів, за яких відбувається якісна зміна об'єктів, що обробляють (Гаврилов М. 2012. с. 39).

Когнітивно-технологічний компонент охоплює знання, уміння й навички, досвід практичної діяльності в галузі предмета, розв'язання творчих

завдань, вивчення особистості учня; використання прийомів педагогічного впливу, уміння організувати навчальний процес, спрямований на всебічний розвиток особистості учня (Чорноус В. П. 2020). Т. Мачача в змісті технологічного компонента професійної культури дизайнера виокремлює проєктно-технологічні знання. Ідеться про результат процесу пізнання сутності, структури, способів, засобів і результатів творчої перетворювальної діяльності, що адекватно відображене у свідомості учнів у вигляді понять, суджень, уявлень, умовиводів і теорій (Мачача Тс. С. 2011. с. 137).

О. Парфьонова виокремлює в змісті когнітивно-дієвого компонента етнохудожньої культури дизайнера такі групи вмінь: конструктивно-проєктні, комунікативно-організаторські тощо (Парфенова О. В. 2014 с. 60). Когнітивний компонент професійної ідентичності реалізує інформаційну функцію, тобто формує певні знання. На підставі аналізу основних дидактичних функцій диференціюють такі види знань: навколишній світ (факти, уявлення про предмети і явища навколишньої дійсності); способи пізнавальної та практичної діяльності (правила й вказівки щодо розвитку умінь і навичок); норми ставлення до різних явищ (цінності суспільства чи групи) (Кодлюк Я. П. с. 121–133).

Когнітивна компетентність передбачає наявність знань, досвіду, уміння користуватися ними у взаємодії. У дослідженнях О. О. Бодальова наголошено, що когнітивній компетентності сприяє здібність сприймати оточення не стереотипно, а з огляду на різноманітні аспекти. Така здібність умотивовує когнітивну складність особистості. Зокрема, у когнітивно-складних суб'єктів багатий досвід взаємодії з різними людьми, який складається з узагальнень стосовно виявів, що транслюють ці люди, і стосовно рис особистості та переживань. Для індивідів, яким притаманна когнітивна простота, характерне слабе проникнення у власну особистість, недостатні знання свого «Я», низький рівень рефлексії, самокритичності (Бодалева А. А. 2005).

Когнітивно-технологічний компонент представляє:

1) знання – теоретичні (знання історії розвитку і становлення дизайну; технологічні поняття та види дизайнерської діяльності; закономірності й засоби композиції та кольорознавства; чинні стандарти й технічні умови створення продукції); технологічні (принципи та закономірності формоутворення предметного середовища); вимоги, які необхідно брати до уваги в процесі проєктування художніх об'єктів (функціональні, техніко-конструктивні, естетичні); етапи й методи проєктування; принципи художнього оформлення виробів і конструкцій; основні графічні комп'ютерні програми); культурологічні (факти, основні закони науки, що розкривають зв'язки та відношення між різними об'єктами, явищами дійсності й культури; система знань про художню культуру, мистецтво, основні структурні одиниці дизайнерської культури; знання особливостей формування дизайнерської культури);

2) уміння – конструктивні (уміння застосовувати методи сучасного дизайну (методи трансформації, деконструкції, модульного проєктування, комбінаторні прийоми тощо) у процесі створення дизайн-об'єктів; використовувати графічні та пластичні засоби для виконання творчих завдань, пов'язаних із проєктуванням об'єктів (виконувати ескізи, розгортки, макети); використовувати комп'ютерні графічні програми для виконання проєктно-художніх завдань; виконання макетів і готових виробів у матеріалі); організаційні (уміння оцінювати дизайн-проєкт та презентувати його; проводити функціональний, композиційний та ергономічний аналіз художніх об'єктів і предметного середовища) (Чекалова О. Е. 2020).

Варто зазначити, що для з'ясування семантики терміна «знання» використовують підхід, в основі якого лежить уявлення про те, що знання неможливо відокремити від діяльності. Знання того, що, хто, як, коли, де і для чого буде виконана дія, є найважливішим ресурсом фірми (Мильнер Б. З. 2008). Згідно з найбільш широким трактуванням, знання – результат адекватного відображення дійсності у свідомості людини у вигляді уявлень,

понять, суджень, теорій, які зафіксовані у формі знаків природних і штучних мов (Newell A. 1982. с. 122).

В. І. Даль, характеризуючи термін «знання», представляв його як «плід навчання, досвіду; належність того, хто знає що-небудь» (В. Даль. 1981). Професор В. А. Дозорцев уточнював сутність терміна «знання» у такий спосіб: «По-перше, це не процес пізнання, а його результат, як уявлення про факти об'єктивної реальності, що уже склалися на певному етапі. По-друге, ідеться не про фактор внутрішнього світу якої-небудь особи, а про знання, виражені зовні в будь-якій об'єктивній формі. Нарешті, по-третє, ідеться про виражені знання, а не вираження знань, тобто про якусь конкретну форму вираження. Таке розуміння терміна «знання» усталене в наукознавчій та економічній літературі» (Дозорцев В. А. 1978. с. 178).

Автори сучасних українськомовних інтернет-ресурсів схильні використовувати психологічний термін «когнітивний» лише на позначення пізнавальних процесів, без участі емоцій (Термінологічний словник. 2020). Англійська версія «Вікіпедії» (Wikipedia. 2020) містить чітке визначення «когнітивних умінь» (англ. «cognitive skills»), що перекладають як «когнітивні навички», «когнітивні вміння», які також називають когнітивними функціями, когнітивними здібностями. Ідеться про засновані на діяльності мозку навички, необхідні для опанування знань, маніпулювання інформацією й міркування (Cognitive skills. 2020; Cognitive ability test. 2020). Вони мають більше спільного з механізмами того, як люди вчаться, запам'ятовують, розв'язують проблеми тощо, а не з реальними знаннями. Когнітивні навички, або функції, охоплюють сфери сприйняття, уваги, пам'яті, навчання, ухвалення рішень і мовних здібностей (Kiely Kim. 2014).

За визначенням когнітивного психолога У. Нейсера, когнітивні вміння – це «здатність розуміти складні ідеї, ефективно адаптуватися до навколишнього середовища, вчитися на досвіді, бути залученим до різних форм міркувань, долати перешкоди шляхом роздумів» (Neisser U. 1996). Вітчизняні дослідники в галузі психології та педагогіки інтерпретують

когнітивні вміння як уміння навчально-пізнавальної діяльності або загальнонавчальні вміння, тобто такі, що є спільними для засвоєння всіх навчальних дисциплін (Шолохова Н. С. 2006).

Дослідники називають пізнавальними ті вміння, за допомогою яких самостійно отримують знання. До складу таких умінь входять: уміння працювати з навчальною й науково-популярною літературою; уміння проводити спостереження й формулювати висновки; уміння моделювати та будувати гіпотези; уміння самостійно планувати експеримент і на його основі одержувати нові знання; інтерпретувати явища й наукові факти на базі теоретичних знань тощо (Усова А. В., Бобров А. А. 1987).

Аналізуючи креативний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності, О. Яковлева стверджує, що характеристики креативності непередметні, тобто не передбачають продукту (матеріального чи ідеального), вони процесуальні, оскільки креативність постає як процес вияву власної індивідуальності (Яковлева Е. Л. 1997).

І. Гриненко вбачає в понятті креативності вчителя гуманітарного профілю духовну здібність культурної особистості створювати новий навчальний продукт завдяки мотивації успіху, збагаченню ментального досвіду та стану психофізіологічної когерентності (Гриненко І. В. 2008). Е. Лузік узагалі вважає креативність критерієм якості системи підготовки фахівців (Лузік Е. В. 2006. С. 76–82).

Формування креативності, на думку С. Смірнова, можливе лише через створення умов для самовиховання, тому що «творчість» є однією з найглибших характеристик особистості (Смирнов С. Д. 2001. 304 с.). О. Яковлева виокремлює такі процесуальні характеристики креативності: креативність розкривається в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; креативність у певній формі завжди адресована іншій людині (Яковлева Е. Л. 1997).

Згідно з позицією О. Козлової, здатність до креативу – умова реалізації вищих духовних потреб особистості вчителя, розвитку власних творчих сил і здібностей, постійного зростання та збагачення внутрішніх можливостей, підвищення якості своєї професійної діяльності, орієнтація на вищі загальнолюдські цінності (Козлова О. Г. 235 с.).

В. Моляко виокремлює досить різнобічні ознаки креативності: оригінальність, евристичність, фантазія, активність, сконцентрованість, чіткість, чутливість (Моляко В. О. 2001). У загальному вигляді креативна діяльність, за Й. Шумпетером, творчо руйнує наявні стереотипи.

У прикладному вимірі, з огляду на прикладну уяву, інтелект, винахідливість і самонавчання, креативна діяльність охоплює:

- 1) компетенції, знання, навички, досвід;
- 2) творче мислення – гнучкість, винахідливість і наполегливість під час пошуку рішення, використання методів креативного мислення;
- 3) мотивацію – внутрішню (особиста зацікавленість у розв'язанні проблеми, прагнення до самореалізації й застосування своїх знань) і зовнішню (матеріальні заохочення) (Амабайл Т. М., Леонард Д., Рейпорт Дж. Ф. 2006).

Уперше термін «креативність» ужитий психологом Д. Сімпсоном у 1922 році. Учений уважав, що «креативність» – це здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення, «здатність до руйнування усталеного, звичайного порядку походження ідей у процесі мислення» (Курочкина А. Ю., 2009. с. 632).

Дж. Гілфорд доводив, що креативність – це здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення. Саме після публікації праць ученого, де описана різниця між двома типами мисленневих операцій – конвергенцією і дивергенцією, концепція креативності набула широкої популярності, її почали активно опрацьовувати (Гілфорд Дж. 1965).

Дж. Гілфорд розрізняє шість параметрів креативності:

- 1) здатність до виявлення й формулювання проблем;

- 2) здатність до генерування великої кількості ідей;
- 3) гнучкість – продукування різноманітних ідей;
- 4) оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, нестандартно відповідати на подразники;
- 5) здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі;
- 6) вміння розв'язувати проблеми, тобто здатність до аналізу й синтезу (Гилфорд Дж. 1965).

Для визначення рівня креативності Дж. Гілфорд запропонував 16 гіпотетичних інтелектуальних здібностей, що характеризують креативність. Серед них:

- швидкість думки – кількість ідей, що виникають за одиницю часу;
- гнучкість думки – здатність перемикатися з однієї ідеї на іншу;
- оригінальність – здатність виробляти ідеї, що відрізняються від усталених поглядів;
- допитливість – чутливість до проблем у навколишньому світі;
- здатність до розроблення гіпотези;
- ірреальність – логічна незалежність реакції від стимулу;
- фантастичність – повна відірваність відповіді від реальності за наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією;
- здатність розв'язувати проблеми, тобто здатність до аналізу й синтезу;
- здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі (Гилфорд Дж. 1965).

Послідовниками Дж. Гілфорда й Е. Торренса стали М. Волах і Н. Коган, які заперечили один із критеріїв креативності – точність. Учені відмовилися від обмеження часу, середовища конкуренції та єдиного критерію правильної відповіді. Автори вважають, що креативність та інтелект взаємопов'язані не тільки на рівні якостей особистості, але й на рівні цілісного пізнавального процесу (Дружинин В. Н. 2008. с. 190).

Е. Торренс описував креативність як процес появи чутливості до проблем, дефіциту знань, їхньої невідповідності, дисгармонії та ін.; фіксації

цих проблем; пошуку рішень проблем, формулювання гіпотез; перевірок, змін і повторних перевірок гіпотез; формулювання результату (Перкінс Д. Н., 1988. с. 88–92). Креативність передбачає спроможність особистості йти на розумний ризик, готовність переборювати перешкоди, внутрішню мотивацію, толерантність до невизначеності, готовність протистояти думці оточення (Стернберг Р. 1976).

За теорією креативності Р. Стернберга, розвиток творчої активності особистості забезпечує наявність таких взаємопов'язаних компонентів:

1) здібності, які поділяють на синтетичні (уміння по-новому бачити проблему, дивергентне мислення), аналітичні (уміння аналізувати й оцінювати ідеї), практично-контекстуальні (уміння знаходити практичне застосування абстрактним ідеям);

2) знання, керуючись якими людина може перейти до творчої діяльності, креативно використовувати теоретичні відомості на практиці;

3) мислення (дослідники наголошують, що найважливішим для творчості є «законодавчий» стиль, спрямований на власні закони руху й розвитку думки);

4) особистісні якості, серед яких найважливішими є вміння долати перепони й невпевненість, виправдано ризикувати;

5) мотивація, що допомагає людині зосередитися на творчій роботі;

6) навколишнє середовище, оскільки без підтримки середовища креативність не може виявитися й розвиватися (Taylor C. W. 1988. с. 99–124).

У словнику іноземних слів креативність [англ. «creative» – творчий; лат. «creatio (creationis)» – створення] витлумачена як іменник, що походить від прикметника творчий (Комлев Н. Г. 2000). У психологічній енциклопедії креативність представлена як рівень творчої обдарованості, вияву здібностей до творчості, що засвідчує мислення, спілкування, окремі види діяльності. Це порівняно стійка характеристика особистості (Степанов О. 2006. с. 181).

Креативність – найважливіший і фактично незалежний чинник обдарованості, що рідко відображене в тестах інтелекту й академічних

досягненнях. Креативність залежить не стільки від критичного ставлення до нового з погляду досвіду, скільки від сприйнятливості до нових ідей (Ярмаченко М. 2001. с. 269). В енциклопедії освіти зазначено, що креативність – це творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях, спілкуванні з іншими людьми (Кремень В. 2008. с. 432).

У педагогічному словнику С. Гончаренка креативність репрезентована як «особистісна характеристика, а саме як здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації» (Гончаренко С. У. 2000. с. 102). Український учений В. Моляко описує креативність як здібність, що відображає глибинну можливість людей створювати оригінальні цінності, ухвалювати нестандартні рішення. Автор розрізняє сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазія, активність, сконцентрованість, чіткість, чуттєвість (Моляко В. О. 1989., с. 25).

Дослідник Т. Любарт зазначає, що поняття «креативність» утілює ідею експериментування з новими, отриманими в процесі творчості, результатами. «Креативність – це здатність генерувати нові ідеї в межах тематики. Ці результати мають бути новими в тому сенсі, що вони повинні виходити за межі копіювання того, що вже існує» (Lubart T. 2010. с. 340).

За словами К. Шмідта, концепція креативності близька до концепції творчості. Креативність – це здатність людини генерувати нові, цінні продукти (речі, ідеї, методи роботи та ін.) «*zdolność człowieka do w miarę częstego generowania nowych i wartościowych wytworów (rzeczy, idei, metod działania itd.)*» (Szmidt K. J. 2010). За визначенням автора, креативність характеризує діяльність суб'єкта, унаслідок якої виникає новий продукт. Креативність як важлива людська якість – це винахідливість, продукування ідей або здатність придумати багато рішень для проблемних питань; генерування нових, цінних ідей та концепцій. Креативність може виявлятися

на високому рівні в різних сферах людської діяльності впродовж усього життя (Szmids K. J. 2010. с. 8–10).

У сучасних дослідженнях, зокрема в європейських, креативність схарактеризована як інтегративний елемент інноваційної культури в усіх її аспектах – освітньому, бізнесовому, державному, галузевому тощо (Інновації в Україні. 2011. с. 67). При цьому креативність має різні джерела й вияви, залежні від типів креативного мислення. Зазвичай, диференціюють такі її типи: індивідуальна (генетична, фізіологічна, інтелектуальна); ситуативна (рольова, просторова, світоглядна, стимулювальна); соціально-психологічна (психоневрологічна, статусна, методологічна, синергетична) (Алан Дж. Роу. 2007; Креативное мышление в бизнесе. 2006; Сбитнев А. В. 2007).

В. Андрієвська вважає, що для креативної особистості характерна відкритість до нового досвіду, так зване дивергентне мислення, коли пошук відбувається одночасно в різних напрямках, не підпорядковуючись єдиній логіці (на відміну від конвергентного, коли зусилля спрямовані на пошук одного, єдиного правильного розв'язку). У цілому креативне мислення позначене пластичністю, рухливістю, оригінальністю (Андрієвська В. В. 2008).

Аналізуючи сучасні дослідження, присвячені проблемі креативності в зарубіжній психології, К. Торшина зауважує, що проблема креативності ще не розв'язана, проте існує розроблений методичний і теоретичний базис для подальших студій. Крім наукової природи, креативність становить зацікавлення для вчених як важливий фактор гуманістичного розвитку людства в цілому й навіть його тотального виживання. Розуміння цього факту спонукає інтенсифікувати дослідження в цій сфері й вести пропаганду ідеї креативного способу мислення (Торшина К. А. 1998. С. 124–133).

Апелюючи до праць Ф. Баррона і Д. Харрінгтона (Barron F., Harrington D., 1981), К. Торшина сформулювала певні узагальнення щодо креативності:

1) креативність – це здатність адаптивно реагувати на необхідність у нових підходах і нових продуктах / продукції; така здатність дає змогу усвідомлювати нове в бутті, хоч процес може мати як свідомий, так і несвідомий характер;

2) створення нового творчого продукту / продукції багато в чому залежить від особистості творця та сили його внутрішньої мотивації;

3) специфічними властивостями креативного процесу, продукту / продукції та особистості є оригінальність, спроможність, валідність, адекватність; ще одна властивість – естетична, екологічна, оптимальна за формою, правильна й оригінальна на певний момент придатність;

4) креативні продукти / продукції можуть бути різні за природою (нове розв’язання проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини чи поеми, нової філософської або релігійної системи, інновація в юриспруденції, позитивне розв’язання соціальних проблем тощо) (Торшина К. А. 1998. с. 124–133).

Оцінно-рефлексійний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності стосується самооцінювання власної діяльності й оцінювання рівня саморозвитку та професійного самовдосконалення (Бхіндер Н. 2018. с. 62–71). Оцінно-рефлексійний етап технології передбачає самоаналіз і самооцінювання, отримання й осмислення зворотного зв’язку від викладача та здобувачів освіти про дієвість; формування здатності неупереджено й об’єктивно оцінювати результати власної діяльності. На цьому етапі можливо систематично й послідовно коригувати діяльність (Прокопенко І. А. 2020. с. 133–141).

Показники оцінно-рефлексійного критерію:

– уміння проводити самоаналіз комунікативно-мовленневих дій у спілкуванні з партнером;

– уміння ефективною мовленневою самопрезентації «Я – соціальний працівник» (самооцінювання);

– уміння адекватно оцінювати комунікативно-мовленнєву діяльність майбутніх соціальних працівників (взаємооцінювання) (Березовська Л. І. 2019. С. 6–16).

Методики оцінно-рефлексійного критерію:

– питальник Форвергера щодо контактності; методика «КОС-1»; аналіз рівня розвитку комунікативних умінь; питальник «Оцінювання комунікабельності»;

– завдання на виявлення професійних переваг; уміння презентувати себе; визначати рівень розвитку комунікативних умінь;

– визначення комунікативно-мовленнєвих дій способом ранжування; презентація «Моя майбутня професія – допомога людям» (Березовська Л. І. 2019. С. 6–16).

Оцінно-рефлексійний компонент забезпечує контроль та оцінювання проміжних і кінцевих результатів у виконанні освітніх, розвивальних, виховних завдань: сформованість знань, умінь, навичок, норм, світоглядної спрямованості особистості, її професійної майстерності, професійної мобільності, самостійності та професійного колективізму (Шевченко І. 2013. с. 100–101). Цей компонент дає змогу оцінювати себе та інших учасників спілкування, а також результати їхньої діяльності тощо.

У межах аналізованого компонента йдеться про вміння брати на себе відповідальність за усунення можливого міжкультурного непорозуміння, уміння виявляти тактовність та вміння ставити себе на місце інших учасників спілкування. Рефлексія забезпечена завдяки вмінню побачити суперечливість або причину невідповідності розвитку власної думки, уможливорює пошук шляхів до вдосконалення своїх навчальних досягнень (Бейліс Н. В. 2019. с. 9–12).

А. Карпов (Карпов А. В. 2004) наводить кілька підходів до розуміння поняття рефлексія. Кооперативний підхід (В. Лепський, В. Лефевр, Г. Щедровицький) пропонує під час аналізу описувати суб'єкт-суб'єктні види діяльності, зважаючи на необхідність координувати професійну позицію та

групові ролі суб'єктів, а також кооперувати їхні спільні дії. Соціально-психологічний (комунікативний) підхід (Г. Андрєєва, А. Бодальов та ін.) трактує рефлексію як суттєвий складник розвинутого спілкування та міжособистісного сприйняття, як специфічну якість пізнання людини людиною. Згідно з когнітивним або з інтелектуальним (А. Брушлинський, Г. Корнилова, Ю. Кулюткіна, І. Семенов та ін.) підходом, рефлексію розуміють як уміння суб'єкта виокремлювати, аналізувати та зіставляти з предметною ситуацією особисті дії. Рефлексію інтерпретують у зв'язку з вивченням механізмів мислення. Особистісний (загальнопсихологічний) підхід (В. Аллахвердов, Ф. Василюк, В. Петренко, С. Степанов та ін.) трактує рефлексію як побудову нових образів себе, свого «Я», унаслідок спілкування з іншими людьми та у результаті активної діяльності, опрацювання нових знань про світ.

Рефлексія науково інтерпретована як фундаментальна основа особистості, провідний принцип мислення, свідомості, діяльності та їхнього зв'язку, як «господарка» усіх психічних функцій, властивостей і станів, якими вона управляє й інтегрує в цілісну психічну реальність, унаслідок чого рефлексія стає метапроцесом, рефлексивність – метаякістю особистості, рефлексивні здібності – метаздібностями, що посідають вищий рівень в ієрархії здібностей (Акофф Р. 1982).

«Рефлексія в широкому розумінні є відображенням себе, свого внутрішнього світу та власної поведінки у свідомості особистості. Вона є основою розвитку самосвідомості та об'єднує самопізнання, переживання свого ставлення до себе та саморегуляцію своєї поведінки» (Бех І. Д. 2003). «Рефлексія – механізм особистісного розвитку» (Выготский Л. С. 1982). «Рефлексія – усвідомлення того, як людину сприймають й оцінюють інші індивіди або спільноти; вид пізнання, у процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; роздуми, аналіз власного психічного стану» (Орбан-Лембрик Л. Е. 2006); «осмислення своїх суджень і вчинків із погляду їхньої відповідності задуму та умовам діяльності, самоаналіз» (Руденко Ю. Д.

2003). «Рефлексія слугує кардинальним способом розв'язання основної суперечності свідомості – суперечності між наївною (цілком а-refлексивною) і трансцендентною (максимально рефлексивною) свідомістю. Аналіз проблем свідомості – це насамперед дослідження феномену рефлексії як сенсового центру всієї людської реальності» (Слободчиков В. И., Исаев Е. И. 2000).

Рефлексія передбачає осмислення власних дій, власного «Я», а також внутрішнього світу людей, разом із якими особа провадить групову діяльність (Пономарев Я. А. 1976; Семенов И. Н., Степанов С. Ю. 1983 С. 35–42). Спроба схарактеризувати рефлексивність на системному рівні належить А. В. Карпову (Карпов А. В. 2004). Учений вважає, що рефлексія як інтегральна психічна реальність існує в трьох модусах: процесі, стані та властивості особистості, а отже, рефлексивність повинна бути представлена як якісно особлива властивість індивіда.

Д. О. Леонтьєв (Леонтьев Д. А. 2009) розробляє диференційний підхід до визначення рефлексивності, виокремлюючи три її форми:

1) інтроспекція (самозанурення), пов'язана із зосередженістю на власному стані, власних переживаннях;

2) системна рефлексія, пов'язана з самодистанціюванням та поглядом на себе збоку, що дає змогу охопити одночасно полюс суб'єкта й полюс об'єкта;

3) квазірефлексія, спрямована на об'єкт, що не стосується актуальної життєвої ситуації та пов'язана з відривом від актуальної ситуації буття у світі.

В. В. Давидов (Давыдов В. В. 1995) убачає в рефлексії мисленнєву дію, окремий структурний компонент теоретичного мислення поряд з аналізом та плануванням. З іншого боку, учений використовує поняття «рефлексивне мислення» як тотожне до теоретичного мислення або навіть до теоретичного типу свідомості. Це дає підстави висловити припущення, що в поглядах ученого імпліцитно наявне розмежування понять «рефлексія» та

«рефлексивність». На думку А. В. Карпова, рефлексія – більш широке поняття, ніж рефлексивність (Карпов А. В. 2004).

Відповідно до «Психологічного словника» А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського (Петровский А. В. 1990), рефлексія (від лат. «reflexio» – звернення назад) – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів. В. І. Шинкарук трактує поняття «рефлексія» (від лат. «reflexio» – обернення, відображення) як термін, який відображує одну з рис людського пізнання – дослідження пізнавального акту, діяльності самопізнання, що допомагає зрозуміти особливості духовного світу людини (Шинкарука 1986. с. 577).

У працях М. К. Мамардашвілі рефлексія представлена в онтологічному аспекті, де слугує засобом розуміння суб'єктом власного буття та мислення в навколишньому світі інших речей (Мамардашвили М. К. 1990. с. 57–59). Специфіку рефлексивних процесів для отримання знань проаналізовано в розвідках В. О. Лекторського. На думку автора, «рефлексія над знанням нерозривно пов'язана з розвитком змісту, із виходом за межі концептуальної системи й перетворення останньої» (Лекторский В. А. 1980. с. 218).

Психологічний словник-довідник трактує рефлексію як процес самопізнання суб'єктом власних психічних станів та дій, що стосується як зони актуальних досягнень, так і можливостей розвитку здібностей (Приходько Ю. О. 2012. с. 156). Р. С. Немов характеризує рефлексію як спрямованість свідомості людини на аналіз власних психічних станів, а також як її роздуми над своїм життєвим досвідом, самоаналіз переживань, почуттів і вчинків (Немов Р. С. 2007. с. 178).

Імпонує визначення О. В. Петровського, який називає рефлексією процес «самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів» (Петровский А. В., Ярошевский М. Г., с. 340). На підставі аналізу наукової літератури С. Ю. Степанов та І. М. Семенова окреслили основні аспекти дослідження феномену рефлексії в психологічному вченні: кооперативний,

комунікативний, особистісний, інтелектуальний (Степанов С. Ю., Семенов И. Н. 1985. с. 31–40).

Рефлексивне поглинання як статистичний еквівалент рефлексивного виходу дає змогу описувати рефлексію як вид кооперації, що відбувається між діяльними позиціями окремого індивіда, а також між різними діячами (Щедровицкий Г. П. 1995. с. 355–359). У тлумачних словниках рефлексія представлена як самоаналіз, роздуми людини про внутрішній стан [13, с. 678], діяльність самопізнання, а також відображення й дослідження процесу пізнання (Бусел В. Т. 2005. с. 1218). А. О. Бізяєва трактує феномен рефлексії як дослідницький процес, що спрямовує свідомість індивіда на себе самого: людина посідає стосовно себе позицію дослідника, який починає вести внутрішній діалог із приводу самого себе як особистості, партнера в спілкуванні або суб'єкта будь-якої діяльності (Бизяева А. А. 2004. с. 23).

Розроблена нами чотирикомпонентна структура підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності зумовила визначення критеріальної схеми дослідження підготовленості до аналізованого виду діяльності. На основі виокремлених компонентів вибрано критерії та показники рівнів підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності.

У психолого-педагогічній літературі поняття «критерій» потрактоване як показник і стандарт, який допомагає оцінити й порівняти педагогічне явище або процес з еталоном (Василенко О. М., 2009). Критерій – ознака, на основі якої оцінюють якість об'єкта, процесу; мірило такого оцінювання. Це не реальна якість або властивість об'єкта, а ідеальне уявлення суб'єкта щодо оцінювання того, яким має бути об'єкт в ідеалі. Критерій є тим, стосовно чого визначають реальний стан об'єкта (Краснова Т. И. 2006. с. 15). Ідеться про мірило для визначення, оцінювання предмета, явища (Морозов С. М., Шкарапута Л. М. 2000. с. 305); «якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, що дають змогу дійти висновку про його стан, рівень розвитку та функціонування» (Губа А. В. 2010. с. 300).

Показник – опис характеристики об’єкта, що визнана суттєвою й актуальною в процесі оцінювання (Краснова Т. И. 2006. с. 15); величина, яка характеризує кількісний вимір явища або частковий складник процесу розвитку. Визначаючи критерії й показники розвиненості професійної компетентності досліджуваної категорії керівників, схилиємося до трактування співвідношення критеріїв і показників як загального, конкретного й особливого, коли критерій постає як «найбільш загальна властивість явища, що об’єднує низку емпіричних показників його сформованості, а параметр відображає специфічні якісні аспекти вивчення» (Гузій Н. В. 2007. с. 371); «кількісні та якісні характеристики сформованої якості, властивості, ознаки досліджуваного об’єкта, інакше – рівень сформованості того чи того критерію» (Губа А. В. 2010. с. 300). Крім того, у процесі розроблення критеріїв і показників необхідно звертатися до характеристик критеріїв, що, на думку Н. Гузій, мають бути однозначними (однаково потрактованими в межах дослідження), адекватними (відповідати природі аналізованого явища), обґрунтованими (правомірно диференціювати рівні розвитку явища), надійними (здатними мінімізувати розходження в ситуації повторного оцінювання), відображати всі складники явища (Гузій Н. В. 2007. с. 371).

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності вимірюваний за ціннісно-смісловим критерієм із такими показниками: умотивованість до дизайнерської діяльності; налаштованість на побудову взаємодії в колективі та результативну діяльність; орієнтація у взаємодії з учнями на побудову тривалих взаємин і максимальне задоволення потреб учнів. Когнітивно-технологічний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності вимірюють за гносеологічним критерієм із такими показниками: обізнаність із ключовими поняттями дизайнерського мистецтва; обізнаність із видами та продуктами дизайнерської діяльності; обізнаність із технологіями дизайнерської

діяльності. Креативний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності вимірюють за діяльнісно-творчим критерієм із такими показниками: здатність до генерування ідей; здатність доопрацьовувати деталі, удосконалюючи первинний задум; наявність творчого потенціалу в майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Оцінно-рефлексійний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності вимірюють за рефлексійним критерієм із такими показниками: наявність аналітичних умінь; наявність рефлексійних умінь; наявність оцінювальних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

1.3. Феномен «продуктивні технології» у векторі дизайнерської діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Для з'ясування змісту підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності варто зосередити дослідницьку увагу на технологічних та інструментально-забезпечувальних параметрах, що вможливають інноватизацію підготовки майбутніх педагогів-художників до виконання професійних естетично-освітніх функцій.

Грунтовний аналіз освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів за спеціальністю 014 «Середня освіта (Образотворче мистецтво)», власний викладацький і мистецький досвід дають змогу стверджувати, що в сучасних умовах розвитку системи освіти в країнах ЄС, зокрема в Україні, усе частіше надають перевагу технологічному підходу до підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Так званий «технологічний» підхід, що базований на використанні різноманітних технологій навчання й виховання, посилює практико-зорієнтований і компетентнісний вектори підготовленості суб'єкта до певного виду діяльності.

Феноменологія технологізації освітнього середовища спрямовує до деталізації проблематики використання різноманітних технологій у навчанні

та вихованні. Водночас аналіз наукового фонду доводить, що технології як педагогічна категорія вирізняються багатовекторною спрямованістю, різноманітним дефінітивним тлумаченням, отже, складністю й неоднозначністю.

Опрацювання сучасної практики підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва переконує, що ґрунтовного висвітлення потребують продуктивні технології як найбільш перспективні й фахово значущі інструменти. Саме методологія впровадження креативних проєктів на уроках образотворчого мистецтва збагачує естетичну та художню компетентність учнів.

Категорія «продуктивна технологія», на нашу думку, має бути схарактеризована за допомогою такої логіко-семантичної деталізації: спочатку потрібно витлумачити сутність базового поняття «технологія» та її педагогічного відповідника – «педагогічна технологія». Далі необхідно зосередити дослідницьку вагу на аналізі феномену продуктивних технологій у векторі дизайнерської діяльності вчителя образотворчого мистецтва.

Авторське розуміння способів технологізації освітнього процесу передбачає такі положення: педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій в освітньому процесі за наявності певних умов. Педагогічні технології акумулюють і виражають загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу, незалежно від конкретного навчального предмета. Кожна конкретна педагогічна технологія відображає модель освітнього та управлінського процесів у закладі освіти, об'єднує їхній зміст, форми й засоби. Вона може охоплювати й спеціалізовані технології, що застосовують в інших галузях науки і практики – електронні, нові інформаційні технології, промислові, поліграфічні, валеологічні (зберігають здоров'я) тощо. (Френе С., с. 12).

Продуктивні педагогічні технології – механізм інноватизації підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності. Саме вони продукують правильний прикладний контекст

складної художньо-педагогічної діяльності та віддзеркалюють можливості педагога-художника використовувати весь потенціал сучасних технологій навчання – проєктних, мультимедійних, проблемних, творчих.

Для фіксації авторського розуміння сутності педагогічних технологій варто звернути увагу на еволюцію категорії «технологія» у педагогічній інтерпретації. Наприкінці 60-х років у зарубіжній педагогіці сформувалися два напрями тлумачення технології:

1) технології в освіті – застосування технічних засобів і засобів програмованого навчання;

2) технології освіти (педагогічна технологія, технологія навчання, технологія виховання) – сукупність засобів забезпечення й упровадження позитивних наслідків педагогічної діяльності, засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу (Сухомлинский В.А., с. 646).

У педагогічній практиці поняття «педагогічна технологія» означає прийоми роботи вчителя у сфері навчання та виховання. Н. Білик, С. Клепко, П. Матвієнко вважають, що головним у педагогічній технології є «опис проєктування процесу формування особистості учня, що гарантує педагогічний успіх незалежно від майстерності вчителя». Специфіка педагогічної технології полягає в тому, що за її допомогою конструюють і реалізують виховний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. На думку російського педагога М. Кларіна, педагогічна технологія є системною сукупністю й порядком функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовують для досягнення педагогічних цілей.

За українською дослідницею О. Козловою, педагогічна технологія передбачає радикальне оновлення інструментальних і методологічних засобів педагогіки й методики за умови збереження наступності в розвитку педагогічної науки та шкільної практики. Педагогічна технологія передбачає набір технологічних процедур, які забезпечують професійну діяльність учителя, гарантуючи кінцевий результат. Слушною є думка Г. Селевка, який

трактує педагогічну технологію як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що збудований на науковій основі, запрограмований у часі та просторі та який приводить до передбачуваного результату (Селевко Г.К., с. 22).

Аналізуючи застосування терміна «технологія», Г. Селевко виокремлює чотири позиції та називає вчених, які їх обстоюють:

1) педагогічна технологія як засіб, тобто як застосування методичного інструментарію, апаратури, навчального обладнання і ТЗН для навчального процесу (В. Бухвалов, Р. де Кіффер, Н. Крилова, Б. Ліхачов, М. Майєр, В. Паламарчук, С. Смірнов);

2) педагогічна технологія – процес комунікації (засіб, модель, техніка виконання завдань), заснований на зазначеному алгоритмі, програмі, системі взаємодії учасників педагогічного процесу (В. Беспалько, С. Гібсон, І. Зязюн, В. Монахов, Т. Сакамото, Б. Скіннер, В. Сластьонін, М. Чошанов);

3) педагогічна технологія – всеохопна галузь знань, що базована на надбанні соціальних, природних, управлінських наук (С. Ведемейер, В. Гузеєв, М. Ераут, Р. Кауфман, П. Підкасистий);

4) педагогічна технологія – багатовимірний процес (В. Давидов, М. Кларін, П. Мітчелл, Г. Селевко, К. Сілбер, Р. Томас, Д. Фінн) (Селевко Г.К., с. 24).

У технології навчання цілі мають бути конкретними та чітко вимірюваними, операції – завершеними процесами з досягнення певної мети та відтворюваними будь-яким учителем. Суб'єктивізм учителя необхідно мінімізувати (О. Колесніченко) (Колесніченко А.К., с. 150).

Український учений С. Клепко, підтримуючи Г. Селевка, вважає, що будь-яка педагогічна технологія повинна задовольняти деякі основні критерії технологічності. У педагогічній технології простежувані:

- концептуальність (опора на певну наукову концепцію);
- системність (логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність);
- керованість (діагностика та планування процесу навчання);

– відтворюваність (можливість застосування в інших однотипних освітніх закладах іншими суб'єктами) (П. Матвієнко, С. Клепко, Н. Білик, с. 7).

У складний перехідний період переміщення практики підготовки вчителів із радянської традиційної системи до новітньої «компетентнісно-орієнтованої» та індивідуально-орієнтованої системи видатний вітчизняний учений І. Підласим уперше обґрунтував коректне феноменологічне розуміння термінологічних меж категорії «педагогічна технологія». Науковець описав педагогічну технологію як комплекс засобів, які дають змогу отримати педагогічний продукт заданої якості. Під педагогічним продуктом автор розуміє цілісну систему знань, умінь і навичок, розвитку та вихованості кожної окремої людини (Белій В., с. 4). Представлені позиції послуговували засадничими для розуміння перспектив застосування продуктивних технологій як способу інноватизації підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. І. Підласий уперше використав словосполучення «педагогічний продукт».

Таку наукову думку кілька десятиліть розвивали лише в одному напрямі. Учені С. Гончаренко, В. Мадзигон послуговувалися переважно термінологічним сполученням «технологія продуктивного навчання». Український науковець В. Мадзигон запевняє, що однією з умов запровадження продуктивного навчання є оновлення змісту освіти на основі вивчення характеру сучасного виробництва (Мадзигон В. Н.). Розуміючи продуктивне навчання як навчання й учнівство на основі практичного життєвого досвіду, І. Бьом та Й. Шнейдер виклали основні принципи цієї технології навчання: від практики до теорії; від виробничої активності – до розвитку й навчання; від традиційної шкільної освіти – до продуктивного навчання; від викладання – до консультування та кооперативної групової роботи; від традиційно-кількісного й порівняльно-виконавчого оцінювання в балах – до якісного самооцінювання тощо. Визнаючи «продуктивне навчання» однією з ефективних освітніх технологій, І. Бьом і Й. Шнейдер

диференціювали його навчальні аспекти (Бьом І., с. 10–11): діяльний, соціальний, особистісний, спеціальний (аспект знання), культурний.

Упровадження педагогічних технологій у практику освітньої системи сприяє впорядкуванню праці викладача, формулюванню чітких цілей та окресленню шляхів досягнення мети, тобто управління процесом навчання. Застосування педагогічних технологій допомагає рухатися до прогнозованого завершального результату за умов суворої обґрунтованості кожного елемента та етапу навчання. Педагогічні технології варто описувати як систематичне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого процесу навчання, як систему способів і досягнення цілей управління ним (Ортинський В.Л.). Прихильники педагогічних технологій виокремлюють дві їхні основні функції: застосування системного знання для виконання практичних завдань і використання технічних засобів у навчальному процесі (М. Кларк, Д.Дж. Хокридж – Великобританія; К. Чедуїк, Д. Фінн – США; Т. Сікамото – Японія; Т. О. Ільїна, С. Г. Шаповаленко, С. П. Прессман – вітчизняні педагоги).

Поняття «педагогічна технологія» у психолого-педагогічній літературі вжито в різних аспектах: як напрям у дидактиці; технологічно розроблена навчальна система; система методів і прийомів викладання; як модернізація дидактичної системи на основі вивчення й дослідження елементів, які її утворюють тощо (Гончаренко С., с. 331). Педагогічна технологія має на меті підвищення ефективності процесу навчання завдяки: проектуванню цілей навчання відповідно до розробленої моделі підготовки вчителя; плануванню процесу навчання, програмуванню діяльності викладача й студента, забезпеченню максимальної організованості, як наслідок – досягненню необхідного результату; зміщенню акценту в навчанні з викладання на спрямоване засвоєння знань, тобто визначенню структури та змісту навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається; структуризації змісту навчання, яка зумовлює його гнучкість, або можливість оновлення відповідно до замовлення суспільства і вимог практики; відтворення процесу

навчання та його результатів на основі блокової побудови навчальних курсів. Отже, основна функція педагогічної технології – прогностична, один із видів діяльності – проєктивний.

Поняття «технологія навчання» є більш вузьким, відображає конкретний шлях оволодіння навчальним матеріалом у межах предмета, курсу, теми. Технологія навчання зіставлена з частковими методиками викладання окремих навчальних предметів, курсів. Її мета – максимально оптимізувати організацію навчального процесу (Богданова І. М., с. 8). Сутність сучасного розуміння технології навчання полягає в доборі найбільш раціональних способів досягнення поставлених навчальних цілей.

Узагальнюючи різні підходи щодо сутності поняття педагогічної технології, підсумуємо, що це:

- 1) проєкт певної педагогічної системи, яка може бути реалізована на практиці (В. Беспалько);
- 2) сума науково обґрунтованих прийомів виховного впливу на людину чи на групу людей (Н. Щуркова);
- 3) упорядкована сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують отримання діагностованого та прогнозованого результату в умовах постійно змінюваного освітньо-виховного процесу (В. Сластьонін);
- 4) засоби діяльності та структурно-функціональні блоки (механізми), узяті в активному діяльному стані, що передбачають органічне поєднання об'єктивованих засобів діяльності, здібностей та вмінь;
- 5) сукупність психолого-педагогічних установок, що передбачає спеціальний добір і структурування форм, методів, засобів, прийомів, дидактичних умов, змісту навчання й виховання на основі загальної методології цілепокладання, орієнтованого на задоволення інтересів соціальної політики держави;
- 6) послідовно взаємопов'язана система дій педагога, спрямована на розв'язання виховних педагогічних завдань;

7) планове послідовне практичне втілення попередньо спроектованого педагогічного процесу.

Таке розмаїття тлумачень сутності педагогічної технології пов'язане з численною кількістю концептуальних підходів до окреслення сутності технології загалом та педагогічної технології виховного процесу зокрема. Унаслідок систематизації описаних підходів, виокремлено три типові визначення технології:

- сукупність основних методів (науково обґрунтованих способів діяльності), спрямованих на досягнення мети;
- програма (проект певної педагогічної діяльності), що послідовно реалізують на практиці;
- сукупність дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують отримання прогнозованого результату (Капелюк В.В., с. 124–125).

Будь-яка технологія певною мірою спрямована на реалізацію наукових ідей, положень, теорій у практиці. Педагогічна технологія посідає проміжне місце між наукою і практикою, оскільки функціює і як науковий підхід, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів, що регулюють процес навчання, і як реальний процес навчання.

Поняття «педагогічна технологія» може бути представлене трьома аспектами:

- науковим, як частина педагогічної науки, що вивчає й розроблює цілі, зміст та методи навчання, проектує педагогічні процеси;
- процесуально-описовим, як алгоритм процесу навчання, сукупність цілей, змісту, методів і засобів досягнення запланованих результатів;
- процесуально-дієвим, як реалізація педагогічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів.

Педагогічна технологія має відповідати й основним методологічним вимогам (критеріям технологічності). Диференційовано такі основні критерії, за якими побудовані педагогічні технології, а саме:

– концептуальність (кожна педагогічна технологія має бути базована на науковій концепції, що охоплює філософське, психологічне, дидактичне, соціально-педагогічне обґрунтування стосовно досягнення освітніх цілей);

– системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи – логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);

– керованість, що вможлиблює діагностичне цілепокладання, планування, проєктування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання засобами й методами для корекції результатів;

– ефективність (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення запланованого стандарту навчання);

– відтворюваність, що передбачає можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами (Ортинський В.Л.; 8, С. 17).

У будь-якій педагогічній технології можна виокремити такі основні компоненти:

– концептуальний, який відображає «ідеологію» проєктування й упровадження педагогічної технології;

– змістово-процесуальний, що віддзеркалює мету (загальну та конкретні цілі); зміст навчального матеріалу, методи й форми навчання, виховання, розвитку учнів; методи та форми педагогічної діяльності вчителя; діяльність учителя з управління навчально-виховним процесом;

– професійний компонент, який відображає залежність успішності функціонування й відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності вчителя (Ортинський В.Л.).

Педагогічні технології диференційовані за різними ознаками:

– за джерелом виникнення (на основі педагогічного досвіду або наукової концепції);

– за цілями й завданнями (засвоєння та закріплення знань, виховання й розвиток (удосконалення) природних особистісних якостей);

- за можливостями педагогічних засобів (з'ясування того, які засоби впливу дають кращі результати);
- за функціями вчителя, які він реалізує за допомогою технології (діагностичні функції, функції управління конфліктними ситуаціями);
- за тим, яку сторону педагогічного процесу «обслуговує» конкретна технологія тощо (Селевко Г.К.).

Загалом аналіз і досвід реалізації новітніх педагогічних технологій засвідчує, що всі вони не є самоціллю, однак дають змогу кардинально змінити навчальну й соціальну мотивацію студентів, розвинути їхню пізнавальну активність, самостійність та здатність до творчості, що є важливою умовою формування професійної спрямованості (Левківський М. В.).

Технологія навчання (виховання, управління) моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) у межах навчального предмета, теми, питання. За багатьма параметрами вона наближена до окремої методики. Дидактична технологія охоплює зміст, форми, методи навчання. Специфічні зміст, форми та методи властиві й технології виховання або управління.

У структурі технології навчання (виховання, управління) виокремлюють підрівні: кількість технологічних етапів; ступінь технологічності; складність технологічності; гнучкість і мобільність технології тощо. З'ясування цих параметрів забезпечує ухвалення виваженого рішення про доцільність упровадження конкретної технології навчання, виховання. У зарубіжній педагогіці поняття «технологія навчання» є аналогом поняття «педагогічна технологія». Їх трактування обмежене галуззю навчання й не стосується процесу виховання. У російській педагогічній літературі ці поняття інтерпретовані по-різному:

- 1) педагогічна технологія й технологія навчання ототожені на зразок західної педагогіки;

2) педагогічна технологія – широке родове поняття, що охоплює технологію навчання, виховання та спілкування (В. Башарін) або технологію навчання, виховання, розвитку й діагностування (О. Колесніченко);

3) поняття «педагогічна технологія» розширене до визначень на зразок: «педагогічна технологія передбачає матеріально-технічне й правове забезпечення навчально-виховного процесу, просторово-часові чинники..., метод, засоби та форми роботи, педагогічну майстерність усіх учасників виховного процесу, набір обов'язкових видів діяльності, що виконує кожен учень» (Ю. Азаров); «конкретні спроби, прийоми реалізації педагогічних ідей» (С. Поляков); «синтез теоретичних знань, прикладних умінь, які застосовують у певних умовах конкретного часу» (Л. Шевченко);

4) термін «технологія навчання» уживають стосовно навчального процесу, термін «педагогічна технологія» – щодо виховання; у цьому разі «педагогічна технологія» потрактована як «сума науково обґрунтованих прийомів виховного впливу на людину або групу людей; вплив залежить від виховних цілей, виховних обставин, специфіки ситуативних умов» або від «обґрунтованого вибору характеру операційного впливу під час взаємоспілкування вчителя з дітьми, для максимального розвитку особистості як суб'єкта» (Н. Шуркова);

5) поняття «виховна технологія», «освітня технологія», «педагогічна технологія» – дискусійні, оскільки у виховному й освітньому процесі немає чітко окресленої мети (може йтися лише про технологію формування окремих психічних якостей), тому коректним є лише використання терміна «технологія навчання» (С. Смирнов); кожне з цих визначень має право на існування, оскільки і технологію навчання, і технологію виховання загалом можна вважати педагогічною технологією (Освітні технології: Навчально-методичний посібник, с. 24).

Технологія виховання – це чітко обґрунтована система педагогічних засобів, форм, методів, їхньої поетапності, націленості на виконання конкретного виховного завдання. Кожне завдання має адекватну технологію

виховання. Зміна завдання веде до зміни технології. На думку В. Ягупова, діагностичне цілепокладання й результативність, алгоритмізованість і проєктованість, цілісність та керованість, коригованість, тобто керування дидактичним процесом проєктування й відтворення навчального циклу – технологія навчання (Ягупов В.В., с. 268).

Аналіз наукових джерел (П. Гусак, В. Загвязинський, А. Коржуєв, О. Пометун, В. Попков, В. Саблін, С. Слаква) дає підстави вважати, що науковці досліджують технологію навчання з погляду єдності трьох основних підходів:

– системний, за якого технологію навчання аналізують і як окрему систему, і як складник макроявища, яким вважаємо дидактичну систему в контексті дидактичної парадигми; описують внутрішню організацію, структуру та компоненти дидактичної системи як загальної категорії й окремої технології навчання як конкретного дидактичного явища; з'ясовують ієрархію дидактичних категорій і місце технології навчання серед них; характеризують взаємозалежність, взаємозумовленість (інтегративність) технології навчання з іншими дидактичними категоріями; виокремлюють зовнішню зумовленість (дидактичні умови) ефективності застосування певної технології навчання в практиці закладів освіти;

– технологічний, що акцентує увагу на досягненні гарантованих результатів, високоефективному навчанні; передбачає повідомлення знань і формування методів (способів), дій за зразком; відображає соціально-інженерне мислення в педагогіці, проєктує технократичну наукову свідомість на сферу освіти; віддзеркалює системність, науковість, відтворюваність, ефективність, якість і вмотивованість, новизну, алгоритмічність, можливість тиражування, переміщення в нові умови тощо; прогнозує застосування педагогами доцільних засобів навчання тощо;

– дидактичний, що вможливорює ґрунтовний аналіз складників дидактичного процесу, зокрема форм, методів, прийомів, засобів, принципів навчання тощо.

На підставі описаних підходів поняття «технологія навчання» витлумачують так:

1) організація «процесу навчання, що передбачає певну систему дій і взаємодій усіх, але насамперед активних елементів навчального процесу (його учасників)», або ж сукупність «способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу та передбачає певний результат», де важливими є два аспекти – «технологія навчання детально описує систему дій не тільки вчителя, викладача, а й насамперед того, хто навчається, – учня, студента..; вона забезпечує, гарантує за коректного застосування досягнення прогнозованих результатів» (О. Пошетун) (Пошетун О., с. 47);

2) «...система алгоритмізованих дій та операцій, умов, які забезпечують отримання запланованих результатів; поелементне виконання процедур навчання; у широкому розумінні – методика або спосіб навчання» (В. Загвязинський) (Загвязинский В.И., с. 157); учений фактично ототожнює поняття «технологія навчання» із поняттям «методика навчання»;

3) унормована педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований педагогічний проєкт дидактичного процесу та володіє вищим ступенем ефективності, надійності й гарантованості результату; упорядкована сукупність педагогічних дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують досягнення очікуваного результату навчання в змінних умовах освітнього процесу; послідовність педагогічних процедур, операцій та прийомів, що в сукупності становлять цілісну дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці призводить до досягнення гарантованих цілей навчання та сприяє цілісному розвитку особистості учня (В. Саблін, С. Слаква) (Саблин В.С., с. 110–114);

4) «...науково обґрунтована система побудови, організації та практичної реалізації процесу навчання в структурі певної педагогічної системи; передбачає спосіб реалізації змісту освіти, який регламентований навчальними програмами, системою методів, форм і засобів навчання,

ефективного забезпечення діагностичних цілей... Технологія навчання в загальному – це те, що характеризує навчальний процес і є керівництвом для досягнення поставлених цілей» (П. Гусак) (Гусак П.М., с. 16); технологія навчання, на думку П. Гусака, охоплює аспекти від формулювання мети навчання через конструювання до перевірки на ефективність цього процесу;

5) «...послідовність (не обов'язково суворо впорядкована) педагогічних процедур і прийомів, що в сукупності становлять цілісну дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці призводить до досягнення гарантованих цілей навчання і сприяє цілісному розвитку особистості того, хто навчається» (А. Коржуєв, В. Попков) (Попков В.А., с. 332).

Згідно із системним підходом, саме технології навчання допомагають замкнути в єдине ціле сучасні досягнення дидактичної науки в конкретному їх спрямуванні, бо активізація та інтенсифікація діяльності суб'єктів навчання залежать від вибраної технології навчання (Загвязинский В.И., с. 61).

Сучасний розвиток освіти підносить на новий рівень значущість продуктивних методів навчання, спрямованих на підготовку особистості, здатної ефективно розв'язувати проблеми, що постають перед суспільством, самостійно здобувати необхідні знання, уміло застосовувати їх на практиці. Нині постала нагальна потреба у формуванні компетентної творчої особистості, яка прагне критично мислити, розвивати свої уміння та навички, здібності, що є важливим завданням сучасної освіти.

У контексті підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва потенціал продуктивних методів і технологій є дуже високим. Його реалізація безпосереднім чином впливає на досягнення результату навчання, що переконливо доведено в працях О. Овчарук, І. Підласого, І. Родигіної, А. Хуторського та ін.

У педагогічній теорії та практиці запропоновано численні ефективні прийоми організації продуктивного навчання. Витоки цього напряму пов'язують із працями таких видатних науковців, як Л. Виготський,

Л. Занков, К. Ушинський. У практиці української школи 20-х років технології продуктивного навчання використовували А. Рівін, С. Смирнов. Питання необхідності продуктивного підходу до навчання неодноразово порушували вчителі-новатори в 70 – 80 роках – С. Лисенкова, М. Логачевська, В. Шаталов. Сучасні вимоги до розвитку успішної особистості через продуктивне навчання окреслені в дослідженнях К. Баханова, М. Гузика, І. Підласого та ін.

У загальному вигляді продуктивні технології – це процес освіти, метою якого є розвиток особистості в співтоваристві, а також удосконалення власне товариства. Такий процес спрямований на успішність у діяльності, орієнтований на продукт, на осмислення цієї діяльності в групі учнів за підтримки педагогів у реальній життєвій ситуації.

Освітні цілі продуктивного навчання – отримання конкретного продукту внаслідок самостійної предметної діяльності учня, згідно із загальними вимогами навчання (Удовиченко О. О.). Продуктивні технології відрізняються від відомих методів і форм навчання тим, що до процесу навчально-пізнавальної діяльності додають завдання, які потребують від учнів створення власного значущого продукту на підставі знань, якими вони володіють.

В основі продуктивного навчання лежать інтерактивні технології. Саме вони допомагають дитині реалізувати свій потенціал, дають змогу працювати відповідно до своїх здібностей, в оптимальному темпі, сприяють виявленню індивідуальності, розвитку самосвідомості, підвищенню самооцінки та самоутвердженню, що є важливим як для талановитого, так і для слабкого учня.

У процесі продуктивного навчання учень набуває прикладного досвіду практичної діяльності, сприймає систему знань через призму практичного досвіду, завдяки новому досвіду роботи окреслює й фіксує мету поведінки та дій, що підвищує життєву компетентність. У системі продуктивного навчання відбувається якісне оцінювання індивідуального освітнього

процесу, що фіксує особисте просування кожного учня відповідно до персональних завдань і якості продукту. Використання особистого досвіду з користю для інших, аналіз досягнутих результатів, вибір форм і місця діяльності, відповідальність за свій вибір перед собою та іншими, мотивація до творчої інноваційної діяльності – усе це є результатом запровадження продуктивного навчання (Підласий І.П.).

Продуктивні технології спрямовані на опанування життєвих умінь, що ініціюють особистісне зростання й індивідуальний розвиток, міжособистісне спілкування та взаємодію, а також самовизначення його учасників. Продуктивні технології – продуктивно орієнтована діяльність у реальній життєвій ситуації учнів. Це навчання, що забезпечує реальний зв'язок освіти з життям, відкриває перспективу молодим людям у пошуку роботи за допомогою знань і вмінь, у досягненні успіху в житті.

Продуктивні технології – це процес створення учнями певного продукту, набуття життєвих навичок, які забезпечують самовизначення та особистісний розвиток кожного учня. Завдяки продуктивним технологіям, стає можливою орієнтація педагогічної діяльності на одержання навчального й предметного продукту в самостійній діяльності.

І. Підласий характеризує продуктивні технології так: «Продуктивні – необхідні, дієві, міцні, постійно актуальні, сформовані на належному рівні знання та вміння» (Підласий І.П.). Це визначення певною мірою збігається з вимогами компетентнісного підходу до навчання.

За продуктивного підходу центральною стає кінцева мета навчання, що залежить від використання результатів у більш пізній термін. Саме тому в основі філософії продуктивного навчання лежить завдання – знову ввести кінцеву мету до процесу освіти та наповнити процес освіти якістю. Відповідно до цього, продуктивним навчанням дослідники називають такий освітній процес, що сприяє залученню молоді до тих сфер діяльності, які вони вибрали, організовує їхню діяльність за освітньою програмою, розробленою разом із професіоналами, зважає на практичний досвід

студентів. Згідно з науковими положеннями, продуктивне навчання – це процес освіти, метою якого є розвиток особистості в суспільстві, а також удосконалення суспільства (Бьом І.).

Продуктивне навчання спрямоване на організацію навчальних занять, які сприяють створенню під керівництвом викладача проблемних ситуацій, на активну самостійну діяльність студентів із розв'язання проблем. Унаслідок цього відбувається розвиток розумових здібностей особистості та творче оволодіння знаннями, навичками, уміннями. Пізнавальна самостійність студентів у навчанні засвідчує готовність особистості до оволодіння знаннями. Пізнавальна активність полягає в тому, що студент, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи й конкретизуючи фактичний матеріал, самостійно шукає та одержує нову інформацію. Мета продуктивного навчання – створення оптимальних умов для розвитку особистості студентів, формування в процесі фахової підготовки цілісної системи знань, умінь, навичок, отримання конкретного продукту в результаті самостійної предметної дизайнерської діяльності (Подоляк Л. Г.).

Технологія продуктивного навчання вможливорює навчання на основі практичного життєвого досвіду, що допомагає молоді в їхньому професійному пошуку, розв'язанні соціальних, освітніх психологічних і культурних проблем. Продуктивне навчання спрямоване на набуття життєвих умінь, що ініціюють особистісне зростання та індивідуальний розвиток, міжособистісне спілкування і взаємодію, а також самовизначення учасників. Л. Савченко зазначає, що технологія продуктивного навчання базована на практичному досвіді, це допомагає студентам у їхньому професійному пошуку, розв'язанні соціальних, освітніх, психологічних і культурних проблем.

Продуктивна педагогічна технологія – це технологія варіативна, що допускає багато видозмін. Наприклад, можливо змінити вид навчання в технології й увести всі доцільні зміни, щоб перейти вже до іншої площини, з

іншими правилами гри, іншими композиціями педагогічного процесу, іншими результатами. Водночас технологія залишиться тією самою.

Якщо зважати на шість головних видів навчання і виховання, три десятки методів, сім основних організаційних форм, два десятки засобів, три типи стосунків і чотири базисні моделі керування, то кількість тільки основних модифікацій перевищить сотні варіантів. У виборі оптимального варіанта й полягатиме творчість педагога. Через варіювання обсягу й інтенсивності компонентів, від яких залежить кінцевий успіх, можна одержати продукт будь-якої кількості та якості в обумовлених межах.

У професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва важливу роль відіграє так званий «освітній творчий продукт», який створює учень на уроках малювання, живопису, графіки. У Новій українській школі широко використовують різноманітні технології, результатом яких стають творчі «продукти», що збагачують естетичний профіль підготовки школярів на всіх ланках освіти.

Приклади продуктів, створених унаслідок застосування таких технологій:

- монотипія – вид графічної техніки, пов'язаний із процесом друку; суть монотипії – у нанесенні фарб на гладку поверхню плівки «від руки», із подальшим друком на папері (завжди отримуємо один відбиток);

- гравюра на картоні – в образотворчому мистецтві вид графіки, у якому зображення видряпане на картоні;

- малювання пальчиками й долоньками, паличками; спосіб одержання зображення передбачає, що дитина опускає в гуаш долоньку або пальчик, вушну паличку, офарблює її за допомогою пензлика й робить відбиток на папері; після роботи руки витирають серветкою, потім гуаш легко змивається;

- друкування з готових форм – спосіб одержання зображення з картоплини, губки та ін. (дитина розфарбовує печатку фарбою й наносить

відбиток на папір); для одержання інших кольорів змінюють мисочку та печатку;

- свічка + акварель – спосіб одержання зображення передбачає, що дитина малює свічею на папері, потім зафарбовує аркуш аквареллю в один або кілька кольорів; малюнок свічею залишається білим;

- гратаж – дитина розмальовує аркуш паперу фарбами або олівцями різного кольору, натирає свічею аркуш так, щоб він весь був покритий шаром воску; потім на нього наносить туш із рідким милом; після висихання вишкрябують малюнок ручкою з порожньою пастою;

- воскові крейди + акварель – дитина малює восковими крейдами на білому папері, потім зафарбовує аркуш аквареллю в один або кілька кольорів; малюнок крейдою залишається незафарбованим;

- кляксографія звичайна – дитина зачерпує гуаш пластиковою ложкою на папір; з'являються плями в довільному порядку; потім аркуш накривають іншим аркушем і притискають; далі верхній аркуш знімають, зображення розглядають, з'ясовуючи, на що воно схоже; відсутні деталі домальовують;

- кляксографія від подиху – дитина зачерпує пластиковою ложкою фарбу, виливаючи її на аркуш, роблячи невеличку плямку (крапельку), потім на цю пляму дує з трубочки так, щоб її кінець не торкався ні плями, ні паперу; за необхідності процедуру повторюють; відсутні деталі домальовують;

- кляксографія з ниточкою – дитина опускає нитку у фарбу, віджимає її; потім на аркуш паперу викладає з нитки зображення, залишаючи один її кінець вільним; після цього зверху накладає інший аркуш, притискає, притримуючи кінчик; відсутні деталі домальовують;

- мозаїка – зображення, зроблене на підготовленій основі зі шматків кольорового паперу, пластиліну, шкаралупи та ін.;

– живописний рельєф – зображення виконують за допомогою акрилової шпаклівки, малюнок розфарбовують акриловими або гуашевими фарбами;

– пап'є-маше – зображення створюють за допомогою маси з паперу, розфарбовують акриловими або гуашевими фарбами.

У контексті інтеграції різних форм і видів мистецтва (образотворчого, декоративно-прикладного, ужиткового, дизайну) перспективними продуктивними технологіями можуть бути такі:

– технологія проєктивного моделювання уроків («опорні сигнали», «опорні таблиці, схеми», «технологічний план-ланцюжок», «технологічна картка»);

– художньо-педагогічна драматургія (варіації музичного, образотворчого, театрального, екранного мистецтва);

– інтеграція, диференціація («лінія-пружинка», «лінія-хвиля», «візуальні розповіді», «звукові плями», «пантоміма», «оживи картину», «натюрморт в особах», «розмова героїв парного портрета», «театр костюмів»);

– проблемно-евристичні технології («чутливе вухо», «пильне око», «умілі руки», «слухняні пальчики», «творча бесіда», «Що зайве?», «Знайди помилку?»);

– педагогічний малюнок (із натури, з уяви, декоративний малюнок, тематичний);

– дидактичні казки, тести, кросворди, нестандартні уроки;

– ігрові технології («рольова гра», «квітка-семицвітка», «мікрофон», «Що? Де? Коли?», «Поле чудес», «брейн-ринг», «розумники», «мистецьке лото», «словникові скриньки»);

– сугестивні технології («образна палітра голосу», «шепіт», «арт-терапія», «музикотерапія», «Дерево-фантазія», «Слухаю себе», «Кольорова музика», «Мелодія сонця», «Осінній барвограй»).

Професійна підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в цілому та дизайнерська підготовка зокрема – це єдиний і неподільний процес, що проходить на ціннісно-мотиваційному рівні, оскільки результати професійної діяльності майбутнього вчителя трудового навчання та технологій залежать не тільки від оволодіння професійно значущими знаннями, навичками, технологіями й методикою їх застосування, а й від мотиваційно-ціннісних орієнтацій.

Продуктивні педагогічні технології в контексті підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності можуть бути застосовані на кількох рівнях (стадіях). На першому рівні студенти фактично копіюють дії за поданим зразком. Одночасно відбувається ідентифікація об'єктів і явищ, розпізнавання їх через порівняння з уже відомими зразками (витворами мистецтва). Другий рівень становить репродуктивну творчу діяльність, спрямовану на сприйняття інформації про різні властивості об'єкта, процесу чи явища, що загалом не виходить за межі запам'ятовування. Однак на цьому рівні вже розпочинається узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, їх перенесення на розв'язування складніших завдань. Третій рівень – продуктивна діяльність із самостійного застосування набутих раніше знань для розв'язування завдань естетично-творчого характеру, що виходять за межі вже відомих зразків. Цей рівень ґрунтований на здатності до індуктивних і дедуктивних висновків та узагальнень. Четвертий рівень передбачає самостійну творчу діяльність студента щодо застосування наявних знань під час розв'язування художньо-педагогічних завдань у зовсім нових, раніше не відомих ситуаціях, в умовах добору нових способів, що ґрунтовані на процесах творчого мислення.

Підсумовуючи, наголосимо, що продуктивні педагогічні технології в системі професійної художньо-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва – різновид особистісно орієнтованих педагогічних технологій, які забезпечують навчання мистецтва малювання (живопису, креслення, графіки) на основі розроблення індивідуальних освітніх

траєкторій естетичного й художнього розвитку, мають форму навчальних і практичних «освітніх творчих продуктів», які учень вибирає самостійно. У цьому контексті продуктивна технологія – це універсальна «оболонка», яка забезпечує гарантований продукт будь-якого змісту, що заданий метою. Технології продуктивного навчання передбачають навчання на основі практичного життєвого досвіду

Продуктивні технології в контексті підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності – система створення майбутніми педагогами-художниками професійно значущої персональної художньо-педагогічної продукції з яскраво вираженим дизайнерським контекстом. Такі технології забезпечують систематизацію індивідуального досвіду через поєднання майбутніми вчителями образотворчого мистецтва елементів художньо-педагогічної та дизайнерської діяльності. Продуктивні технології генерують процеси набуття, упорядкування й систематизації досвіду практичної художньо-педагогічної діяльності в розрізі розширення арсеналу педагогічних, дидактичних, виховних методик елементами дизайнерської практики.

Висновки до розділу 1

На основі аналізу наукового фонду, у якому репрезентовано термінологічні варіації щодо дефінітивного різноманіття феномену «дизайн» та його змістових ознак, уточнено поняття «дизайн». Дизайн є різновидом художньої творчості, функційне ядро якого перебуває в площині синтезування мистецьких практик (інтегрування просторових мистецтв: архітектури, живопису, скульптури, декорування). Як наукова категорія дизайн уналежнює методологію фронтальної, тривимірної, глибинно-просторової композиції, теорію естетичного формотворення промислових виробів та практику художнього оформлення предметно-просторового

середовища. Дизайн продукує ергономічні технічні форми, оптимальні колірні рішення за законами краси й технічної естетики.

Дизайнерська діяльність є способом організації предметно-просторового середовища на засадах технічної естетики й художньо-проектної конструктивної творчості. Така діяльність орієнтована на творче виконання професійних завдань (художнє оформлення, проектування, конструювання, естетизація); базована на креативності та творчому потенціалі фахівця, його здатності усвідомлювати себе суб'єктом мистецького впливу й провідником загальнокультурних і націєтворчих цінностей.

Уточнено сутність категорії «підготовка», яка потрактована як системна дія, що спрямована на забезпечення, реалізацію, проведення, виконання чогось (Н. Волкова, Н. Кузьміна, Л. Хомич). Професійна підготовка вчителя – система проектувально-організаційних і психолого-педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості педагога професійної спрямованості (мотивації на професію), системи професійно необхідних знань, навичок, професійно значущих умінь і світоглядних ціннісних ставлень до професії на рівні переконань (Н. Кічук, Н. Кузьміна, В. Сластьонін).

Професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва витлумачена як конструктивний педагогічний процес, який є структурним елементом комплексної професійної підготовки майбутнього педагога-художника (формування фахових, загальних та естетично-культурних компетентностей), що орієнтований на усвідомлення майбутнім педагогом функційної значущості художньо-педагогічної діяльності в школі та культуро-творчого потенціалу образотворчого мистецтва.

Доведено, що підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності – це складний педагогічний процес, який віддзеркалює алгоритм наповнення художньо-педагогічної діяльності педагога-художника в школі сучасними практиками дизайну, а також спосіб

естетизації просторово-предметного середовища.

Результатом підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності стає підготовленість до дизайнерської діяльності. Підготовленість майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності – інтегративний особистісно-професійний конструкт, що віддзеркалює світоглядне ціннісне ставлення педагога-художника до конструювання моделей і методик художньо-естетичної освіти учнів, з огляду на потенціал дизайнерських практик (художнє оформлення, проєктування, конструювання, декорування, арт-дизайн, веб-дизайн).

Мотиваційно-ціннісний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності – система ціннісного позитивного ставлення педагога на рівні переконань щодо потужного естетичного й виховного потенціалу дизайнерської діяльності. Цей компонент віддзеркалює прагнення педагога-художника увиразнювати естетичні й соціокультурні контексти в системі художньо-педагогічного навчання учнів, інтегрувати елементи образотворчого мистецтва та різноманітних дизайнерських практик.

Когнітивно-технологічний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності інтерпретований як інформаційний комплекс обізнаності майбутніх педагогів-художників із методологією й технологією дизайнерської практики. Цей компонент охоплює практично-інструментальні та функційно-операційні складники художньо-педагогічної діяльності, з огляду на потенціал дизайнерської практики.

Креативний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності представляє суб'єктний бік можливостей педагога-художника щодо доповнення площини художньо-естетичної освіти в школі елементами дизайнерської практики. Названий компонент детермінований сформованістю нелінійного нестандартного дизайн-мислення вчителя образотворчого мистецтва та

здатністю збагачувати художньо-естетичне навчання учнів інноваційними технологіями.

Оцінно-рефлексійний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності – система особистісних координат педагога-художника, що уналежнює його здатність до моніторингу, критичного оцінювання та рефлексії художньо-педагогічної діяльності, з огляду на потенціал дизайнерської практики. Цей компонент забезпечує здатність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва розробляти індивідуальну траєкторію власного професійного та творчого саморозвитку в контексті розширення функційно-технологічного й методичного апарату художньо-педагогічної діяльності в школі засобами дизайнерської практики (мистецтва).

Розроблено критеріальну схему вимірювання компонентів підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності. Мотиваційно-ціннісний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності вимірюваний за ціннісно-смісловим критерієм із такими показниками: умотивованість до дизайнерської діяльності; налаштованість на побудову взаємодії в колективі та результативну діяльність; орієнтація у взаємодії з учнями на побудову тривалих взаємин і максимальне задоволення потреб учнів.

Когнітивно-технологічний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності вимірюють за гносеологічним критерієм із такими показниками: обізнаність із ключовими поняттями дизайнерського мистецтва; обізнаність із видами та продуктами дизайнерської діяльності; обізнаність із технологіями дизайнерської діяльності.

Креативний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності вимірюють за діяльнісно-творчим критерієм із такими показниками: здатність до

генерування ідей; здатність доопрацьовувати деталі, удосконалюючи первинний задум; наявність творчого потенціалу в майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Оцінно-рефлексійний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності вимірюваний за рефлексійним критерієм із такими показниками: наявність аналітичних умінь; наявність рефлексійних умінь; наявність оцінювальних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Схарактеризовано сутність продуктивних технологій у розрізі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності. Продуктивні технології в контексті підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності потрактовані як система створення майбутніми педагогами-художниками професійно значущої персональної художньо-педагогічної продукції з яскраво вираженим дизайнерським контекстом. Такі технології забезпечують систематизацію індивідуального досвіду через поєднання майбутніми вчителями образотворчого мистецтва елементів художньо-педагогічної та дизайнерської діяльності. Продуктивні технології генерують процеси набуття, упорядкування й систематизації досвіду практичної художньо-педагогічної діяльності в розрізі розширення арсеналу педагогічних, дидактичних, виховних методик елементами дизайнерської практики.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности. Психология личности и образ жизни. М., 1987. С. 137–145.
2. Акофф Р. Искусство решения проблем / пер. с англ. М.: Мир, 1982. 224 с.
3. Алан Дж. Роу. Креативное мышление. Как добиться успеха в XXI веке. М.: НТ Пресс, 2007. 176 с.
4. Амабайл Т. М., Леонард Д., Рейпорт Дж. Ф. Как убить творческую инициативу. К инновациям – через эмпатическое проектирование. Как заставить работать коллективный мозг компании и др. [под ред. Пискотиной Р.; пер. с англ. Скворцовой Н.]. М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. 228 с.
5. Андреева Т. О. Феномен людства та його соціально-філософська концептуалізація: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Харківський національний ун-т ім. В. Н. Казаріна. Харків, 2004. 29 с.
6. Андрієвська В. В. Креативність. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 432.
7. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
8. Балланд Т. Аксиологические аспекты дизайна: дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.04 / Московский государственный ун-т сервиса. М., 2004. 128 с.
9. Бахтеева Л. А. Дизайн как средство творческого развития учащихся на уроках технологий. URL: http://ir.nul.nagoyau.ac.jp/jspui/bitstream/2237/15862/1/v8_p54.pdf (дата обращения: 12.05.2021).
10. Бейліс Н. В. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 71: збірник наукових праць. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2019. 306 с.

- 11.Березовська Л. І. Характеристика рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. № 1 (88). С. 6–16.
- 12.Бех І. Д. Виховання особистості. В 2-х кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посібник. 344 с.
- 13.Белый В. Продуктивне навчання: ідеї та здобутки. Київ: Шкільний світ, 2008. 128 с.
- 14.Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 2016 с.
- 15.Богданова І. М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя: монографія. Одеса: Маяк, 1998. 284 с.
- 16.Большая советская энциклопедия / под ред. А. М. Шорохова. М.: Советская энциклопедия, 1976. Т. 8. 600 с.
- 17.Боришевський М. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.
- 18.Бундина Ю. М. Формирование профессиональной компетенции студента-дизайнера как аксиологическая проблема. *Вестник ОГУ*. 2006. № 6. С. 92–97.
- 19.Бхіндер Н. Професійна компетентність фахівців прикордонних відомств у республіці Індія: актуальні виміри. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/download/3258/3695> (дата звернення: 10.02.2018).
- 20.Быстрова Т. Ю. Вещь. Форма. Стиль: Введение в философию. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2001. 288 с.
- 21.Бьом І., Шнейдер Й. Складові системи продуктивного навчання. *Сучасні шкільні технології* / упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2004. Ч. 2. С. 95–105.

- 22.Бьом І., Шнейдер Й. Теорія і методика продуктивного навчання. *Завуч. Наша вкладка*. 2003. № 31 (181). С. 9–13.
- 23.Варяниця Л. О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 15 с.
- 24.Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 51 с.
- 25.Василькова В. В. Междисциплинарность как когнитивная практика. *Коммуникация и образование* / под ред. С. И. Дудника. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. С. 69–88.
- 26.Вдовиченко В., Сімонік А., Тименко В. Промисловий дизайн: Програма для 10–11 класів. Профільне навчання. *Сільська школа України*. 2004. № 31. С. 10–22.
- 27.Вдовченко В. В. та ін. Дизайн середовища. Програма і методичні рекомендації для профільн. навч. учнів 10 – 11 кл. загальноосв. навч. закл. *Освіта і упр.* 2007. Т. 10. № 3–4. С. 163–196.
- 28.Великий тлумачний словник сучасної української мови [з дод. і допов. / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
- 29.Вербицкий А. Л. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
- 30.Виллюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. 288 с.
- 31.Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2004. 437 с.
- 32.Власов В. Г. Стили в искусстве. Словарь. В 3 т. СПб.: Кольна, 1995 – 1997. 1872 с.

33. Волинська О. С. Художня освіта Галичини: навч. посіб. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, 2011. 236 с.
34. Волкотруб И. Т. Основы художественного конструирования. Моделирование материалов и биоформ. Киев: Высшая школа, 1982. 152 с.
35. Воронов Н. Развитие термина «дизайн» и его практики. 2003. № 3–4. С. 16–20.
36. Воронов Н. В. Производственное искусство – предшественник дизайна. *Дизайн*. Вып. II. М.: НИИ Российской АХ, 1993. С. 17–26.
37. Выготский Л. С. Методика рефлексологического и психологического исследования. Собр. соч. в 6-ти томах. М., 1982. Т. 1. 138 с.
38. Гаврилов М. Інформатика та інформаційні технології: підручник для бакалаврів. 2-е вид., випр. та доп. Київ: Видавництво Юрайт, 2012. 350 с.
39. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / пер. с нем. М.: Искусство, 1991. С. 266–323.
40. Гайденко П. П. Трагедия эстетизма. Опыт характеристики мирозерцания Сирена Киркегора. М., 1970. 97 с.
41. Ган А. Конструктивизм. Тверь: Тверское изд-во, 1922. 77 с.
42. Генисаретский О. И., Щедровицкий Г. П. Методологическая картина дизайна. URL: http://procept.ru/articles/1965_shedr_genisar-met_kartina_design.htm (дата обращения: 12.07.2021).
43. Герчук Ю. Я. Что такое орнамент? Структура и смысл орнаментального образа. М.: Галарт, 1998. 327 с.
44. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / пер. с англ. Э. А. Голубевой. Психология мышления / ред. А. М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 443–456.
45. Глазычев В. О дизайне. Очерки по теории и практике дизайна на Западе. М., 1970. 134 с. URL: http://www/glazychev.ru/books/design/design_01.htm (дата обращения: 12.07.2021).

46. Глухих Н. А. Модельер или дизайнер? *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтва*. 2005. № 1. С. 145–148.

47. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 12 с.

48. Голікова О. П., Шевчук Т. А. Портрет спеціаліста: дизайнер. URL: <http://abiturient.iatp.org.ua/articles/article14.htm> (дата звернення: 12.07.2021).

49. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.

50. Горак Г. І. Філософія: курс лекцій. Київ: Вілбор, 1998. 272 с.

51. Гребенюк Н. Е. Сенсорика дизайна звука – всеобщее понимание культуры человека. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтва*. 2002. № 5. С. 75–81.

52. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2008. 280 с.

53. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2010. 511 с.

54. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2007. 488 с.

55. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти: монографія. Луцьк: Вежа, 1999. 278 с.

56. Гущина Т. Ю. Внутрішньоособистісний конфлікт як фактор соціалізації студентської молоді: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Держ. вищ. навч. закл. ун-т менедж. освіти. Київ, 2008. 11 с.

57. Давыдов В. В. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / под ред. В. В. Давыдова,

В. В. Рубцова. Новосибирск: Психологический институт имени Л. Г. Щукиной, РАО, 1995. 227 с.

58. Даль Владимир. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. Т. 1. М., 1981.

59. Даниленко В. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури: монографія. Харків: Колорит, 2005. 244 с.

60. Даниленко В. Я. Дизайн. Харків: Вид-во ХДАДМ, 2003. 317 с.

61. Дворецкий И. Х. Латино-русский словарь. М.: Русский язык, 1986. 846 с.

62. Декоративно-прикладне мистецтво з практикумом у навчальних майстернях: навч. посіб. / за ред. Антоновича Є. А. Ч. І. ХІ. Київ, 1993. 317 с.

63. Делійський О. Проблема діяльності в аналізі філософської культури. Мультиверсум: Філософський альманах: зб. наук. праць / гол. ред. В. В. Лях. Вип. 13. Київ: Український Центр духовної культури, 2000. 228 с.

64. Дерев'янюк А. В. Педагогічні умови формування проектно-образного мислення майбутніх дизайнерів у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2010. 20 с.

65. Дизайн США / ред. Б. Хорриган. Манила, 1989. 64 с.

66. Дизайн. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ; Ірпінь: ВТФ Перун, 2009. С. 294.

67. Дизайн-мышление. Часть 1. URL: <http://interior.eds.co.ua/design-thinking1.php> (дата обращения: 12.07.2021).

68. Дмитрук А. Г. По законам красоты. О дизайнерском творчестве. Киев: Мистецтво, 1985. 78 с.

69. Дозорцев В. А. Законодательство и научно-технический прогресс. М., 1978. 58 с.

70. Драйден Г. Революція в навчанні / пер. з англ. М. Товкало. Львів: Літопис, 2011. 544 с.

71.Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2008. 358.

72.Дутчак І. І. Інформаційний потенціал етнодизайну в процесі формування дизайнерської культури. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2013. Вип. 2. 32 с.

73.Дяченко Ю. Г. Інтернаціональне та національне в сучасному дизайні. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтва*. Харків, 2002. № 6. С. 248–250.

74.Енциклопедія освіти / за ред. В. Кременя. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

75.Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків: Основа, 2009. 172 с.

76.Ермолаев А. П. Специфика дизайнерского мышления. *Дизайн в системе культуры*. 1982. С. 62–63.

77.Загвязинский В. И. Теория обучения в вопросах и ответах: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 160 с.

78.Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 12.07.2020).

79.Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2011. 40 с.

80.Захарова С. О. Дизайн як культурний феномен: теоретико-методологічний аналіз. *Гуманітарний вісник ЗДІА (Філософія)*. Запоріжжя, 2010. Вип. 42. С. 80–88.

81.Зданевич Л. В. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими

дітьми: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держаний університет імені Івана Франка. Житомир, 2014. 176 с.

82.Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособ. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.

83.Зінченко С. В. Підготовка майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах до викладацької діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2009. 20 с.

84.Зюзин Д. И. Качество подготовки специалистов как социальная проблема. М.: Наука, 2009. 68 с.

85.Изместьева Е. Что такое дизайн-мышление? URL: <https://test.ru/2015/01/28/what-is-design-thinking/> (дата звернення: 13.09.2020).

86.Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

87.Итальяно-русский словарь. М.: Советская энциклопедия, 1972. 944 с.

88.Інновації в Україні: Європейський досвід та рекомендації для України. Том 3. Інновації в Україні: пропозиції до політичних заходів Остаточний варіант (проект від 19.10.2011). Київ: Фенікс, 2011. 76 с.

89.Каган М. Морфология искусства. Л.: Искусство, 1972. 250 с.

90.Каган М. С. Новое слово в теории дизайна. М.: Техническая эстетика, 1991. 48 с.

91.Кайдановська О. Образотворча підготовка архітекторів у вищому навчальному закладі: [монографія]. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2013. 368 с.

92.Кантор К. М. Социальный функционализм и культура. Дж. Нельсон. *Проблемы дизайна*. М., 1971. С. 23.

93.Капелюк В.В. Формування особистості підлітка в однодітних сім'ях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Житомирський державний ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2007. 203 с.

94. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.

95. Коваль Л. В. Концептуальні засади формування змісту технологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету: Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2011. № 1 [Цит. 2011, 10 січня]. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2011_1/Koval.pdf (дата звернення: 12.08.2021).

96. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. Київ: Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. 368 с.

97. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1999. 235 с.

98. Колесниченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2002. 123 с.

99. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1308 с.

100. Конышева Н. М. Методика трудового обучения младших школьников. Основы дизайнобразования: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. М.: Академия, 1999. 192 с.

101. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. Н. Проколієнко. Київ: Рад. шк., 1989. 608 с.

102. Косяк В. Р. Особливості формування в майбутніх дизайнерів колористичного сприйняття в контексті вивчення курсу «кольорознавство»: ергономічний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 36. С. 206–213.

103. Кочегаров Б. Е. Промышленный дизайн. Владивосток, 2006. 294 с.

104. Краткая методика художественного конструирования / под ред. Ю. Б. Соловьева. М.: ВНИИТЭ, 1966. 280 с.

105. Краткая стенография семинара в Брюге. М.: ВНИИТЭ, 1964. 30 с.
106. Креативное мышление в бизнесе / пер. с англ. М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. 228 с. (Серия: «Классика Harvard Business Review»).
107. Куленко М. Я. Основы графічного дизайну: підручник. Київ: Кондор, 2006. 492 с.
108. Курочкина А. Ю. Исследования креативности: постановка проблемы экономики. *Сборник научных статей по итогам Международной научной конференции (С.-Петербург, 19–20 мая 2009 г.)* / под общ. ред. проф. Н. А. Горелова, проф. О. Н. Мелькова. М.: Изд-во «Креативная экономика», 2009. С. 630–639.
109. Лагода О. М. Художньо-образні особливості костюма в дизайні одягу кінця ХХ – початку ХХІ століття: автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 17.00.07 / Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв. Харків, 2007. 20 с.
110. Лазарев Е. Н. Дизайн как технико-эстетическая система: автореф. дисс. ... д-ра искусств.: 17.00.06. М., 1984. 35 с.
111. Левківський М. В. Інноваційні навчальні технології. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навчальний посібник* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. С. 12–18.
112. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание. М.: Наука, 1980. 358 с.
113. Леонтьев Д. А., Лаптева Е. М., Осин Е. Н., Салихова А. Ж. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности. *Рефлексивные процессы и управление: сб. материалов VII Международного симпозиума 15 – 16 октября 2009 г., Москва* / под ред. В. Е. Лепского. М.: Когито-Центр, 2009. С. 145–150.
114. Леонтьева О. Місто як школа. *Технологія альтруїзму*. 2003. № 3. С. 8–11.

115. Лидтка Ж., Огилви Т. Думай как дизайнер. Дизайн-мышление для менеджеров / пер. с англ. Т. Мамедовой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 240 с.
116. Лола Г. Дизайн как социокультурный феномен: дисс. ... д-ра пед. наук: 09.00.13. СПб., 1998. 305 с.
117. Лузік Е. В. Креативність як критерій якості системи підготовки фахівців профільних ВНЗ України. *Вища освіта України*. 2006. № 3. С. 76–82.
118. Ляшенко В. І. Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / ЛНПУ ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2005. 19 с.
119. Мадзигон В. Н. Продуктивная педагогика: политехнические основы соединения обучения с производительным трудом. Киев: Педагогічна думка, 2007. 358 с.
120. Мала Т. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з книжкового дизайну у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / ЛНПУ ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2008. 23 с.
121. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
122. Марголин В. И. Наука в дизайн-образовании: невостребованные ресурсы. *Техническая эстетика*. 1990. № 2. С. 19–20.
123. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
124. Марущак О. В. Зміст професійної компетентності майбутнього вчителів технологій з дизайну одягу. *Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції «Дизайн-освіта майбутніх фахівців: теорія і практика»*: зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. Вип. 19: Інноваційні

технології управління якістю підготовки майбутніх учителів фізико-технологічного профілю. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. С. 302–304.

125. Марущак О. В., Король В. П. Формування у майбутнього вчителя технологій професійної компетентності з основ дизайну. *Дизайн-освіта майбутніх фахівців: теорія і практика*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. заочної конф. (21 – 22 берез. 2017 р., м. Полтава) / уклад. Є. В. Кулик, І. В. Савенко; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, каф. основ виробництва та дизайну. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. С. 62–71.

126. Мильнер Б. З. Управление знаниями в современной экономике. М.: Институт экономики РАН, 2008. 400 с.

127. Михайлов С. М. История дизайна. М.: Союз дизайнеров России, 2000. 279 с.

128. Михайлов С. М., Кулеева Л. М. Основы дизайна: учебник для специальности 2902.00 «Дизайн архитектурной среды». Казань: Новое Знание, 1999. 96 с.

129. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ: Знання УРСР, 1989. 36 с.

130. Моляко В. О. Психологічне дослідження проблем функціонування стратегій творчої діяльності, творчої обдарованості та психологічної грамотності. *Актуальні проблеми психології: наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ, 2001. Вип. 21. 296 с.

131. Немов Р. С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. Ч. 2. 351 с.

132. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник: У 2-х кн. Кн. 2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. Київ: Либідь, 2006. 560 с.

133. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. Види педагогічних технологій. URL: http://pidruchniki.com/17190512/pedagogika/vidi_pedagogichnih_tehnologiy (дата звернення: 12.08.2020).

134. Освітні технології: навчально-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2001. 194 с.

135. Оценивание: образовательные возможности: сб. науч.-метод. статей. Вып. 4 / редкол.: Т. И. Краснова (отв. ред.) [и др.]; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Мн.: БГУ, 2006. 257 с.

136. Павлова М. Б. Концепция дизайна и ее влияние на формирование образовательной области «Технология»: сб. тр. конф. М.: Педагогика, 2000. 310 с.

137. Парфенова О. В. Формування етнохудожньої культури майбутніх дизайнерів у позааудиторній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Луганськ, 2014. 213 с.

138. Пасічний А. М. Дизайн. Образотворче мистецтво: словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2008. С. 51.

139. Патяева Е. Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации. *Вестник Московского университета*. Сер. 14: Психология. 1983. № 4. С. 23–33.

140. Педагогічна майстерність: підручник / Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін.; за ред. І. А Зязюна. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 386 с.

141. Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.

142. Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика / за заг. редакцією П. Матвієнко, С. Клепко, Н. Білик. Київ, 2005. 257 с.

143. Перкинс Д. Н. Творча обдарованість як психологічне поняття. *Суспільні науки за рубежом*. Сер. Наукознавство. 1988. № 4. С. 88–92.

144. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психологический словарь. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
145. Печенко І. П. Соціалізація дітей в умовах сільських, навчально-виховних комплексів «Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ін-т проб. вих. АПН України. Київ, 2003. 18 с.
146. Піддубна О. М. Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2009. 172 с.
147. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Харків: Основа, 2010. 158 с.
148. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
149. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. Київ: ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.
150. Позднякова О. Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 20 с.
151. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. СПб.: Речь, 2005. 324 с.
152. Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 46–49.
153. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика М.: Педагогика, 1976. 290 с.

154. Попков В. А., Коржуев А. В. Теория и практика высшего профессионального образования: учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования. М.: Академический проект, 2010. 341 с.

155. Пригорницька А. А. Сильовий дискурс у сучасному українському дизайн-мисленні. *Духовність українства*: зб. наук. праць. Житомир: Ред.-вид. відділ, 2004. Вип. 7. С. 295–296.

156. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. Київ: Каравела, 2012. 328 с.

157. Проектна діяльність студентів педагогічного університету [методичні рекомендації] / упорядники Л. О. Савченко, Ю. С. Кулінка. Кривий Ріг: КДПУ, 2010. 37 с.

158. Прокопенко І. А. Технологічний арсенал системи підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями. *Педагогіка та психологія*. Вип. 63. Харків, 2020. С. 133–141.

159. Професійна освіта: словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.

160. Прусак В. Ф. Дизайнерська освіта в технічному вузі. *Науковий вісник*: зб. наук.-тех. праць. Львів: Престиж-інформ, 1999. Вип. 9.5: Проблеми дизайнерської освіти на рубежі ХХІ ст.: наука, освіта, технології. С. 31–34.

161. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 2017. 494 с.

162. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. Степанов. Київ: «Академвидав», 2006. 424 с.

163. Радченко К. В. Дизайн: історія і сучасність. *Шкільна бібліотека. З досвіду роботи бібліотекаря*. 2002. С. 171–175.

164. Рац М. В. Экология. Природа или экология человека. *Общественные науки и современность*. М., 1999. № 3. С. 150–160.

165. Рижова І. С. Дизайн як фактор гармонізації відносин суспільства і особистості: методологічні засади: автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.03 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2008. 32 с.
166. Рижова І. С. Соціально-філософська парадигма сучасного дизайну. *Гуманітарний вісник ЗДІА (Філософія)*. Запоріжжя, 2008. Вип. 33. С. 111–129.
167. Розенблюм Е. Художественное проектирование: Стратегия и тактика. *Декоративное искусство СССР*. 1989. № 9. С. 30–33.
168. Розенсон И. А. Основы теории дизайна: учебник для вузов. СПб.: ПИТЕР, 2004. 218 с.
169. Руденко Ю. Д. Основы сучасного українського виховання / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во ім. Олени Теліги, 2003. 328 с.
170. Саблин В. С., Слаква С. П. Педагогика: учебное пособие для слушателей адъюнктуры и академических курсов Общевоинской академии ВС РФ, обучающихся по программе «Преподаватель высшей школы». М.: Общевоинская академия Вооруженных Сил Российской Федерации, 2006. 238 с.
171. Садовая М. А. Категория цели как составляющая потенциала самореализации. *Наукові праці Міжнародної Академії управління персоналом*: зб. наук. праць. Київ, 2009. Вип. 3 (22). С. 185–189.
172. Сбитнев А. В. Корни креатива. *Реклама. Теория и практика*. 2007. № 3 (21). С. 26–34.
173. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
174. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 35–42.
175. Семенюк А. Ю. Формування художньої культури майбутніх художників-конструкторів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.04 / Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2019. 20 с.

176. Семчук С. І. Особливості впливу засобів масової інформації на соціалізацію дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ДЗ «Півд. укр. нац. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2010. 20 с.

177. Сидоренко В. Ф. О задачах курса дизайна для инженеров-конструкторов. *Техническая эстетика*. 1984. № 12. С. 12–14.

178. Скірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Класичний приватний ун-т. Запоріжжя, 2010. 20 с.

179. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с.

180. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.

181. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 304 с.

182. Сотникова А. В. Профессиональная мотивация как предмет социологического анализа. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2010. № 3 (5). С. 118–122.

183. Степанов Є. Н. Педагогу о воспитательной системе школы и класса: учебно-методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2008. 248 с.

184. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования. *Вопросы психологии*. 1985. № 1. С. 31–40.

185. Стернберг Р. Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента. Основные современные концепции творчества и одаренности / ред. Д. Б. Богоявленская. М.: «Молодая гвардия», 1976. 240 с.

186. Сулейманов Р. И. Дизайнерские компетенции – составная часть проектной культуры будущего инженера-педагога. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 28. Ч. 1. С. 51–53.
187. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. *Избр. произв. в 5 т. Т. IV*. Киев: Рад. школа, 1980. 340 с.
188. Татіївський П. М. Особливості становлення та перспективи розвитку дизайну в Україні: автореф. дис. ... канд. техн. наук / Київський Національний університет будівництва і архітектури. К., 2002. 18 с.
189. Терешкун А. В. До питання дизайн-освіти в Україні: культурологічний аспект. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*: зб. наук. пр. / за ред. Даниленка В. Я. Харків: ХДАДМ, 2011. № 3. 210 с.
190. Термінологічний словник професійного психолога. URL: https://stud.com.ua/85703/psihoogiya/terminologichniy_slovnik_profesiynogo_psihologa (дата звернення: 23.06.2020).
191. Тименко В. П. Дизайн-освіта в дитячому садку і початковій школі. *Палітра педагога*. 1999. № 1. С. 14–17.
192. Тименко В. П. Початкова дизайн-освіта: теорія і практика формування конструктивних умінь особистості: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2010. 380 с.
193. Горшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. 1998. № 4. С. 124–133.
194. Удовиченко О. О. Внутрішкільна система формування і розвитку навчально-пізнавальної компетенції учнів. Миколаїв, 2008. 48с.
195. Удод Г. С, Прусак О. В, Прусак В. Ф. Екологічний аспект в дизайні середовища. *Проблеми та перспективи розвитку деревообробної промисловості*: матеріали наук.-тех. конф. (24–26 квітня 2002 р.). Львів: УкрДЛТУ, ТФ, 2002. С. 149–153.

196. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование у учащихся учебных умений. М.: Знание, 1987. 80 с.
197. Фабрикант О. Давай по порядку: як влаштовано метод Design Thinking. URL: <http://bydesign.platfor.ma/stages-of-dt> (дата звернення: 13.05.2019).
198. Фалько Н. М. Психологічні особливості особистісно-професійного становлення студентів психолого-педагогічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2009. 20 с.
199. Фандеева Є. М. Дизайн, его место и роль в культуре: дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.13. Ростов-на-Д., 2004. 260 с.
200. Фатов А. В. Социальное воспитание студенческой молодежи в культурно-досуговой деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05. М.: 2007. 233 с.
201. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. 2-е изд. М.: Сов. Энциклопедия, 1989. 815 с.
202. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2 вид., перероб. і доп. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
203. Френе С. Избранные педагогические сочинения / пер. с франц. М., 1994. 256 с.
204. Ху Ює. Застосування продуктивних комп'ютерних технологій в процесі навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2020. Вип. 10 (104). С. 41–49.
205. Чекалова О. Е. Змістово-структурні компоненти дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Педагогічні науки*. 2020. Вип. 1. С. 180–185.
206. Чигарьков В. М. Из опыта образования в Великобритании. *Техническая эстетика*. 1990. № 1. С. 40.

207. Черноус В. П. Сутність поняття «Професійно-педагогічна компетентність» майбутнього вчителя початкової школи. Рівне, 2020. С. 179–182.
208. Шапарь В. Б. Сучасний психологічний тлумачний словник. Харків: Прапор, 2007. 368 с.
209. Шевченко І. Моделювання підготовки майбутніх вчителів інформатики. *ОРГКОМІТЕТ*. Том 1. Суми: ВВП «Мрія», 2013. 206 с.
210. Шеллинг Ф. В. Система трансцендентального ідеалізму. Л., 1936. 180 с.
211. Шилехина М. С. Дизайн-мышление как современный подход для создания инновационных продуктов. *Вектор науки ТГУ*. 2013. № 4. С. 181–183.
212. Шимко В. Т. Основи дизайну і проектування: навчальний посібник / Інститут моди, дизайну і технологій (ІМДТ). Київ, 2007. 205 с.
213. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ ст.: структурування, методологія, художні позиції. Львів: Українські технології, 2005. 528 с.
214. Шолохова Н. С. Формування когнітивних умінь учнів 7 – 8 класів у процесі вивчення фізики за інтерактивними технологіями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 247 с.
215. Шпара П. Е. Техническая эстетика и основы художественного конструирования. Киев: Вища школа, 1984. 200 с.
216. Шумега С. С. Дизайн. Історія зародження та розвитку дизайну. Історія дизайну меблів та інтер'єра: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 300 с.
217. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М.: Шк. Культ. Полит., 1995. 800 с.
218. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

219. Яковенко М. Л. Дизайн як сучасна форма вираження естетичного початку в культурі. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-12063.html> (дата звернення: 13.03.2020).

220. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы творческого потенциала. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 28–38.

221. Balaland T. Aksiologicheskie aspekty dizajna. Dis... kand. filos.nauk: 09.00.04. M., 2004. 128 s.

222. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality. *Ann. Rev. of Psychol.* V. 32. 1981. P. 439–476.

223. Cognitive ability test. URL: <http://www.psychometric-success.com/faq/faq-cognitive-ability-test.htm> (дата звернення: 23.06.2020).

224. Cognitive skills. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Cognitive_skill#:~:text=Cognitive%20functioning%20refers%20to%20a,with%20learning%20and%20problem%20solving (дата звернення: 23.06.2020).

225. Intelligence: Knowns and unknowns / Neisser U., Boodoo G., Bouchard Jr T. J., Boykin A. W., Brody N. et al. *Erkenntnis*. Retrieved from *al. American Psychologist*. 1996. Vol. 51. No 2. P. 77.

226. Kiely Kim. Cognitive function. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* / In Michalos, Kim M. (ed.). Springer, 2014. P. 974–978.

227. Lazarev Є. Dizajn kak tehniko-esteticheskaja sistema: Avtoref... dokt.pedag. nauk. M: Feniks, 1984. 402 s.

228. Lubart T., Pacteau C., Jacque A. Y., Caroff X. Children's creative potential: an empirical study of measurement issues. *Learning and Individual Differences*. 2010. № 20. P. 388–392.

229. Newell A. The Knowledge Level. *Artificial Intelligence*. V. 18 (1982). № 1. P. 122.

230. Runge V. *Osnovy teorii i metodologii dizajna* M.: «Dashkova-K», 2001. 212 s.

231. Szmidt K. J. *ABC kreatywności*. Difin, Warszawa, 2010. S. 8–10.

232. Taylor C. W. Various Approaches to and Definitions of creativity / C. W. Taylor; R. J. Sternberg (Ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. P. 99–124.

233. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page (дата звернення: 23.06.2020).

РОЗДІЛ 2. КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ПРОДУКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Стан підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій у сучасних ЗВО

Педагогічний експеримент проведено в 3 етапи, які логічно взаємопов'язані (констатувальний, формувальний, контрольний). В експерименті взяли участь 240 студентів. Обсяг експериментальної групи – 130 студентів художньо-графічного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського спеціальності «Середня освіта (Образотворче мистецтво)». Кількість студентів у контрольній групі – 110 осіб. Усі етапи взаємопов'язані між собою, кожен попередній зумовлює наступний, входячи до його складу.

Дослідження стану підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій передбачало проведення педагогічного спостереження, з'ясування актуальності порушеної теми, вивчення стану опрацювання зазначеної проблеми. У ході наукового пошуку зібрано й проаналізовано інформацію, необхідну для дослідження, уточнено сутність ключових понять.

На констатувальному етапі дослідження проведено аналіз, добір наукових і практичних матеріалів у сфері дизайн-освіти та розроблено модель дизайнерської діяльності студентів засобами продуктивних технологій. Структуровано навчальний матеріал із фахових дисциплін, які викладають у процесі підготовки майбутніх фахівців. Сформовано контрольну й експериментальну групи.

На пропедевтичному етапі дослідницької роботи вхідне діагностування було зорієнтоване на з'ясування стану раніше опанованих знань і вмінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва в межах дизайнерської діяльності, на виявлення ставлення студентів до дизайнерської діяльності в процесі фахової підготовки, а також на окреслення ієрархії професійних цінностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

У ході опитування (див. Додаток А) та анкетування студентів (див. Додаток Б) питання сформульовані так, щоб уможливити вивчення суб'єктивного ставлення до можливості забезпечити рівень своєї дизайнерської підготовки та вивчення комп'ютерної графіки. Більшість студентів (87 %) вважає, що вчитель образотворчого мистецтва має володіти професійними знаннями й уміннями з основ дизайну для творчого розвитку учнів; 83 % опитаних відчують власну потребу в опануванні таких компетентностей. Відомо, що ефективне формування професійної компетентності, активна позиція майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі набуття знань і вмінь із дизайну можливі лише в разі глибокої мотивації, особистої зацікавленості кожного майбутнього фахівця, наявності системи цінностей.

Дослідників цікавило, які мотиви спонукають студентів до формування компетентності. Аналіз анкетних даних засвідчив, що для 28 % майбутніх учителів образотворчого мистецтва ефективною є віддалена мотивація, пов'язана з перспективами подальшої діяльності (прагнення розширити свій світогляд та ерудицію, покращити якість художньої підготовки, підвищити рівень дизайн-освіти, престиж серед колег, забезпечення професійного авторитету тощо). Для більшості учасників експерименту основним мотивом стала значущість терміна, інтерес до інноваційної педагогічної діяльності з основ дизайну (35,1 %).

На цьому етапі експерименту досліджено також питання власних життєвих і професійно-педагогічних цінностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Студентам запропоновано проранжувати цінності

на важливі, менш важливі й неважливі, обґрунтувати відповіді. Результати проведеного діагностування послугували основою для формування системи цінностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Аналіз відповідей доводить, що для більшості респондентів важливими є особистісні орієнтації (34 %) та професійно-прагматичні цінності (21 %). Особистісно-розвивальні орієнтації в більшості студентів посідають середні (24 %) та останні (18 %) позиції. Приблизно таке саме місце характерне для розуміння поняття «компетентність до навчання учнів основ дизайну», усвідомлення значущості розвитку такої компетентності в системі цінностей учителя образотворчого мистецтва.

Відповіді студентів засвідчують нерозуміння особливостей дизайнерської діяльності та сприймання. Респонденти недостатньо обізнані з методиками викладання образотворчого мистецтва, мають недостатній рівень особистого творчого досвіду. У відповідях студенти продемонстрували невідповідність до творчої педагогічної діяльності; виявили слабкий інтерес до роботи, збіднений понятійний словник; невідповідність до професійного оцінювання дитячих робіт; невміння об'єктивно оцінити та передбачити педагогічні ситуації.

Проведене опитування дало змогу зробити певні узагальнення, з'ясувати типові труднощі, які виникають у професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва; окреслити напрями творчого розвитку особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

До розроблених компонентів, критеріїв і показників дібрано діагностувальні завдання, методики, тести, питальники, запропоновано педагогічні ситуації для з'ясування наявних рівнів підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

**Критеріальне оцінювання підготовленості майбутніх учителів
образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності
засобами продуктивних технологій**

Критерії	Показники	Методики дослідження
Ціннісно-смысловий	Умотивованість до дизайнерської діяльності; налаштованість на побудову взаємодії в колективі та результативну діяльність; орієнтація у взаємодії з учнями на побудову тривалих взаємин та максимальне задоволення потреб учнів.	«Мотивація успіху і остраху» (за А. Реаном), «Мотивація до успіху» (за Т. Елерсом), методика діагностики професійної спрямованості (Б. Басс).
Гносеологічний	Обізнаність із ключовими поняттями дизайнерського мистецтва; обізнаність із видами та продуктами дизайнерської діяльності; обізнаність із технологіями дизайнерської діяльності.	Тестові завдання, укладені автором.
Діяльнісно-творчий	Здатність до генерування ідей; здатність доопрацьовувати деталі, удосконалюючи первинний задум; наявність творчого	Тести «Сформованість творчого стилю діяльності» (за Н. Вишняковою), діагностична карта «Оцінювання

	потенціалу в майбутніх учителів образотворчого мистецтва.	сформованості творчих умінь», тест «Ваш творчий потенціал» (О. Потьомкіна).
Рефлексійний	Наявність аналітичних умінь; наявність рефлексійних умінь; наявність оцінювальних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва.	Тести «Оцінювання наявності волевих якостей» (за О. Востриковим), «Самоорганізація діяльності» (за Є. Мандриковою), питальник «Стиль самоорганізації поведінки» (за А. Ішковом та В. Моросановою).

Для кожного критерію дизайнерської діяльності студентів визначено показники, які характеризують його сформованість (табл. 2.2). Ступінь розвитку показника характеризує рівень. Рівень потрактований як ступінь сформованості дизайнерської компетентності учнів.

Автори педагогічних досліджень диференціюють такі рівні сформованості компетентності: вузький, достатній, широкий (В. Введенський); початковий, нормативний, активний, креативний (Е. Луговська); репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, системно-моделювальний, творчий (Є. Павлютенков); репродуктивний, реконструктивний, креативний (В. Тернопільська, О. Дерев'янка) та ін.

Таблиця 2.2

Критерії, показники та рівні підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій

Критерії	Показники	Рівні		
		Низький	Задовільний	Високий
Ціннісно-смісловий	Умотивованість до дизайнерської діяльності; налаштованість на побудову взаємодії в колективі та результативну діяльність; орієнтація у взаємодії з учнями на побудову тривалих взаємин та максимальне задоволення потреб учнів.	Відсутня зацікавленість творчою дизайнерською діяльністю; студент не розуміє та не сприймає мети й мотивів оволодіння дизайнерськими навичками, не сформована дизайнерська компетентність.	Ситуативна зацікавленість творчою дизайн-проектною діяльністю, студент частково прагне до володіння дизайнерською компетентністю.	Стійкими є мета та мотиви. Прагне високих результатів у дизайн-проектній діяльності.
Гносеологічний	Обізнаність із ключовими поняттями дизайнерського мистецтва; обізнаність із видами та продуктами дизайнерської діяльності; обізнаність із технологіями дизайнерської діяльності.	Має знання, які дають змогу окреслити спрямованість дизайн-проектної діяльності, має власну стратегію пошуку інформації, не завжди точно формулює мету та завдання.	Використовує оригінальні джерела пошуку інформації; уміє обґрунтувати дизайнерські ідеї, помічає проблему, що впливає з поставленої мети.	Уміє творчо застосовувати теоретичні положення щодо дизайн-проектування, володіє організаторськими, комунікативними, когнітивними вміннями та навичками, має сформовану дизайнерську компетентність.

Діяльнісно-творчий	Здатність до генерування ідей; здатність доопрацьовувати деталі, удосконалюючи первинний задум; наявність творчого потенціалу в майбутніх учителів образотворчого мистецтва.	Низький рівень розвитку творчих умінь особистості майбутнього вчителя, низький рівень сформованості особистісних і професійно значущих якостей майбутнього вчителя трудового навчання.	Середній рівень творчих умінь, творчого мислення особистості майбутнього викладача, сформованості дизайнерських умінь та здатностей.	Володіє творчими вміннями, що виявляються в здатності виокремлювати нову проблему в дизайнерській діяльності; демонструє творче мислення (альтернативність, дивергентність, критичність, пошуково-перетворювальний стиль).
Рефлексійний	Наявність аналітичних умінь; наявність рефлексійних умінь; наявність оцінювальних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва.	Не вміє або не виявляє бажання критично аналізувати власну діяльність, не вбачає потреби в самовдосконаленні, не володіє вміннями корекції власної діяльності.	Не завжди адекватно оцінює власний рівень дизайнерської підготовки та розвиток дизайнерської компетентності; уміє проводити загальний аналіз й оцінювати власну діяльність, прагне до самовдосконалення.	Студент має здатність оцінювати, корегувати власну діяльність; постійно прагне до самовдосконалення, володіє вміннями для виконання творчого проекту.

Результати констатувального дослідження, відображені в таблицях 2.3 і 2.4, засвідчують, що якісний стан показників дизайнерської підготовленості студентів контрольних та експериментальних груп майже не має розбіжностей. Професійні знання й уміння майбутніх учителів образотворчого мистецтва мають переважно загальний, фрагментарний, несистематизований характер, більшість учасників експерименту перебуває на низькому й задовільному рівнях.

Таблиця 2.3

Узагальнені показники підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій за ціннісно-смісловим та гносеологічним критеріями

Критерії Рівні	Ціннісно-смісловий		Гносеологічний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	14,9	14,3	28,7	24,5
Задовільний	66,1	65,0	58,5	64,4
Високий	19,0	16,7	12,8	11,1

Як видно з таблиці 2.3, показники підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій за ціннісно-смісловим критерієм в експериментальній і в контрольній групах практично не відрізнялися. Так, більшість студентів за означеним критерієм перебували на низькому 14,3% – ЕГ і 14,9% – КГ та задовільному 65,0% – ЕГ і 66,1% – КГ рівнях. Високий рівень засвідчили лише 16,7% майбутніх учителів ЕГ та 19,0% – КГ.

Результати експериментальної і контрольної груп за гносеологічним критерієм також практично не відрізняються. Так, на низькому рівні було виявлено 24,5% студентів ЕГ і 28,7% – КГ, задовільний рівень показали

64,4% респондентів ЕГ та 58,5% – КГ. Високий рівень засвідчили лише 11,1% майбутніх учителів ЕГ та 12,8% – КГ.

Таблиця 2.4

**Узагальнені показники підготовленості майбутніх учителів
образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності
засобами продуктивних технологій
за діяльнісно-творчим та рефлексійним критеріями**

Критерії Рівні	Діяльнісно-творчий		Рефлексійний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	23,3	22,3	11,7	4,3
Задовільний	65,0	62,1	48,9	57,4
Високий	11,7	15,6	39,4	38,3

Як видно з таблиці 2.4, показники підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій за діяльнісно-творчим критерієм в експериментальній і в контрольній групах практично не відрізнялися. Так, більшість студентів за означеним критерієм перебували на низькому 22,3% – ЕГ і 23,3% – КГ та задовільному 62,1% – ЕГ і 65,0% – КГ рівнях. Високий рівень засвідчили лише 15,6% майбутніх учителів ЕГ та 11,7% – КГ.

Результати експериментальної і контрольної груп за рефлексійним критерієм також практично не відрізняються. Так, на низькому рівні було виявлено 4,3% студентів ЕГ і 11,7% – КГ, задовільний рівень показали 57,4% респондентів ЕГ та 48,9% – КГ. Високий рівень засвідчили 38,3% майбутніх учителів ЕГ та 39,4% – КГ.

Студентам запропоновано завдання на вільне конструювання, які були використані в дослідженні Т. М. Третяк. На початку вивчення умов завдання студенти здивовано зауважували, що з таких частин конструктора неможливо

нічого зробити. Згодом ситуація змінилася, і майбутні вчителі образотворчого мистецтва розпочали щось конструювати. Студенти почергово з'єднували різні елементи конструктора.

На підставі аналізу одержаних результатів виокремлено кілька сфер спрямованості на створення конструкцій у процесі розв'язування дизайнерських завдань студентами.

I. Побут:

- а) будівлі (будинки, паркан, годівниця...);
- б) ручні знаряддя (ніж для паперу, креслярський комплекс...);
- в) предмети побуту (абажур, ваза, тумбочка...);
- г) предмети вжитку (капелюх, кепка, спідниця...).

II. Механізми й машини: підйомний кран, автомобіль...

III. Природа: тюльпани, картини...

Унаслідок вивчення структурних і функціональних властивостей елементів конструювання, студенти сприймають їх як динамічні орієнтири, що відокремлені від інших актуальних властивостей елементів конструювання та скеровують у напрямку пошуку структур і функцій, яким повинна відповідати майбутня конструкція.

На основі аналізу виконаних робіт підсумовано, що для 59 % студентів у процесі розв'язування завдання на вільне конструювання головними орієнтирами послуговували структурні особливості заданих предметів. Лише 9 % зуміли назвати функційні властивості цих предметів, 31 % виявив комбінований підхід, оскільки студенти помітили як структурні, так і функційні властивості запропонованих предметів.

Облік позанавчальних досягнень студентів 2-го й 3-го курсів спеціальностей «Середня освіта (образотворчого мистецтва)» спонукав до висновку, що 10 % зі 100 % студентів беруть участь у виставках і конкурсних програмах у сфері науки й мистецтва, соціально корисній діяльності. Аналіз рефлексивної частини «Портфоліо досягнень» доводить, що у 20 % обстежуваних простежувані труднощі у формулюванні навчально-

професійних цілей, відсутність горизонтів планування, чіткого уявлення про себе як про майбутнього професіонала в конкретній сфері фахової та дизайнерської діяльності.

Зафіксовано труднощі в самооцінюванні успіхів. Текст «Портфоліо» містить перелік подій, у яких студенти брали участь та що не відображають рефлексивного осмислення досягнень. Це дає підстави говорити про необхідність розвитку навичок рефлексивної (самооцінної) діяльності студентів, про стимулювання рефлексії студента, оскільки саме рефлексія результатів творчої діяльності є її обов'язковим етапом.

У таблиці 2.5. відображено рівні сформованості дизайнерської компетентності на констатувальному етапі експерименту.

Таблиця 2.5

Рівні підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій на констатувальному етапі експерименту

Рівні підготовленості	Кількість студентів		Показник у % від кількості студентів	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	55	57	50,0	43,75
Задовільний	33	41	30,0	31,25
Високий	22	32	20,0	25,0

Як бачимо з таблиці 2.5, більшість студентів на констатувальному етапі експерименту перебувала на низькому (43,75% ЕГ і 50,0% КГ) і задовільному (31,25% ЕГ та 30,0% КГ) рівнях підготовленості до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій. На високому рівні зафіксовано лише 25,0% майбутніх учителів ЕГ та 20,0% – КГ.

Середнє абсолютне значення розбіжності між рівнями підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій контрольних та експериментальних груп (1,63 %) на констатувальному етапі педагогічного експерименту не

перевищує 2 %, тому можна стверджувати про однорідність вибірки студентів КГ й ЕГ, а також спрогнозувати одержання достовірних експериментальних даних.

Кількісні та якісні показники, отримані на констатувальному етапі, дали змогу зробити висновок про те, що в майбутніх учителів образотворчого мистецтва переважають загальнопрофесійні та спеціальні художньо-технологічні ознаки підготовленості, що виявляється переважно в таких фактах: превалюють базові психолого-педагогічні й методичні знання; помітна певна невизначеність проблематики дизайну в діяльності вчителя образотворчого мистецтва та недостатній аналіз власних перспектив такої діяльності, неусвідомленість сутності й необхідності формування та саморозвитку компонентів дизайнерської підготовленості; створення умов для дизайн-освіти відбувається на інтуїтивному рівні; під час застосування засобів навчання основ дизайну майбутні вчителі образотворчого мистецтва керуються власними вподобаннями, а не інтересами учнів тощо. Отримані результати дослідження зумовили вибір формувальних засобів реалізації теоретично обґрунтованих змісту й методики дизайнерської діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами продуктивних технологій.

2.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій

Поняття «педагогічні умови» стосується різних аспектів усіх складників процесу навчання, виховання й розвитку: цілей, змісту, принципів, методів, форм, засобів тощо. Термін уживають стосовно цілісного навчально-виховного процесу під час характеристики педагогічної системи або окремих її сторін чи елементів. Зазвичай, під педагогічними умовами

розуміють такі, що спеціально створені в освітньому процесі для підвищення його ефективності або для реалізації певних інновацій.

Проблема трактування терміна «педагогічні умови» описана в працях В. Андрєєва, Ю. Бабанського, В. Белікова, В. Беркова, А. Вербицького, О. Галкіної, М. Данилова, С. Диніної, А. Дьоміна, В. Загвязинського, М. Зверєвої, І. Зязюна, Н. Іпполітової, Н. Кузьміної, Б. Купріянова, Н. Михайлової, А. Найна, І. Підласого, О. Пехоти, С. Рубінштейна, В. Сластьоніна, Н. Стерхової, І. Фролова, А. Хуторського, Н. Яковлевої та інших дослідників. Водночас аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що різні аспекти поняття «умови» не розкриті повною мірою ні в педагогічних словниках, довідниках та енциклопедіях, ні в підручниках і навчальних посібниках, хоч цей термін давно й активно вживають у психолого-педагогічній літературі, наукових публікаціях і дисертаційних роботах. Нині згадана лексема трапляється в більшості науково-педагогічних розробок. Послугуючись цим поняттям, науковці та практики дотримуються різних, часом суттєво розбіжних позицій.

З огляду на практичну значущість, спрямованість на вдосконалення функціонування педагогічних систем, підвищення ефективності освітнього процесу, поняття «умови» (переважно педагогічні й організаційно-педагогічні) нині є одним із найпоширеніших у дисертаціях. Межі досліджуваного поняття такі:

- 1) вказівка на належність до родового поняття «умова» (згідно з базовими загальнонауковими визначеннями);
- 2) пов'язаність із певним конкретним педагогічним аспектом аналізованого освітнього процесу чи явища (Михайлова Н. С. 2011).

На думку більшості вчених, педагогічні умови певним чином підлягають регулюванню. Вони здатні підвищувати, а вразі відсутності чи неповноти – зменшувати ефективність педагогічної взаємодії або ускладнювати її. Викладені умови стосуються лише окремих сторін навчання. Крім того, обґрунтовані умови часто є занадто загальними, не

мають вираженої спрямованості на специфіку навчального закладу, профіль майбутніх фахівців. Помітні істотні розбіжності в розумінні сутності педагогічних умов. Унаслідок цього, обґрунтування педагогічних умов найчастіше ототожнене з простим емпіричним узагальненням (Галкина О. В. 2009). Як наголошує Г. Васянович, щоб бути ефективним джерелом знань, дієвим чинником створення продуктивних міжособистісних стосунків в освітніх системах, педагогіка «вимагає чіткого й послідовного визначення та дотримання методологічних засад її функціонування» (Васянович Г., с. 7, 2013).

Визначення ключового поняття є найважливішим принципом розкриття сутності досліджуваної проблеми. Конкретизація змісту поняття «педагогічні умови» потребує вивчення основних рис та ознак феномену «умова» у різних аспектах, генералізації, унормування та специфікації поняття в термінологічному апараті педагогіки (Галкина О. В., с. 4–5, 2009).

Насамперед зауважимо, що багатозначність науково-педагогічного терміна «умова», вочевидь, пов'язана з різним лексичним значенням загальноживаного слова «умова»: те, від чого залежить результат; вимоги однієї сторони до іншої; домовленість між сторонами; правило, усталене в певній царині. Академічний тлумачний словник української мови (Академічний тлумачний словник української мови) подає кілька значень слова «умова», серед яких: необхідна обставина, що робить можливим здійснення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається що-небудь; правила, що існують у тій чи в тій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чогось; сукупність даних, положення, що лежать в основі будь-чого.

Філософське та загальнонаукове тлумачення поняття «умова» таке: це істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їхніх станів, взаємодій), наявності якого впливає існування певного явища (об'єкта). Умова – це те, від чого залежить дещо інше; те, що робить можливим наявність предмета, стану, процесу (Философский энциклопедический словарь). Тоді «умови –

сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення, існування або зміни об'єкта» (Философский энциклопедический словарь, с. 707, 1983). Інакше кажучи, умови – це стабільні обставини, які оточують об'єкт і визначають природу впливу на нього, імплікаційний зв'язок.

О. Федорова (1970 р.) під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які забезпечують успішне виконання поставленого завдання (Федорова О. Ф.) 1970. На думку К. Біктагірова (1973 р.), педагогічні умови – обставини, за яких компоненти навчального процесу (зміст, викладання й учіння) подані в найкращому взаємозв'язку та створюють атмосферу плідної співпраці, що забезпечує продуктивне викладання, управління навчальним процесом, а також успішне навчання (Биктагиров К. Л. 1973).

В. Андреев (1988 р.) трактує педагогічні умови як комплекс заходів, зміст, методи (прийоми) й організаційні форми навчання та виховання (Андреев В. И. 1988). Ю. Бабанський (1989 р.) називає педагогічними умовами чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи (Бабанский Ю. К., с. 115, 1989). Н. Яковлева (1992 р.) убачає в умовах сукупність заходів (об'єктивних можливостей) педагогічного процесу (Яковлева Н. М. 1992). За А. Найном (1995 р.), це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на виконання поставлених завдань (Найн А. Я., с. 44-49, 1995). На думку І. Підласого (1996 р.), педагогічні умови сприяють реалізації змісту навчання, оптимізують форми, методи, підходи, технологію організації навчального процесу як цілісної системи (Подласый И. П., с. 280, 1996).

В. Манько (2000 р.) характеризує педагогічні умови як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу й відповідає

психолого-педагогічним критеріям оптимальності (Манько В. М 2000). За висловом Н. Іпполітової (2000 р.), ідеться про компонент педагогічної системи, що відображає сукупність внутрішніх (забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (сприяють реалізації процесуального аспекту системи) елементів, які забезпечують її ефективне функціонування та подальший розвиток (Ипполитова Н. В. 2000). В. Андреев (2000 р.) вважає, що педагогічні умови – це «обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей» (Андреев В. И., с. 124, 2000).

Відповідно до «Словника з освіти і педагогіки» (Москва, 2004 р.), умови – сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання та навчання, формування особистості (Полонский В. М., с. 36, 2004). Натомість у «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» (Одеса, 2006 р.) педагогічні умови подані як обставини, від яких залежить продуктивність цілісного педагогічного процесу професійної підготовки, що опосередковане активністю його учасників (Словник-довідник з професійної педагогіки 2006). Є. Яковлев та Н. Яковлева (2006 р.) широко трактують поняття «педагогічні умови» як сукупність заходів педагогічного процесу, спрямованих на підвищення його ефективності. Вони вважають, що умови є завжди зовнішніми чинниками (Яковлев Е. В 2006).

У контексті дослідження педагогічні умови – це сукупність заходів освітнього процесу, що, з одного боку, забезпечують досягнення студентами необхідного рівня дизайн-підготовки, а з іншого – сприяють ефективному використанню продуктивних технологій у процесі дизайнерської підготовки студентів.

У педагогічній і психологічній літературі існують різні підходи до класифікації умов педагогічної діяльності. Зокрема, В. Смирнов розмежовує

педагогічні умови на об'єктивні та суб'єктивні. До суб'єктивних умов автор зараховує наявність у суб'єкта діяльності вираженої потреби та стійких мотивів її провадження, визнання мети й програми діяльності, досвід організації та реалізації діяльності – теоретична підготовленість, сформованість умінь і навичок планування, виконання практичних дій та операцій; відповідність змісту й характеру дизайнерської діяльності індивідуальним особливостям суб'єкта; емоційно-психологічний і фізичний стан суб'єкта діяльності. До ресурсних умов належать:

- матеріально-технічне забезпечення діяльності – інструменти, пристосування, матеріали, організація робочого місця;
- інформаційне забезпечення діяльності;
- кадрове забезпечення діяльності – компетентні керівники й організатори, співвиконавці, виконавці.

На наш погляд, подані класифікації педагогічних умов є достатньо ґрунтовними й деталізованими, отже, можуть бути використані для аналізу різних видів педагогічної діяльності, зокрема дизайнерської підготовки студентів із застосуванням продуктивних технологій.

Унаслідок аналізу наукової літератури з порушеної проблеми, виокремлено педагогічні умови ефективної дизайнерської підготовки студентів художньо-графічного факультету, а саме:

- 1) інтеграційна спрямованість фахових дисциплін на залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності;
- 2) створення розвивального інформаційно-продуктивного середовища в процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності;
- 3) стимулювання творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до використання продуктивних технологій у процесі дизайнерської діяльності.

Педагогічна умова – інтеграційна спрямованість фахових дисциплін на залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської

діяльності. О. М. Дятлова (Дятлова О. М., 2008, с. 6) вважає, що суть інтеграції полягає в цілеспрямованому взаємопроникненні елементів одного об'єкта в структуру іншого, унаслідок чого виникає новий об'єкт із власними ознаками. Систематизуючи й узагальнюючи різні підходи, дослідниця зауважує, що поняття «інтеграція змісту освіти» варто трактувати як об'єднання певних елементів навчального змісту на основі науково обґрунтованих підходів, що вмотивовані необхідністю утворення у свідомості учнів системи знань й уявлень про людину та суспільство як основи цілісного світогляду. Отже, метою інтеграції змісту освіти є формування в учнів такого світогляду, що водночас сприяє підвищенню рівня їхньої розумової активності.

О. О. Логінова (Логінова Е. А., 2007) підсумовує, що інтегрований підхід в освіті зумовлений усезагальною єдністю світу й передбачає цілісність особистості дитини, яка формується, цілісність процесу навчання (взаємозв'язок процесів викладання й навчання, єдність змісту та методів навчання, міжпредметні зв'язки). Модель розвитку й підтримки дітей на основі інтегративного підходу, яка запропонована О. О. Логіновою, охоплює сукупність організаційно-педагогічних умов, що забезпечать успішне навчання обдарованих, а саме: добір комплексу методик із виявлення й ідентифікації обдарованості учнів під час проектування та реалізації індивідуальних і групових освітніх стратегій навчання; створення умов для формування високого рівня мотивації навчальної діяльності; формування характеристик обдарованих учнів, структура яких відображає індивідуально-особистісну карту розвитку обдарованого учня та представляє психолого-педагогічний опис, дає змогу діагностувати проблеми обдарованих учнів у навчанні, своєчасно проводити корекцію індивідуальної стратегії навчання (Логінова Е. А., 2007).

Р. Є. Алюшин (Алюшин Р. Е., 2003) стверджує, що оптимізація підготовки вчителя до застосування інтегративного підходу в процесі викладання дисциплін природничого циклу можлива, якщо інтеграція постає

як провідна форма організації професійної освіти на основі всезагальності та єдності законів природи й суспільства, цілісності сприйняття суб'єктом сучасної картини світу. Цей процес буде успішним за умови реалізації сукупності психолого-педагогічних умов: професійна підготовка вчителя повинна бути спрямована на актуалізацію й формування в учителя мотиваційно-ціннісного ставлення до інтегративного підходу в процесі викладання дисциплін природничого циклу; фундаменталізація професійної освіти як відображення інтегративних процесів у природничій підготовці вчителів; моделювання інтегрованих курсів для викладання дисциплін природничого циклу; керівництво процесом формування готовності вчителів до реалізації інтегративного підходу в професійній діяльності. Суть інтегративного підходу до навчального процесу відрізняється від інших підходів (наприклад, міжпредметного) тим, що виявлення зв'язків між знаннями йде не від перебудови навчальних планів і програм, а через дидактичне обґрунтування й перетворення реальних зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо (Вознюк О. В., 2009, с. 118).

Інтегративно-диференційований підхід, згідно з дослідженнями Л. В. Дольнікової (Дольнікова Л. В., 2002), може бути реалізований такими способами: побудова інтегративних структурно-логічних схем; розроблення інтегративних дидактичних одиниць; створення пакету контрольних матеріалів для самостійної роботи учнів, з огляду на їхні індивідуальні особливості; використання узагальнювальних таблиць для аналізу, класифікації й характеристики властивостей речовин, які вивчають за науково-понятійними ознаками; застосування творчо-пошукових методів і створення на заняттях проблемних ситуацій; відбір наукових текстів та створення комплексу науково-методичних рекомендацій і вказівок із природничих дисциплін, з огляду на інтегративно-диференційований підхід.

Одним із пріоритетів сучасної підготовки є опанування педагогічними технологіями інтегрованого навчання як засобом підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями. Використання інтегративного підходу

доцільне, оскільки дає змогу інтегрувати та використовувати всі описані підходи на якісно новому рівні. Інтегративний підхід робить процес підготовки більш змістовним, зменшує затрати часу. У підготовці вчителя будемо використовувати інтегративний підхід як основний та найбільш дієвий.

Педагогічна умова – створення розвивального інформаційно-продуктивного середовища в процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності – передбачає створення такого освітнього середовища в процесі вивчення дизайну, яке б сприяло оволодінню дизайн-засобами, сучасними методиками організації та керівництва художньо-проектною діяльністю студентів, подальшому використанню в практичній професійній діяльності.

Інформаційно-освітнє середовище має низку компонентів структури: просторово-семантичний компонент – організація простору (дизайн інтер'єрів, арт-простір, просторова структура приміщень і т. ін.); символічний простір (різноманітні символи – емблема, традиції тощо); змістово-методичний компонент – змістова сфера (концепції навчання й виховання, освітні та навчальні програми, навчальний план, навчальні посібники, наочність та ін.); комунікаційно-організаційний компонент – особливості суб'єктів освітнього середовища (розподіл статусів і ролей, цінності, установки, стереотипи тощо); комунікаційна сфера (стиль навчання і викладання, просторова й соціальна щільність серед суб'єктів освіти та ін.); організаційна сфера (особливості управлінської культури, наявність творчих об'єднань викладачів, ініціативних груп тощо).

Для сприятливого інформаційно-освітнього середовища, що забезпечує набуття майбутніми вчителями образотворчого мистецтва дизайнерських умінь і навичок, потрібно:

- 1) вивчати педагогічний світовий і вітчизняний досвід організації дизайнерської діяльності учнів у процесі художньої підготовки;

2) упроваджувати в освітній процес передові педагогічні методики та мультимедійні технології, що сприятимуть розвитку дизайн-мислення, логічного й образного мислення, реалізації творчого потенціалу та самовираження;

в) оперувати науково-методичним забезпеченням, що містить інформаційні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, освітні платформи.

Використання мультимедійних технологій у навчанні вможливило справжній технологічний прорив в організації та практичній реалізації освітнього процесу. Ідеї стосовно використання мультимедійних технологій передбачають удосконалення системи управління навчанням на різних етапах уроку, посилення мотивації навчання, підвищення інформаційної культури учнів та рівня підготовки в галузі сучасних інформаційних технологій.

Підґрунтям для запровадження мультимедійних технологій до освітнього простору слугує властивість мультимедійних засобів – гармонійне інтегрування різних видів інформації. Учителеві все складніше уявляти свою роботу в освітньому процесі без допомоги комп'ютера. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки та практики роль мультимедійних технологій у навчанні аргументована насамперед розширенням уявлень про засоби навчання.

Мультимедійні технології – одні з найбільш перспективних і популярних педагогічних інформаційних технологій, що дають змогу створювати цілі колекції зображень, текстів і даних, супроводжуваних звуком, відео, анімацією та іншими візуальними ефектами.

Аналіз літературних джерел (В. Гузеєв, Л. Куниця, І. Цідило, Г. Чередниченко, Л. Шапран та ін.) переконує в таких перевагах мультимедійних засобів навчання:

1) розширення можливості подання навчальної інформації; застосування кольору, графіки, мультиплікації, звуку дає змогу відтворити реальну ситуацію;

2) посилення мотивації навчання – не тільки новизна роботи з комп'ютером, що нерідко сприяє підвищенню інтересу до навчання, а й можливість регулювати навчальні завдання за рівнем складності, виробляти в учнів інформаційну культуру;

3) активне залучення учнів до навчального процесу; один із найбільш істотних недоліків системи навчання полягає в тому, що вона не забезпечує активного включення учнів у навчальний процес;

4) розширення мети та навчальних завдань уроку; комп'ютери дають змогу успішно застосовувати в процесі навчання завдання на моделювання різних ситуацій;

5) контроль за діяльністю учнів, забезпечення гнучкості керування навчальним процесом.

О. Шумський, апелюючи до праць зарубіжних учених, поділяє мультимедійні технології на певні види, залежно від педагогічних і методичних завдань (рис. 2.1). Дидактичні функції мультимедійних засобів зумовлюють можливі методичні варіанти застосування. Вибрана вчителем методика проведення уроку впливає на дидактичне призначення (функцію) мультимедійних засобів у певних навчальних ситуаціях.

Серед основних дидактичних функцій, що мають бути реалізовані за допомогою мультимедійних технологій, дослідники викоремлюють такі: пізнавальна, розвивальна, дослідницька, комунікативна.



Рис. 2.1. Види мультимедійних технологій

Мультимедійні технології виконують дидактичні функції: посилення унаочнення; забезпечення науковості навчання; розвиток пізнавальних інтересів і здібностей учнів; підвищення якості знань школярів; пришвидшення темпу навчання; поліпшення усвідомлення й запам'ятовування навчального матеріалу; активізація самостійної роботи учнів; зв'язок теорії з практикою; індивідуалізація навчання; контроль за засвоєнням знань.

Педагогічна умова – стимулювання творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до використання продуктивних технологій у процесі дизайнерської діяльності. За реалізації цієї умови зазнають актуалізації проектно-художні знання, уміння й навички. Умова вможливорює узагальнення методичних понять організації проектно-художньої діяльності учнів з образотворчого мистецтва, розвиток рефлексивних умінь (саморефлексія, аналіз роботи однокурсників та вчителів образотворчого мистецтва під час проходження виробничої (педагогічної в ЗЗСО) практики).

Завдання викладача – допомога й орієнтування студентів у самостійних пошуках дизайнерської ідеї для виготовлення виробів із текстилю, природних матеріалів, паперу та картону, пластичного матеріалу тощо. Внутрішньою передумовою успішної самостійної роботи студентів є рівень їхньої пізнавальної активності та самостійності. Для пізнавальної активності в навчанні характерним є стійкий інтерес до навчального матеріалу, зосередження на ньому уваги, спрямованість на подолання труднощів у його засвоєнні, виконання мисленнєвих операцій (аналізу й синтезу, порівняння тощо) для розуміння.

Навчальна самостійність виявляється в уміннях студента систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою навчально-професійну діяльність, власні пізнавально-розумові дії без безпосередньої допомоги й керівництва з боку викладача. Л. Подоляк, В. Юрченко описують кілька рівнів самостійної роботи студентів.

На *першому рівні* студенти фактично копіюють дії за поданим зразком. Одночасно відбувається ідентифікація об'єктів і явищ, розпізнавання їх через порівняння з уже відомими зразками (аналогами).

Другий рівень являє собою репродуктивну діяльність, спрямовану на сприйняття інформації про різні властивості об'єкта, процесу чи явища, що загалом не виходить за межі запам'ятовування. Однак на цьому рівні вже розпочинається узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, їх перенесення на розв'язування більш складних завдань.

Третій рівень – продуктивна діяльність із самостійного застосування опанованих раніше знань для розв'язування завдань, що виходять за межі вже відомих зразків. Цей рівень самостійної роботи ґрунтований на здатності до індуктивних і дедуктивних висновків й узагальнень.

Четвертий рівень передбачає самостійну творчу діяльність студента стосовно застосування наявних знань у ході розв'язування завдань у зовсім нових, раніше не відомих ситуаціях, що ґрунтоване на процесах творчого мислення.

Дослідження студентів у різних закладах вищої освіти (В. Козаков) засвідчили, що кількість осіб із добре вираженою самостійністю становить 20 – 30 %, близько 15 % студентів не здатні до самостійної роботи, решта ж (55 – 65 %) демонструє середній рівень самостійності.

Для розвитку самостійності студентів потрібно формувати такі вміння: усвідомлювати та внутрішньо приймати цілі й завдання самостійної роботи; окреслювати, систематизувати й затверджувати послідовність виконання завдання; визначати та планувати послідовність дій (методів і засобів), технік і технологій, необхідних для виконання завдання; організувати свою роботу, мобілізувати наявні ресурси (матеріали, обладнання, інструменти) для розв'язання поставленого завдання; самостійно контролювати свої дії, узгоджуючи їх із метою; якщо є потреба, то коригувати, уточнювати й регулювати; оцінювати результати своєї самостійної роботи та окреслювати

її подальші перспективи; посилювати зв'язок із викладачем для вибору стратегії презентації досягнутих результатів й отримання консультації.

Образотворча діяльність – складне, багатокomпонентне й поліфункційне явище, що має яскраво виражений творчий характер, оскільки продуктом цієї діяльності, її матеріалізованою формою є художній твір як цілісність логічного та образного, емоційного й раціонального, матеріального та духовного, теоретичного й практичного (синонім слова – мистецтво). У процесі образотворчої діяльності формуються та розвиваються творчі здібності людини: оригінальність, індивідуально-особисте вираження відчуттів і взаємин, сприйнятливність до своєрідності художніх виявів іншого, здібність до художнього діалогу; процес художнього сприйняття та створення творів образотворчого мистецтва є творчим процесом; художньо-образотворча діяльність – поліфункційна, заснована на принципах творчості, якій властиві образність, асоціативність, емоційність, метафоричність (Мухіна).

У контексті дослідження професійно-художня діяльність постає як особливий вид художньої діяльності, що виражене в художньому способі сприйняття, пізнання, утілення в матеріалі відповідно до естетичних принципів і закономірностей розвитку образотворчого мистецтва. Для професійно-художньої діяльності характерні: художньо-естетична спрямованість особистості, наявність ідеї, задуму; соціокультурна або особиста значущість діяльності; сприятливі умови для творчості; особливі передумови (спеціальні здібності та психологічні якості), а також отримання результату. У найбільш узагальненому вигляді основними підструктурами професійно-художньої діяльності є організаційно-управлінська, науково-дослідницька, культурно-просвітницька, художньо-образотворча діяльність.

Художня діяльність (як і діяльність художника, вихователя, дитини) охоплює систему функцій: пізнавальну, просвітницьку, прогностичну, оцінну, компенсаційну, катарсичну (очищувальну), евристичну (збудливу творчу енергію), комунікативну, соціально-організаційну, що соціалізує та

виховує. Специфічна для художньої діяльності система функцій зумовлена естетичною природою мистецтва й естетичними потребами людини.

Як слушно зазначає Т. С. Комарова, образотворча діяльність – центральна ланка в підготовці майбутніх вихователів до організації образотворчої діяльності дітей різновікових груп, що покликана підвищувати професіоналізм, уміння культивувати естетичні основи в дітей дошкільного віку.

Дизайн-мислення (англ. «*design thinking*») – методологія розв’язання інженерних, ділових та інших завдань, ґрунтована на творчому, а не на аналітичному підході. На відміну від аналітичного мислення, особливість дизайн-мислення полягає не в критичному аналізі, а у творчому процесі, у якому деколи найнесподіваніші ідеї ведуть до кращого розв’язання проблеми.

Вивчення проблеми мислення в дизайнерській підготовці започатковане ще в середині 60-х років ХХ ст. Г. Щедровицьким. Досліджувати мислення, на думку автора, можна на основі зовні вираженої поведінки людей, мови й продуктів мови у двох формах – як образу визначених об’єктів, зображення або відображення та як процесу чи діяльності, за допомогою якої цей образ виникає.

Аналіз спеціальної літератури дає змогу виокремити поняття «дизайнерське мислення», що вперше введене Н. Конишевою. Дизайнерське мислення зумовлює наявність у людини таких оцінних суджень і способів творчої діяльності, які маркують естетичне ставлення до світу речей і до навколишньої дійсності в цілому.

За висловом українського дизайнера В. Даниленка, дизайнерське мислення – процес розв’язання складних проектних завдань, а також набуття нових знань. Елементарне дизайнерське мислення охоплює основні структурні компоненти зрілого дизайнерського мислення, але в тому вигляді, який відповідає віковим можливостям молодших школярів.

Згідно з позицією Л. Малиновської, дизайнерське мислення формується через спеціальну інформацію, окреслення завдань зі створення середовища та пошук способів їх реалізації. Це перший, сформований під керівництвом учителя, рівень дизайнерського мислення. Його варто відрізнити від стихійного, некерованого сформованого рівня, несформованого до початку систематичного навчання й залежного від спеціальних умов та індивідуальних здібностей дитини.

На думку Д. Богоявленської, професійне мислення дизайнера – цілеспрямований процес творчого переосмислення дійсності в застосуванні до об'єкта проектування та пов'язаних із ним проблем формоутворення. У процесі фахової підготовки для стимулювання продуктивного дизайн-мислення студентів необхідно акцентувати увагу за кількома етапами, що описані нижче.

I етап – *з'ясування проблеми*. Це найперший і найважливіший етап дизайн-мислення. Якщо неправильно діагностувати, у чому проблема, то й ухвалене рішення буде недоцільним. Після грамотного окреслення проблеми студенти з'ясовують, хто є кінцевим користувачем (кому належить проблема) і якого результату бажано досягти (що є успішним результатом проекту?).

II етап – *дослідження*, що починається з огляду студентами історії проблеми. Студент відповідає на орієнтовні запитання: чи перед кимось поставала така проблема раніше?; як цю проблему намагалися розв'язати?; чи були рішення успішними, чи ні?; чому?.. На цьому етапі важлива взаємодія з кінцевими користувачами. Треба почути їхню думку про проблему та ідеї стосовно того, як можна розв'язати таке питання (ці ідеї стануть у нагоді надалі).

На III етапі *формування ідей* студенти збирають усю наявну інформацію для розуміння потреби користувачів. Потім починається найцікавіший процес – *процес мозкового штурму*. Потрібно придумати якомога більше різних ідей, відповідно до яких можна розв'язати проблему. Ні в якому разі не можна зупинитися на одній ідеї, навіть якщо вона дуже

подобається. Необхідно продовжувати придумувати й намагатися дивитися на проблему з різних поглядів, це допоможе винайти найнесподіваніші та, імовірно, найцікавіші ідеї. На цьому етапі дуже важлива робота студентів у групах. Необхідно пам'ятати, що висловлені під час мозкового штурму ідеї студентів не можна критикувати. Якщо учасники будуть боятися висловлювати ідеї, які можуть здатися дивними, вони ніколи не придумають нічого інноваційного.

IV етап – *прототипування*. Коли студенти запропонували все, що змогли придумати, можна починати працювати з цими ідеями – вибирати більш перспективні, об'єднувати, покращувати та ін. На етапі вибору найкращого варіанта вибирають рішення, що потім упроваджують. Необхідно уважно переглянути цілі та продумані ідеї, емоції або авторство ідей не повинні впливати на вибір. Важливим є те, що практичне й очевидне рішення не завжди найкраще.

У межах V етапу – *упровадження рішення* – студенти створюють і втілюють продукт або рішення, вибирають ресурси й формулюють завдання. Коли завдання виконані, їх пропонують клієнтові або кінцевим користувачам. Створення та впровадження продукту – це ще не останній етап у процесі стимулювання дизайн-мислення. Украв важливо оцінити результат, якщо потрібно, доопрацювати або змінити продукт – це є VI етапом *оцінювання результатів*.

Отже, стимулювання продуктивного дизайн-мислення студентів сприяє не лише поліпшенню фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а й розвиткові смаку та здатності ідентифікувати сильні й слабкі сторони дизайну. Студенти досягнуть більш високого рівня у власній дизайнерській діяльності. Для ефективної дизайнерської діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами продуктивних технологій виокремлено низку педагогічних умов: інтеграційна спрямованість фахових дисциплін на залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності; створення

розвивального інформаційно-продуктивного середовища в процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності; стимулювання творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до використання продуктивних технологій у процесі дизайнерської діяльності.

Висновки до розділу 2

Кількісні та якісні показники, отримані на констатувальному етапі, уможливили висновок про те, що в майбутніх учителів образотворчого мистецтва переважають загальнопрофесійні та спеціальні технологічні ознаки підготовленості. Це виявляється переважно в таких фактах: превалюють базові психолого-педагогічні й методичні знання; простежувана певна невизначеність проблематики дизайну в діяльності вчителя образотворчого мистецтва та недостатній аналіз власних перспектив такої діяльності, неусвідомленість сутності й необхідності формування та саморозвитку компонентів дизайнерської підготовленості; створення умов для дизайн-освіти відбувається на інтуїтивному рівні; під час застосування засобів навчання основ дизайну майбутні вчителі образотворчого мистецтва керуються власними вподобаннями, а не інтересами учнів тощо. Отримані результати дослідження зумовили вибір формувальних засобів реалізації теоретично обґрунтованих змісту й методики дизайнерської діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами продуктивних технологій.

Для ефективної дизайнерської діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами продуктивних технологій виокремлено педагогічні умови: інтеграційна спрямованість фахових дисциплін на залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності; створення розвивального інформаційно-продуктивного середовища в процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого

мистецтва до дизайнерської діяльності; стимулювання творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до використання продуктивних технологій у процесі дизайнерської діяльності.

Список використаних джерел до другого розділу

1. Абдулов Р. М. Организация внеаудиторной воспитательной работы со студентами (негосударственные высшие учебные заведения): уч.-метод. пособие. Павлоград: ЗПИЭУ, 2003. 137 с.
2. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s> (дата звернення: 12.07.2020).
3. Алюшин Р. Е. Подготовка будущего учителя к осуществлению интегративного подхода в процессе преподавания дисциплин естественнонаучного цикла. Курск, 2003. 181 с.
4. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ, 1988. 238 с.
5. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 568 с.
6. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. АПН СССР. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
7. Бартків О. С. Система виховної роботи у педагогічному інституті. *Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки*. 2011. № 17. С. 49–52.
8. Биктагиров К. Л. Дидактические условия обучения татарскому языку. «Общая педагогика и история педагогики». Казань, 1973. 37 с.
9. Бондаренко З. Особливості виховної роботи зі студентами. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Київ: [б. в.], 2012. С. 446–447.
10. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. М.: Лабириит, 2005. 336 с.
11. Брудный А. А. Понимание и текст. Загадка человеческого понимания. М.: Политиздат, 1991. 236 с.
12. Васянович Г. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*:

науковий пошук, проблеми, перспективи: матеріали науково-практичної конференції (у рамках Всеукраїнського фестивалю науки); 23 квітня 2013 р., м. Львів. Львів: СПОЛОМ, 2013. С. 7–28.

13. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.

14. Волкова Н. Педагогіка. Київ: Академвидав, 2007. С. 98.

15. Галацин К. Формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів у позааудиторній роботі. Умань, 2014. 20 с.

16. Галкина О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки. Самара, 2009. 187 с.

17. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

18. Гусев С. С. Проблема понимания в философии: философско-гносеологический анализ. М.: Политиздат, 1985. 192 с.

19. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.

20. Дольнікова Л. В. Інтегративно-диференційований підхід до структурування змісту природничих дисциплін у медичних коледжах. Київ, 2002. 187 с.

21. Дружинин В. Н. Структура и исследования. М.: Институт психологии РАН, 1994. 144 с.

22. Дятлова О. М. Інтегративний підхід до навчання суспільствознавства в загальноосвітніх школах України (20-ті – 30-ті роки ХХ століття). Київ, 2008. 20 с.

23. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. М.: ТК Велби, издательство «Проспект», 2006. 560 с.

24. Желябіна Н. К. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академічної групи. Запоріжжя: ЗДІА, 2007. 67 с.

25. Знаков В. В. Понимание в познании и общении. М.: Институт психологии РАН, 1998. 232 с.
26. Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2005. 448 с.
27. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся. Челябинск, 2000. 383 с.
28. Коваленко В. А. Формування духовності студентської молоді в процесі позааудиторної роботи. *Вісник Житомирського державного університету*. 2009. № 52. С. 114–117.
29. Коваль В. Ю. Система позааудиторної діяльності студентів. URL: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_6/kov (дата звернення: 12.01.2021).
30. Комар О. А. Модернізація сучасного навчально-виховного процесу. *Збірник наукових праць*. Київ: Мінімум, 2005. С. 159–166.
31. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. Киев: Вища школа, 1988. С. 6–17.
32. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. *Інформ. зб. М-ва освіти України*. 1996. № 13. С. 2–15.
33. Костюк Г. С. О психологии понимания. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988. С. 195–228.
34. Кузнецов В. Герменевтика и ее путь от конкретной методики до философского направления. *Логос. Философско-литературный журнал*. 1999. № 10. С. 43–88.
35. Логинова Е. А. Интегрированный подход в процессе обучения одаренных детей в современной школе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Омск, 2007. 24 с.
36. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості: зб. наук. праць Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*. Київ: Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

37. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
38. Марушкевич А. А. Педагогіка вищої школи. Теорія виховання (Цикл лекцій): навчальний посібник. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2006. С. 62–67.
39. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя. *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 58–64.
40. Михайлова Н. С. Основы самообразовательной деятельности: пособие по курсу «Технологии и техники самообразовательной деятельности» для слушателей переподготовки специальности 1-080171 – Педагогическая деятельность специалистов. Гродно: ГрГУ, 2011. URL: http://edu.grsu.by/book_mihailova/index.php/uch-metobespechenie-kursa/modul-6/67.html (дата звернення: 12.01.2020).
41. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований. *Педагогика*. 1995. № 5. С. 44–49.
42. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Пед. думка, 2001. С. 167.
43. Поддубная А. В. Структура и механизмы становления профессионального самосознания. *Психология и жизнь*. М.: МОСУ, РПО, 2000. Вып. 1. С. 53–57.
44. Подласый И. П. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. 432 с.
45. Полонский В. М. Словарь по образованию. М.: Высш. шк., 2004. 512 с.
46. Психологический словарь / [под общ. ред. Ю. Л. Неймера). Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 640 с.
47. Ракитов А. И. Понимание и рациональность (материалы круглого стола «Понимание как философско-методологическая проблема»). *Вопросы философии*. 1986. № 7. С. 69–73.

48. Сенько Ю. В. Педагогика понимания: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2007. 189 с.
49. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. М.: Педагогика, 1971. 205 с.
50. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 364 с.
51. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. М.: Высш. шк., 1970. 301 с.
52. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова). 6-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1991. 560 с.
53. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
54. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. М., 2005. 576 с. URL: <http://uchebalegko.ru/v7717> (дата звернення: 12.07.2020).
55. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. С. 567.
56. Ху Ює. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності. *Педагогічні науки: теорія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. Вип. 5 (109). С. 325–336.
57. Ху Ює. Стан дизайнерської підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. № 34. Т 2. «Гельветика», 2021. С. 147–151.
58. Чепелева Н. В. Тенденции и перспективы психологической герменевтики. *Практична психологія в контексті культур*. Київ: Ніка-центр, 1998. С.174–182.

59. Щедровицкий Г. П. Методологические проблемы понимания. *Мышление и общение*: материалы Всесоюзного симпозиума 22–25 мая 1973 г. Алма-Ата: 1973. С. 28–32.

60. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.

61. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач. Челябинск, 1992. 402 с.

62. Kozlowski, S.W.J., & Bell, B.S. (2008). Team learning, development, and adaptation. In V.I. Sessa&M.London (Eds.), *Group Learning* (pp. 15–44). Mahwah, NJ. LEA.

63. The Nature of Learning: Using Research Inspire by Dumont, David Istance and Francisco Bena- vides. Centre for Educational Research and Innovation, OECD. 09 Aug 2010. P. 99–109.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ПРОДУКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Модель та експериментальна методика підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій

Теоретичне дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій, аналіз робочих планів підготовки студентів художньо-графічного факультету, результати констатувального етапу дослідження дали змогу побудувати модель зазначеної підготовки студентів під час навчання в закладі вищої педагогічної освіти.

Варто наголосити, що в наукових дослідженнях із педагогічної галузі найбільш поширеним є метод моделювання. З огляду на це доцільно з'ясувати сутнісні характеристики понять «моделювання» і «модель», що запропоновані в сучасній науковій літературі.

На думку В. Маслова, моделювання в педагогіці існувало майже завжди у вигляді еталонів особистості, змісту її виховання й навчання, але активно розпочало розвиватися та підлягати науковому обґрунтуванню лише в першій половині ХХ століття. Нині явище потребує подальших теоретичних розробок у різних галузях освіти (Островерхова Н. І. 1999. С. 28–34).

У працях В. Маслова найповніше описано сутність і концептуальні параметри функцій моделей, які мають принципове значення для розроблення моделей нової школи. Орієнтація освіти на моделювання інноваційного розвитку школи, концепцію сталого розвитку потребує кардинальних змін у свідомості та діяльності педагогів, нового ціннісно-

сміслового бачення школи. Усе це, за висловом В. Маслова, є визначальним кроком у прогнозуванні, пошуку шляхів розв'язання проблемних ситуацій, виявлення суперечностей, тенденцій і перспектив розвитку об'єкта (Островерхова Н. І. 1999. С. 28–34).

Моделювання – творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектної, аналітико-синтетичної діяльності для відображення об'єкта (системи) у цілому або його окремих складників, які впливають на функціональну спрямованість об'єкта (системи), забезпечують стабільність його існування та розвитку. Моделювання проводять на наукових засадах системного підходу та теорії моделювання, з огляду на закономірності й специфіку функціонування конкретного об'єкта (Островерхова Н. І. 1999. С. 28–34).

В. Маслов, керуючись дослідженнями В. Пікельної, доводить, що моделювання є не тільки методом, а й підсистемою (самостійною стадією) управління, яка має специфічні функції та форми вияву. Основне призначення моделювання – передбачення мети, змісту й технології майбутньої інформації, а також її відображення в певній формі та моделі, прогнозування найбільш адекватної системи, об'єкта, процесу тощо, які підлягають управлінню (Маслов В. І. 2008. С. 3–9).

Моделювання в педагогічній діяльності – одне із завдань сучасної педагогіки та психології, оскільки зростає значущість педагогічного проектування й упровадження нових інноваційних технологій, які увідповіднені з передовими теоретичними ідеями вітчизняної науки. Моделювання – це процес створення ієрархій моделей, у яких деяка реальна система змодельована в різних аспектах і різними засобами (Суходольский Г. В. 1976. С. 120).

У межах педагогічного моделювання оперують «терміном-партнером» – проектування. Проектування скероване на створення моделей планованих (майбутніх) процесів і явищ, на відміну від моделювання, яке може бути поширене й на набутий досвід для його більш глибокого осмислення.

Компонентами проектної діяльності слугують конкретні моделі або модулі (функціональні вузли, які об'єднують сукупність елементів, наприклад, освітньої системи) (Дахин А. Н. 2002. С. 22–26).

В. Родіонов, порівнюючи поняття «проектування» і «моделювання», зазначає: «Проектування широко використовує моделювання як засіб подання й перетворення об'єкта, якого взагалі не існує в реальності. Цим відрізняється моделювання в проектуванні від моделювання в теорії, де модель – засіб виділити сутнісний аспект із реального об'єкта, відсікти останній для зручності послідовного логічного аналізу. Моделювання в проектуванні дає змогу оперувати об'єктами, стосовно яких ми не володіємо повним арсеналом знань» (Родионов В. Е. 1996. С. 37–38).

Г. Суходольський трактує моделювання як «процес створення ієрархії моделей, у якій деяка реальна система змодельована в різноманітних аспектах і різними засобами» (Суходольский Г. В. 1976). Моделювання – це науковий метод дослідження різних об'єктів, процесів тощо через побудову їхніх моделей, які зберігають основні, виокремлені особливості об'єкта дослідження (Архангельский С. И. 1980. с. 281).

В основу моделювання навчального процесу покладено гіпотезу й розумову конструкцію, яка певною мірою подібна та водночас відмінна від об'єкта вивчення. Моделлю називають спеціально створену форму об'єкта для відтворення характеристик справжнього об'єкта, який підлягає пізнанню (Архангельский С. И. 1980. с. 281).

Педагогічне моделювання полягає в дослідженні й відтворенні в дещо простішому вигляді структури багатофакторного явища через «штучно створений зразок, спеціальну знаково-символічну форму» (Вішнікіна Л. П. 2008. С. 80), безпосереднє вивчення якої дає нові знання про об'єкт дослідження. Сутність педагогічного моделювання прогнозує відображення характеристик педагогічної системи в спеціально створеному об'єкті, який і є педагогічною моделлю (Штоф В. А. 1966. с. 81). М. Дуранов також інтерпретує модель як «аналог певного фрагмента соціальної реальності»

(Дуранов М. Е. 2009. с. 132), побудова якого, зазвичай, передбачає збереження найсуттєвіших рис об'єкта та відбувається за певними алгоритмами.

Слово «модель» запозичене з французької мови та походить від лат. «Modulus» – міра, зразок, норма. Так називають будь-який уявний, знаковий або матеріальний образ оригіналу: відображення об'єктів і явищ у вигляді описів, теорій, схем, креслень, графіків. Модель, на думку Є. М. Гусинського (Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. 2000), – представник, замітник оригіналу в пізнанні або на практиці.

Згідно із сучасним розумінням, «модель» (від modulus – мірило, зразок) – матеріальне або формальне зображення, об'єкт чи система об'єктів, що імітують суттєві якості оригіналу й стають джерелами інформації про нього. Відповідно до тлумачного словника, «модель» охоплює такі аспекти:

1) зразок, що відтворює, імітує будову й дію будь-якого об'єкта, використовуваний для одержання нових знань про об'єкт;

2) уявний чи умовний (зображення, опис, схема тощо) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовують як його «представника»;

3) система матеріальних залежностей або програма, що відображає суттєві властивості об'єкта, процесу чи явища, які вивчають (Бусел В. 2004. с. 683).

На нашу думку, модель завжди постає як аналогія, це проміжна ланка між сформульованими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі (Вітвицька С. С. 2003. с. 31). Модель – штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає й відтворює в більш простому та грубуватому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відношення між елементами цього об'єкта (Дахин А. Н. 2002. С. 22–26).

Модель – така уявна або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт (Штофф В. А. 1986. С. 52). Практична цінність моделі в педагогічному дослідженні вмотивована її адекватністю до аналізованого явища (об'єкта, системи, середовища). На етапах побудови моделі варто дотримуватися основних принципів моделювання, що аргументують можливості й тип моделі, а також її функції в педагогічному дослідженні (Михеев В. И. 1987. С. 206).

Методи моделювання розподіляють на два класи, що в публікаціях названі по-різному (Волкова В. Н., Денисов А. А. 1999; Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П. 1989): якісні та кількісні методи; методи, які використовують засоби природної мови; методи, що застосовують спеціальні мови; змістовні й формальні методи. Графічне уявлення допомагає наочно відпрацювати структуру модельованих систем і процесів, що відбуваються в них. Для цього використовують графіки, схеми, діаграми, гістограми, деревоподібні структури та ін. Важливим етапом у розвитку графічних методів стало, зокрема, використання теорії графів і поява на її основі методів мережевого моделювання (Волкова В. Н., Денисов А. А. 1999).

Структурне подання дає змогу розділити складну проблему на більш дрібні, які краще підлягають аналізу, що можна вважати певним методом моделювання, який іноді називають системно-структурним. Види структур, отримані внаслідок розчленування системи в часі, – мережеві структури або в просторі – ієрархічні структури, матричні структури. Особливим методом структуризації є метод «дерева цілей» (Мазур И. И. 2001).

Метод мозкового штурму спеціально розроблений для отримання максимальної кількості пропозицій під час створення моделей. Для моделювання за допомогою цього методу формують групу осіб, відібраних для генерації альтернатив (Джонс Д. 1986; Литвак Б. Г. 1982; Холл А. 1975). Метод мозкового штурму відомий також під назвою «мозкової атаки», колективної генерації ідей (КГІ), конференції ідей, методу обміну думками.

Метод «Делфі», або метод «дельфійського оракула», – ітеративна (повторювана) процедура під час проведення мозкової атаки, що зменшує вплив психологічних факторів і підвищує об'єктивність результатів. Основні засоби підвищення об'єктивності результатів під час застосування методу «Делфі» – використання зворотного зв'язку, ознайомлення експертів із результатами попереднього туру опитування, вивчення цих відомостей у ході оцінювання значущості думок експертів (Саркісян С. А. 1977).

Відібрані й перевірені на стійкість моделі стають основою для останнього, вирішального етапу стадії моделювання – вибору моделі для подальшої реалізації. Вибір єдиної моделі для подальшої реалізації – найбільш відповідальний етап стадії моделювання, його завершення. Саме вибір реалізує підпорядкованість усієї діяльності певній меті. У системному аналізі вибір (ухвалення рішення) (Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П. 1989) трактують як дію над безліччю альтернатив, унаслідок якої отримують підмножину вибраних альтернатив (зазвичай, це один варіант, одна альтернатива).

Відомий науковець у галузі професійно-технічної освіти С. Батишев кваліфікує моделювання як «опосередковане дослідження об'єкта, за якого вивчають не тільки досліджуваний об'єкт, що цікавить дослідника, але й допоміжну систему, яка постає в речовинній або в абстрактній формі та відображає інші внутрішні й зовнішні функціональні зв'язки об'єкта» (Батышев С. Я. 1997).

У педагогіці під моделлю розуміють еталон, стандарт, зразок. Аналіз науково-педагогічної літератури переконує, що, починаючи з кінця ХХ століття, набув поширення термін «модель спеціаліста», а трохи пізніше – «модель кваліфікованого робітника». У загальному плані «під моделлю спеціаліста розуміють професійні, творчі (креативні) й особистісні якості професіонала, що впливають на його здібність працювати в умовах ринкових відносин, досягаючи результатів, адекватних до вимог суспільного та науково-технічного прогресу» (Райцев А. В. 2004. с. 41).

Серед вимог до професійно мобільного кваліфікованого робітника варто назвати такі:

– особистісна компетентність – сукупність компетенцій, що стосуються особистості (набір характерних якостей окремої особистості): ініціативність, упевненість у собі, здатність до творчості, здатність пристосовуватися до середовища, що змінюється, готовність до ризику та ін.;

– професійна компетентність – сукупність компетенцій людини, що стосуються її професії (здатність до виконання роботи): знання, уміння й досвід, якими вона володіє у своїй професії;

– соціальна компетентність – сукупність компетенцій людини, що стосуються її соціального життя (уміння жити й працювати в соціумі, комунікабельність, здатність уживатися / працювати з іншими людьми, здатність переборювати конфлікти, здатність до самоорганізації), формулювання й досягнення цілей, ухвалення рішень та ін.;

– особливі переваги особистості, USP особистості – характерні риси, переваги особистості, які роблять людину унікальною й можуть бути корисні, цікаві, наприклад, роботодавцю (Взаємодія ринку праці. 2006. с. 141).

Перевага використання методу моделювання полягає в тому, що моделювання дає змогу цілеспрямовано формувати процес навчання, корегуючи підсумкову модель. На думку Н. Кузьміної, модель педагогічної системи – це множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання й навчання юного покоління та дорослих людей (Кузьмина Н. В. 1980).

Як науковий термін поняття моделі (від англ. «model», франц. «modele», лат. «modulus» – міра, зразок, норма) зіставлене з аналогом (схемою, структурою, знаковою системою) певного фрагмента природної чи соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу (Кондрашин И. И. 2006); з уявлюваною чи матеріально втіленою системою, що відтворює досліджуваний об'єкт і

здатна замінювати його так, що й сама стає джерелом нової інформації (Кочергин А. Н. 1969); із предметною, знаковою чи мисленнєвою системою, що адекватно репродукує, імітує чи відображає певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналу (Шинкарука В. І. с. 392).

Найбільш повне визначення моделі, узяті за основу в цьому дослідженні, запропоноване Р. Шенноном. Згідно з міркуваннями автора, модель є уявленням об'єкта, системи або ідеї у формі, що відрізняється від цілісності та може слугувати для пояснення й кращого розуміння об'єкта або для передбачення і (або) відтворення характеристик, які впливають на його поведінку (Шеннон Р. Ю. 1978).

Вимоги до моделі цілісного процесу формування досліджуваної якості сформулював І. Зязюн. Відповідно до цих вимог модель має бути цілісною (відображати проектування й реалізацію всієї послідовності педагогічного процесу); виявляти динаміку педагогічного процесу (показувати послідовність його етапів, систему засобів виконання завдань, умов ефективного досягнення результатів); реалізувати прагнення суб'єкта-організатора органічно долучатися до реального педагогічного процесу для формування в суб'єктів-об'єктів (учнів, студентів) певної якості, зокрема в контексті всієї їхньої життєдіяльності (Зязюн І. А. 2011. с. 24–25).

Отже, модель – схема, яка відображає основні структурні складники процесу підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що необхідні для їхньої підготовленості до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій (див. рис. 3.1).

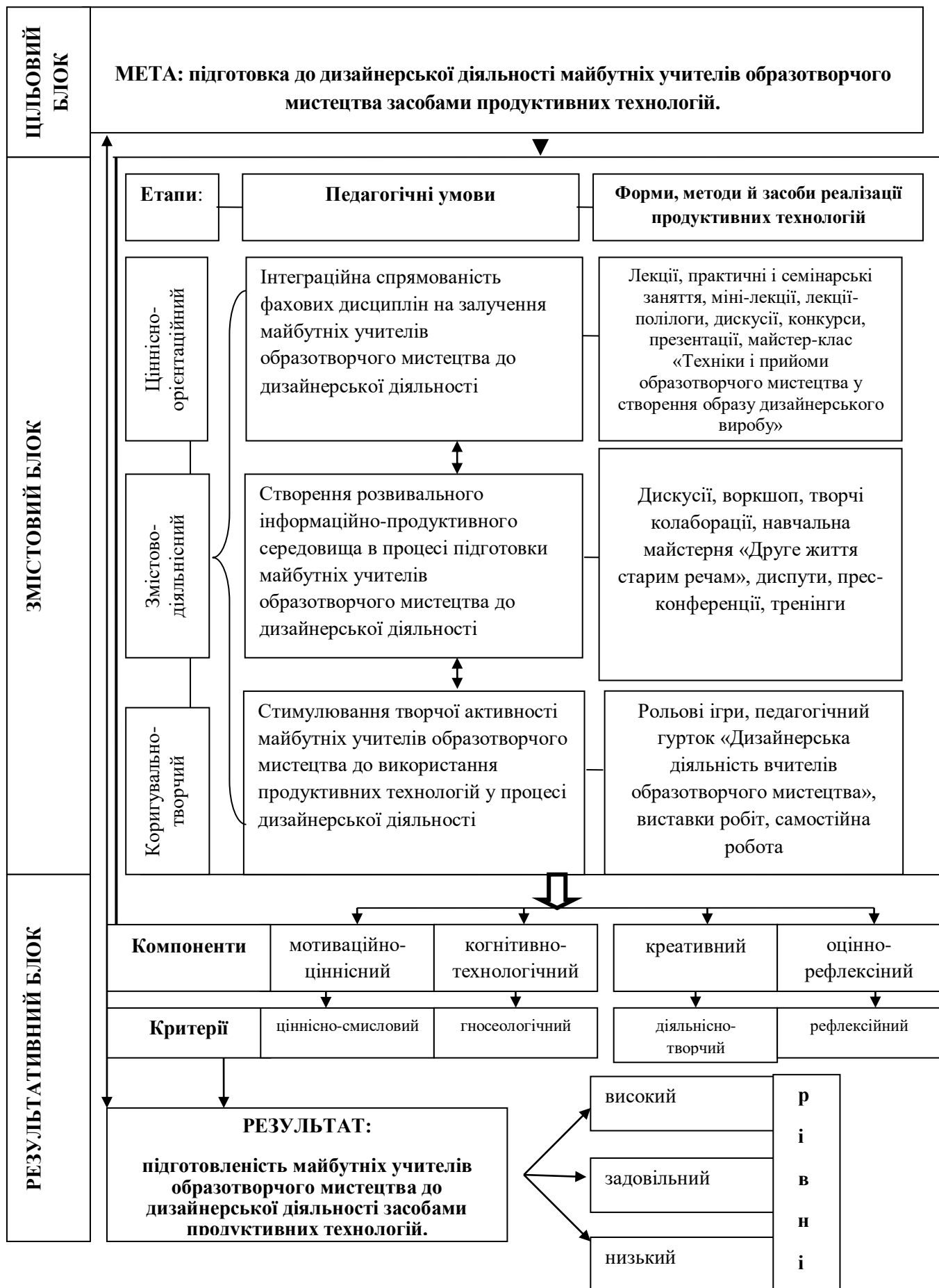


Рис. 3.1. Модель підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій

Розроблену модель реалізовано в процесі впровадження педагогічних умов, що сприятимуть підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій. Серед таких умов виокремлено: інтеграційну спрямованість фахових дисциплін на залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності; створення розвивального інформаційно-продуктивного середовища в процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності; стимулювання творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до використання продуктивних технологій у процесі дизайнерської діяльності.

Цілеспрямована робота з підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до використання продуктивних технологій у процесі дизайнерської діяльності проведена зі студентами експериментальної групи впродовж чотирьох років (1 – 4 роки навчання) на заняттях із елективного курсу «Основи підготовки до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій» та фахових курсів із композиції, кольорознавства, графіки, скульптури, образотворчого й декоративно-прикладного мистецтва тощо.

Пропонована нами модель формування художньо-педагогічних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва як концептуальна структура закономірностей засвоєння фахових знань, умінь і навичок ґрунтована на засадничих положеннях «Національної доктрини розвитку освіти» (Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. 2002. С. 2–4), а саме:

- розроблення змісту загальної й професійної освіти, з огляду на особливості соціально-економічного розвитку України;
- побудова змісту освіти на основі національної культури;
- побудова змісту й процесу навчання на засадах гуманізму;
- забезпечення наукових передумов організації освітнього процесу в закладах вищої освіти;

- поглиблення досліджень, спрямованих на інтенсифікацію освітнього процесу;
- дослідження питань оптимізації освітнього процесу на основі комп'ютеризації, використання технічних засобів навчання;
- обґрунтування наукових засад подальшого розвитку й підвищення пізнавальної самостійності та активності студентів в освітньому процесі;
- обґрунтування шляхів інтеграції навчальних дисциплін;
- пошук нових технологій навчання, спрямованих на розвиток інтелектуальних здібностей студентів.

Отже, модель підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до використання продуктивних технологій у процесі дизайнерської діяльності охоплює три взаємопов'язані блоки: цільовий (мета та методологічні підходи, на яких ґрунтований зазначений процес); змістовий (педагогічні умови, етапи (ціннісно-орієнтований, змістово-діяльнісний, коригувально-творчий), форми, засоби й методи їх реалізації); результативний (результат роботи та способи його фіксування).

Упровадження моделі вможливорює відтворення цілеспрямованого процесу формування підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до використання продуктивних технологій під час дизайнерської діяльності. Цільовий блок передбачає підготовку до дизайнерської діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами продуктивних технологій і методологічні підходи до цього процесу: особистісно-діяльнісний, системний, контекстний, технологічний. Змістовий блок висвітлює комплексне впровадження педагогічних умов на ціннісно-орієнтаційному, змістово-діяльнісному й коригувально-творчому етапах.

На першому – ціннісно-орієнтаційному – етапі проведено лекції, лекції-полілоги, презентації, семінари, дискусії, майстер-класи фахівців індустрії з дизайну, що спрямовані на опанування студентами теоретичних знань та професійних уявлень. На цьому етапі були використані когнітивні методи навчання: предметні ((евристичних питань, порівняння, аналізу тощо) та

метапредмені (метод пізнавального бачення сутності об'єкта) через інтерактивні засоби навчання.

Метою другого – змістово-діяльнісного – етапу було набуття майбутніми вчителями образотворчого мистецтва практичних умінь і навичок, необхідних для провадження дизайнерської діяльності. На цьому етапі були застосовані креативні методи навчання: «мозковий штурм», образного бачення, гіперболізації тощо) через ігрові засоби навчання. Для цього використано ділові й рольові ігри, розв'язання педагогічних ситуацій, аналіз конфліктних ситуацій, віртуальні екскурсії, воркшопи, утворення тематичних колаборацій тощо.

Третій – коригувально-творчий – етап був спрямований на набуття студентами вмінь виконання самостійної творчої діяльності й передбачав залучення студентів до проведення майстер-класів, виставок студентських робіт, виконання дизайн-проектів та арт-об'єктів у педагогічному гуртку «Дизайнерська діяльність вчителів образотворчого мистецтва», застосування опанованих знань, умінь і навичок під час проходження педагогічної та художньо-творчої практики, що сприяло набуттю ними певного досвіду. На цьому етапі були використані оргдіяльнісні методи (рефлексія, самоорганізації, самооцінки тощо) через проектні засоби навчання.

Результативний блок моделі засвідчує динаміку процесу підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій, формування в студентів професійних й особистісних якостей і вмінь, регламентованих у структурі підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності, компонентами якої є мотиваційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, креативний, оцінно-рефлексійний, що необхідне в подальшій професійній діяльності. Результатом реалізації розробленої моделі стала підготовленість майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

О. Красовська (Красовська О. О. 2014. С. 294–316) наголошує, що у

відборі та структуруванні змісту професійної підготовки студентів педагогічних факультетів потрібно зважати на такі принципи: загальнодидактичні, специфічні (мистецької освіти) та професійно орієнтовані, що відображають сутність художньо-педагогічної діяльності майбутніх учителів.

Художньо-педагогічна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва з формування мистецького складника в процесі художньо-творчої практики вимагає застосування таких освітніх принципів: індивідуалізації; професійної спрямованості; системності та послідовності; міждисциплінарних зв'язків; єдності наукової й навчальної діяльності; саморозвитку та самовдосконалення (Сова О. С. 2018). У дисертації взято до уваги думку О. Абдуліної (Абдуллина О. А. 1990) стосовно процесу формування педагогічного складника фахових умінь майбутніх художників-педагогів, що можливе за виконання низки умов:

- усвідомлення студентами важливості завдання із засвоєння педагогічних умінь;
- необхідність опанування студентами вмінь для успішної професійної роботи вчителем образотворчого мистецтва;
- розкриття системи педагогічних умінь художника-педагога й кожного вміння як сукупності дій та операцій;
- розроблення програми формування в студентів педагогічних умінь і навичок;
- організація практичної діяльності та вправ з оволодіння педагогічними вміннями;
- контроль за рівнем сформованості вмінь і навичок, облік й оцінювання ходу та результатів діяльності студентів (Абдуллина О. А., 1990, с. 159).

Експериментальну методику підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій упроваджено в освітній процес експериментальних

груп. У контрольних групах підготовка майбутніх учителів була організована за традиційною програмою.

На ціннісно-орієнтаційному етапі реалізовано таку педагогічну умову, як інтеграційна спрямованість фахових дисциплін на залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності, що виконане в межах елективного курсу «Основи підготовки до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій».

Перша лекція «Роль дизайну в системі навчання образотворчому мистецтві» проходила у формі полілогу й мала на меті з'ясувати бачення студентами сутності понять «образотворче мистецтво», «дизайнерська діяльність», «дизайн», а також ролі художньої праці в житті людини. У ході лекції майбутні вчителі повинні були з'ясувати спільні й відмінні риси запропонованих для аналізу понять. Варто зазначити, що завдання становило для студентів певні труднощі у формулюванні власної позиції та обґрунтуванні міркувань.

На запитання «Із якого віку і як саме потрібно організовувати образотворчу або власне дизайнерську діяльність?» майбутні вчителі зазначили, що дітей потрібно залучати до такої роботи змалечку, формувати в них художній смак і творче мислення, спонукати до виготовлення виробів декоративно-ужиткового мистецтва, які дитина може виконати самостійно (наприклад, намалювати святкову листівку, розмалювати пасхальні яйця, вишити серветку тощо).

На лекції «Основні види та категорії дизайну» зі студентами обговорено такі поняття, як «графічний дизайн», «художнє проектування», «макетування», «декоративно-прикладне мистецтво», «дизайн середовища». Увагу акцентовано на тому, що «дизайн середовища» – проектування комплексних об'єктів із позицій широкого охоплення взаємин із природою, предметно-просторовим і соціокультурним оточенням для створення гармонійного розвитку (за М. П. Шелінговичем). Під час лекції продемонстровано макети й експлікації різновидів розробок дизайну

середовища (дизайн архітектурного середовища, дизайн виробничого середовища, дизайн житлового середовища, ландшафтний дизайн). У такий спосіб упродовж лекції сформовано уявлення про дизайн, просторове мислення та ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності.

Лекція «Роль мистецтва в світлі еволюції людини» присвячена з'ясуванню ролі навчання образотворчого мистецтва й формуванню в дітей знань про культурно-історичну спадщину (наприклад, малюнки на килимах: мапи мандрівників, історії про відомі події, зображення тварин тощо). Зокрема, разом зі студентами обговорено такі питання: взаємозв'язок мистецтва й народної педагогіки; роль образотворчого й декоративно-прикладного мистецтва крізь призму національних традицій у навчанні та вихованні; формування художнього смаку; розвиток мистецтва; аналіз й експертизи творів мистецтва.

Зосереджено увагу на тому, що повага до майстрів декоративно-прикладного мистецтва, діяльність яких пов'язана з виготовленням виробів (дизайн-продуктів), пронизує український фольклор. Студенти під час лекції пригадували українські традиції, звичаї й обряди, за якими володіння образотворчим мистецтвом передавали від майстра учню.

За результатами лекцій «Роль мистецтва в світлі еволюції людини» та «Модерн в образотворчому мистецтві» студентам запропоновано підготувати до практичного заняття «Роль сучасного мистецтва у формуванні творчої особистості» власні презентації та міні-лекції, за результатами яких на наступному практичному занятті відбулася дискусія. Майбутніх учителів було розподілено на творчі команди, які повинні були підготувати проекти-презентації про роль сучасного мистецтва в національному, розумовому, естетичному, фізичному, правовому аспектах виховання. Отже, у ході заняття студенти поглиблювали свої знання щодо впливу сучасного мистецтва на розумову, естетичну, пізнавальну, емоційну сфери школярів.

Наприклад, перша група студентів переконливо доводила, що уроки

образотворчого мистецтва з елементами дизайнерської діяльності помітно впливають на формування художньо-естетичних смаків школярів. Члени команди зазначили, що в процесі виготовлення різноманітних виробів в учнів формується культура праці (акуратність, послідовність виготовлення за технологією, дотримання правил у роботі з художніми матеріалами за техніками виконання) та прагнення робити їх красивими, отримувати задоволення від процесу й кінцевого результату.

Підсумовано, що уроки образотворчого мистецтва з елементами дизайнерської діяльності дають змогу використовувати різні техніки й матеріали для виготовлення виробів, проводити тематичні виставки дитячих виробів до різних свят, наприклад, до Дня святого Миколая (виготовлення плакатів, малювання вітальних листівок), Різдвяних свят (виготовлення новорічних сувенірів та прикрас рідним), 8 березня (подарунки для мами й бабусі), Великодня (розпис яєць, вироблення крашанок). Доцільні види роботи – ліплення іграшок (пластилін чи керамічна глина), вишивання (на папері або на тканині), виготовлення художніх композицій із використанням природних матеріалів тощо.

Інша творча група студентів характеризувала роль образотворчого мистецтва з елементами дизайнерської діяльності в розумовому розвитку школяра. Майбутні вчителі звертали увагу на те, що для виготовлення будь-якого художнього виробу необхідно спочатку підготувати ескізи, дібрати матеріали та інструменти (чи обладнання). Розвитку творчості й уяви можуть сприяти, наприклад, такі заходи, як «Дай речі друге життя».

Під час наступної лекції «Забезпечення мотивації учнів до дизайнерської діяльності на уроках образотворчого мистецтва» разом зі студентами обговорено питання: «Що потрібно вчителю, щоб успішно організувати уроки образотворчого мистецтва з елементами дизайнерської діяльності?» та «Як зробити урок образотворчого мистецтва цікавим із застосуванням продуктивних технологій?». Закріплення отриманих знань відбувалося під час практичних занять.

На практичному занятті «Формування творчого мислення учнів» проведено демонстрацію з організації конкурсу творчих завдань для учнів на уроках образотворчого мистецтва. Мета практичного заняття: мотивування студентів до організації творчого процесу навчання образотворчого мистецтва школярів, розвиток спостережливості, кмітливості, організаційних умінь, виявлення творчого потенціалу, умінь емоційної саморегуляції та самоконтролю.

Обладнання: домашні заготовки, комп'ютер, проєктор.

Завдання

1. Конкурс знавців українських традицій, звичаїв та обрядів, де володіння образотворчим мистецтвом передавалося від майстра учню.

2. Конкурс «Декоративно-прикладні техніки»: із наданих підручних матеріалів створити сучасні оригінальні костюми.

3. Конкурс «Ляльки народів світу»: визначити за представленими зразками, яка лялька з якої країни.

4. Конкурс «Хто швидше розгадає кросворд?».

5. Конкурс «Комп'ютерна графіка. Мультиплікація. Пісочні техніки. Художнє фото?»: визначити із запропонованого види творів.

6. Конкурс «Дизайн одягу».

7. Конкурс «Паперопластика»: зробити по три арт-об'єкти, різних за видами технік виконання.

Після проведення конкурсу зі студентами обговорено такі питання: «Чи цікаво Вам було брати участь у конкурсі?»; «Які завдання Вам сподобалися найбільше?»; «Які завдання спричинили труднощі?»; «У яких класах такі завдання проводити доречно?». Студенти зауважували, що під час заняття в аудиторії панувала творча емоційна атмосфера. Завдання були не складними, але цікавими. Майбутні вчителі визнали, що проведення таких конкурсів для школярів сприятиме підвищенню їхньої мотивації до уроків образотворчого мистецтва.

На другому – змістово-діяльнісному – етапі реалізовано таку педагогічну умову, як створення розвивального інформаційно-продуктивного середовища в процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності. Студенти 2 – 3-х курсів опановували практичні навички використання комп'ютерної графіки, що вможливило застосування інформаційних технологій під час виконання завдань із формоутворення, проектування, візуальних комунікацій, шрифтової графіки. Такі навички доцільні для опанування дисциплін професійного та спеціального блоків, а саме: «Теорія та практика декоративно-прикладного мистецтва», «Теорія та практика графіки», «Композиція в образотворчому мистецтві» (вибіркова дисципліна), «Комп'ютерна графіка» (вибіркова дисципліна), «Графічний дизайн» (вибіркова дисципліна).

На цьому етапі роботу було спрямовано на стимулювання продуктивного дизайн-мислення студентів у процесі фахової підготовки, під час виконання таких завдань: розробити дизайн пакування в системі візуальних комунікацій за низкою етапів дизайн-проєкту.

Під час воркшопу був створений «ігровий майданчик» за розподілом ролей між студентами щодо узгодження власного бачення реалізації задуму з іншими із дотримання вимог щодо виконання кожного елементу проєкту (фірмовий стиль, цільове призначення продукту, графіка, креслення тощо) оскільки підготовка оригінал-макета пакування – це один з основних чинників, що мотивують споживача до придбання товару. Що кращий вигляд має товар на полиці магазину, то більша ймовірність, що виберуть саме його та придбають. Щоб отримати гарне, якісне й оригінальне пакування, потрібно створити макет. Це завершений варіант дизайну, готовий до друку пакування. Уся графічна й текстова інформація розташована в тому вигляді, у якому буде надрукована.

Різновиди оригінал-макетів:

- 1) скетч-макет – початкова візуалізація ідеї;

2) макет-ідея – попередній макет, що охоплює початкові стадії опрацювання ідеї та деталізації нарису;

3) повний макет – містить усі елементи майбутнього варіанта й використовується як керівництво для подальших змін; на цьому етапі опрацюються нюанси, наприклад, вибір кольору, фактури, шрифтів напису тощо;

4) остаточний макет – погоджений і затверджений варіант дизайну макета пакування, готовий до друку;

5) розрахунок вартості, маркетинг;

б) реклама.

На цьому етапі обговорено такі питання: поняття про творчу діяльність (співпрацю) дизайнерів (творчу колаборацію); виразні засоби для створення ескізів (фігура, пляма, лінія, точка); графічні прийоми; визначення рисунку тканини в дизайні одягу / або інтер'єру; стилізоване зображення біоформ, силуету. Проведено маркетингові обговорення сегментів попиту продукту.

Викладено такі теми: дизайн інтер'єру; дизайн у створенні нових предметів; сфери застосування дизайну; узгодження форми й фактури; місце предмета в інтер'єрі; ознайомлення з можливостями програми 3D-моделювання; стильове рішення в дизайні; композиція; пропорції та розміри об'єктів; художнє оформлення й декорування; брейндинг, реклама.

У ході вивчення дисциплін «Комп'ютерна графіка», «Графічний дизайн», «Теорія та практика графіки» студенти виконували низку дизайн-орієнтованих завдань:

– виконати композицію, що складається з трьох шрифтових блоків (заголовка, основного тексту, додаткова інформація); описати систему підпорядкування, формат (тема – «День відкритих дверей»);

– розробити фірмовий стиль на вибір (кафе для студентів, туристичне агентство, рекламне агентство, нова бібліотека, студентський театр);

– розробити графічну композицію макета книги в «CorelDRAW»;

– створити монограми з використанням простих форм, де відображений той чи той емоційний стан людини.

Третій – коригувально-творчий – етап передбачав реалізацію такої педагогічної умови, як стимулювання творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до використання продуктивних технологій у процесі дизайнерської діяльності. Роботу спрямовано на опанування студентами вмінь провадити самостійну творчу діяльність.

Цей етап підготовки зорієнтований на оволодіння комп'ютерними продуктивними технологіями, що застосовують у різних видах дизайну. Основні завдання самостійної роботи:

– складання конспекту або доповіді з окремих питань за заданим чи за власно розробленим студентом планом;

– написання статті для сайту за темою або за вузькою проблемою, що запропонував викладач;

– добір ілюстративного матеріалу до тематичної презентації;

– виконання індивідуальних завдань, їх поетапне розроблення;

– підготовка та оформлення дизайн-проектів;

– організація арт-простору; підготовка виставки творчих робіт студентів;

– робота з інтернет-джерелами;

– складання порівняльної характеристики вивчених явищ, процесів;

– підготовка слайдів до індивідуального завдання.

На практичних заняттях із навчальних дисциплін «Пластична анатомія та основи скульптури», «Теорія та практика декоративно-прикладного мистецтва», «Теорія та практика графіки», «Теорія та практика малюнку», «Теорія та практика живопису» (під час виконання завдань у майстернях скульптури, кераміки, гобелену, батику, паперопластики, графіки, живопису й малюнку) студенти отримують теоретичні знання про категорії композиції й засоби гармонізації навколишнього предметного середовища, принципи

художнього конструювання; на практиці оволодівають методикою художньо-конструкторського аналізу виробів та їх проектування; набувають фахових навичок графічного передання образно-просторового рішення проєктів і виготовлення моделей виробів із паперу, глини, гіпсу тощо.

Програми навчальних дисциплін забезпечують наступність і безперервність у формуванні творчих навичок, необхідних у навчальній, пошуково-дослідницькій та проєктно-конструкторській діяльності:

- швидкий огляд великих обсягів друкованої інформації з подальшим узагальненням, конспектуванням;
- виконання й читання креслень, схем;
- оформлення звітів, розрахунково-пояснювальних записок, проєктно-конструкторської документації.

Зміст занять дає змогу використовувати активні методи навчання, а саме: інтерактивні, проблемні методи та сучасні інформаційні технології. Низка занять проходить у формі ділової гри «Конструкторське бюро», оскільки ділова гра являє собою форму відтворення предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання таких систем відношень, які характерні для цієї діяльності як цілого.

Під час розроблення занять узято до уваги думку автора контекстного підходу до навчання фахівців О. Вербицького про те, що в діловій грі студент виконує квазіпрофесійну діяльність, яка поєднує навчальний і професійний елементи. Знання та вміння засвоюють не абстрактно, а в контексті професії. З огляду на пріоритет формування професійних якостей майбутніх фахівців, О. Вербицький зазначає таку особливість навчальної ділової гри, яка полягає у відтворенні контексту майбутньої праці в його предметному й соціальному аспектах. При цьому гра відтворює предметний контекст через обставини умовної практики й соціальний контекст, де студент взаємодіє з представниками інших рольових позицій. Процес розроблення й організації ділової гри побудований на реалізації п'яти психолого-педагогічних принципів: імітаційного моделювання; проблемності змісту; рольової

взаємодії в спільній діяльності; діалогічного спілкування; двоплановості ігрової навчальної діяльності.

До обов'язкових елементів ділової гри належать: дидактичне (навчальне) завдання; навчальне завдання виробничого характеру, що пов'язане з роллю, яку виконує студент; наявність ролей; відмінність рольових цілей; ігрова (конфліктна) ситуація, яка виражена в умовах, сценарії гри й подана у вигляді опису ситуації, а також фабули дії, що розвивається; правила гри, тобто ті обмеження, за які не можуть виходити гравці, а також штрафні санкції; колективний характер гри, взаємодії гравців у процесі гри, що виражене, з одного боку, у виробленні колективних рішень, а з іншого – в альтернативності; атмосфера змагання в грі, чого досягають через систему індивідуального або групового оцінювання діяльності учасників гри [53].

Наприклад, під час «Розроблення проєкту з розташування та компонування предметного наповнення приміщення» у межах дисципліни «Графічний дизайн», що проведене у формі ділової гри, студенти повинні розробити план розташування обладнання в навчальних приміщеннях (зокрема, у майстернях з оброблення текстилю або паперу, деревини чи металу – згідно з варіантом) (див. Додаток А). Студенти аналізують призначення приміщень, перелік необхідного обладнання та його параметри, норми площини на одного учня, параметри проходів, зумовлених антропометричними даними школярів та ін. На цій підставі вони визначають розташування обладнання в нижній, середній в верхній зонах; продумують естетико-ергономічну організацію робочого місця учнів і вчителя.

Розроблена система графічних завдань спрямована на поступову зміну характеру пізнавальної діяльності – від засвоєння студентами нової інформації до організації репродуктивної діяльності, заснованої на варіативності застосування знань і вмінь. Потім роботу скеровують до все більш евристичної, пошукової діяльності для виконання графічних завдань за допомогою комп'ютера.

Під час проведення занять активно використано проєктний метод і кейс-метод. Метод проєктів – система навчання, у якій студенти опановують знання та вміння в процесі планування й виконання, поступового ускладнення практичних завдань – проєктів. Методика навчання, заснована на методі проєктів, передбачає поетапне виконання проєкту з виконанням завдань кожного етапу. Метод проєктів дає змогу в процесі навчання інтегрувати знання з різних наукових сфер: ергономіки, соціології, психології, екології, філософії, естетики та ін.

Метод конкретних ситуацій (або кейс-метод) базований на ситуаційному підході. Основне завдання – розвиток у студентів практичних умінь і навичок для ухвалення рішень у професійній діяльності. Використання кейс-методу на практичних заняттях із дисциплін «Комп'ютерна графіка», «Графічний дизайн», «Теорія та практика декоративно-прикладного мистецтва», «Теорія та практика графіки» передбачає виконання студентами індивідуальних завдань, що входять до кейсу «Розроблення дизайну інтер'єра». У змісті завдань відображена реальна проблема, що може постати перед фахівцями в професійній діяльності.

У ході виконання завдань студентам необхідно запропонувати можливі варіанти розв'язання проблеми, а також спрогнозувати розвиток проблемної ситуації. Наприклад, результатом роботи з кейсом «Макет видання» (освітнього, рекламного, художнього) повинен бути готовий продукт, тобто дизайн-проєкт друкованого видання, підкріплений проєктно-графічними матеріалами, ілюстраціями, ескізами, виконаний засобами програмного продукту («CorelDraw», «Adobe Photoshop», «AutoCAD»), вибір якого необхідно обґрунтувати. Важливою частиною роботи з кейсом є остаточна експозиція дизайн-проєкту, його друкований варіант, процедура та форма офіційного авторського представлення. Крім того, вагомий аспект дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами продуктивних технологій – методична підготовка студентів до

проведення уроків образотворчого мистецтва з використанням елементів педагогічного дизайну та продуктивних технологій.

У ході формувального експерименту в експериментальних групах основну увагу зосереджено на збагаченні й систематизації тезаурусу студентів, набутті базового досвіду з використання знань і вмінь із дизайну, формуванні навичок продуктивної навчальної діяльності, стимулюванні потреб творчого педагогічного зростання та на саморозвитку вчителя образотворчого мистецтва засобами дизайну. Основні завдання з формування особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва:

- розширення світогляду, формування інтересу й уваги до проблематики технологій дизайну, здобутків історичного та сучасного дизайну, продуктивної діяльності й комп'ютерної графіки;

- систематизація проектно-технологічних і методичних знань та вмінь, їхня практична апробація в різноманітних способах реалізації;

- формування позитивного ставлення до дизайнерської навчальної діяльності, пошук індивідуальних уподобань, способів власного творчого пошуку та розвитку якостей майбутніх фахівців.

В організації дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва послідовно акцентовані: мотиваційно-ціннісний аспект (пробудження інтересу, ознайомлення із сутністю дизайнерської діяльності, окреслення власних уподобань); когнітивно-технологічний аспект (усвідомлення суджень, аналіз недоліків і потенціалу для розвитку власної компетентності в питаннях з основ дизайну); креативно-рефлексивний аспект (вироблення індивідуальної стратегії навчання, застосування творчих методів і прийомів). Цьому сприяла організація процесу дизайнерської підготовки, орієнтація на евристичні, дослідницькі, інтегративні методи педагогічного спілкування в ході інтеграції змісту педагогічних, технологічних, мистецьких проектних робіт, серед яких особливе місце посідали елементи комп'ютерної графіки. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва ознайомилися з

продуктивними методами виконання завдань, дізналися, як знаходити оптимальні варіанти дизайнерських рішень, критично оцінювати отримані результати, окреслювати перспективи власного саморозвитку в ході навчання дизайну.

Посутню увагу сфокусовано на формування вмій і навичок емоційно-чуттєвого сприйняття навколишнього світу, мотивації творчої уяви та фантазії в навчальній діяльності. Застосовано методи асоціацій, творчих експериментів тощо. Усебічний аналіз специфічних рис, художніх уподобань та рівня дизайнерської компетентності студентів експериментальних груп вимагав побудови індивідуальної траєкторії навчання для кожного, що стало можливим завдяки використанню методів педагогічної підтримки – індивідуалізації й диференціації навчальних завдань у межах дисципліни «Теорія та практика декоративно-прикладного мистецтва».

Таке завдання виконане завдяки інтегративним методам навчання, які розкривали естетичну сутність діяльності вчителя як дизайнера через її інтеграцію до світової художньої культури. Використання методу культурологічного синтезу під час вивчення тем із навчальної дисципліни «Історія та теорія мистецтва» дало змогу змодельовати проблемні ситуації професійного спілкування в мистецькій галузі, що стимулювали усвідомлення інтегральності художньої культури, орієнтували на розпізнавання художньо-естетичних кодів і смислів, проникнення в духовний світ автора того чи того твору дизайну. На практичних заняттях організовано навчальні дискусії, у яких кожен студент на основі узагальненого аналізу художнього твору мав змогу висловити ставлення до своїх естетичних уподобань, продемонструвати зацікавлення авторським стилем, порівняти художню мову твору з подібними зразками інших культур, епох, регіонів.

Поступове впровадження дизайн-орієнтованих завдань, які вимагали комплексної характеристики твору дизайну, аналізу особливостей певного художнього напрямку, стилю, помітно збагатило дизайнерський досвід студентів та сприяло стимулюванню продуктивного дизайн-мислення.

Наприклад, самостійне завдання «створити атлас порід дерева, що застосовують у дизайні інтер'єру» полягало в збиранні й визначенні кваліфікації матеріалу, у представленні його у вигляді схеми або таблиці, де відображена авторська концепція дослідження. На практичних заняттях проведено дискусійне обговорення проголошених ідей, організовано динамічне спілкування щодо проблем розвитку дизайну, доведення власних естетичних уподобань, сформульовано узагальнення.

За допомогою проблемних дослідницьких методів змодельовано педагогічні ситуації, у яких студенти поставали в умовах необхідності самостійного розв'язання конкретної мистецької проблеми в обґрунтуванні певної думки, підтвердженні фактів, порівнянні кількох явищ чи в з'ясуванні доречності твердження. Особливе зацікавлення в студентів викликали завдання щодо збирання й зіставлення інформації з різних джерел, з'ясування естетичних оцінок різних авторів, порівняння думок сучасних і давніх діячів мистецтва дизайну. Результатом таких дидактичних ситуацій стала зацікавленість студентів безмежним простором дизайну, процесом художньої комунікації, засобами сучасних комп'ютерних технологій тощо.

У межах самостійної роботи студенти виконували різноманітні завдання на графічне аналітичне дослідження форм предметів. Завдання «Колірна карта оздоблювальних матеріалів» передбачало аналіз колірних характеристик оздоблювальних матеріалів, що використовують для дизайну виробів інтер'єру певного стилю. Така робота зацікавила студентів, заохотила до пошуку власного шляху розв'язання завдань проекту, щоб продемонструвати доволі різноманітні способи представлення результатів – від суворих проєктивних графічних ескізів до цікавих рисунків-«конструкторів», які відображали колірну характеристику та її взаємодію із середовищем інтер'єру й іншими предметами.

Пошук закономірностей просторового поєднання форм організований під час роботи з рисунками по пам'яті та за уявленням під час зображення предмета (або групи предметів) у трьох просторових позиціях за законами

перспективи, із заданою та зміненою лінією горизонту. Запропоновано виконання тематичних робіт («Дизайн майбутнього», «Модульна композиція», «Геометрія простору»), моделювання фантастичних виробів інтер'єрного чи декоративного рішення.

Невід'ємний складник формувальної педагогічної роботи – вербальні прийоми, що навчали майбутніх учителів образотворчого мистецтва доводити власну художню позицію, професійно висловлювати свої твердження, формулювати висновки, коментувати творчі рішення, обговорювати різноманітні художні явища, оцінювати твори дизайну. У практиці викладання педагогічних і фахових дисциплін застосовано різноманітні форми усного й письмового аналізу навчальних результатів, творів мистецтва, предметів побуту: презентації, міні-виступи, експрес-запитання, дискусії, есе. Увагу зосереджено на формуванні навичок трактування понять дизайну в адекватних смислах і термінах.

Отже, методика впровадження продуктивних технологій у процес дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачає використання комплексу дисциплін технічної та комп'ютерної графіки, дизайн-орієнтованих завдань, проектів і кейсів. Усе це інтегрує традиційні й сучасні підходи до об'єктів дизайн-проектування, прогнозує опанування студентами теоретичних, практичних і творчих засобів технічної та комп'ютерної графіки, сприяє підвищенню рівня мотивації та практичної готовності студентів до реалізації завдань художньої освіти.

3.2. Порівняльні результати підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій на констатувальному та прикінцевому етапах

Формувальний етап експерименту передбачав підсумкове діагностування навчальних досягнень майбутніх учителів образотворчого мистецтва КГ та ЕГ, зіставлення одержаних результатів для перевірки

ефективності й доцільності реалізації моделі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

Для з'ясування динаміки якості фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва КГ та ЕГ результати формувального етапу педагогічного експерименту порівняно з результатами констатувального експерименту. Аналіз одержаних статистичних даних засвідчує підвищення рівня підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій у контрольній групі впродовж дослідницької роботи (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Порівняльні результати рівнів підготовленості
майбутніх учителів образотворчого мистецтва
до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій у КГ
на констатувальному та формувальному етапах експерименту**

Рівень	Кількість студентів		Показник у % від кількості студентів		Динаміка змін, %
	Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент	Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент	
Низький	55	36	50,0	33,3	-16,7
Задовільний	33	44	30,0	40,0	+10
Високий	22	30	20,0	26,7	+6,7

Як видно з таблиці 3.1, в контрольній групі відбулися незначні зміни за результатами рівнів підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій. Так, високого рівня досягли 26,7% студентів (було 20,0%), задовільний рівень показали 40,0% учасників (було 30,0%), на низькому залишилося 33,3% майбутніх учителів (було 50,0%).

У ході формувального експерименту в експериментальних групах основну увагу зосереджено на збагаченні й систематизації тезаурусу

студентів, набутті базового досвіду використання дизайнерських знань і вмінь, опануванні навичок фахової діяльності, стимулюванні потреб у творчому педагогічному зростанні та саморозвитку вчителя засобами дизайну.

Результативність підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій контрольної та експериментальної груп перевірено за кожним із критеріїв за допомогою діагностичних методів. Підсумковий етап експериментального дослідження дав змогу відповідно до показників, отриманих у процесі констатувального експерименту, перевірити ефективність упровадження теоретичних положень щодо підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій. Його метою стало порівняння результатів констатувального діагностування з результатами, отриманими в процесі формувального етапу.

Динаміка мотиваційно-ціннісного компонента підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій, порівняно з даними констатувального зрізу, прогресує. У процесі експерименту зафіксовано позитивні зміни, що виявилися в підвищенні інтересу студентів експериментальних груп до дизайнерської діяльності в ході фахового навчання (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій студентів експериментальної групи за ціннісно-смісловим критерієм

Рівні	Констатувальний етап	Формувальний етап	Динаміка
Низький	54,2 %	29,6 %	-24,6 %
Задовільний	34,7 %	55,3 %	+20,6 %
Високий	11,1 %	15,1 %	+4 %

Як засвідчує таблиця 3.2, високого рівня підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій за ціннісно-смысловим критерієм в експериментальній групі досягли 15,1% студентів (було 11,1%), на задовільному рівні зафіксовано 55,3% респондентів (було 34,7%), на низькому залишилося лише 29,6% майбутніх учителів (було 54,2%).

На 24,6 % зменшилася кількість майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які не виявляють жодного інтересу до дизайнерської діяльності. Студенти експериментальної групи зазначили, що почали більше часу відводити для теоретичної та практичної підготовки з дизайнерської діяльності (на 15 % збільшився час, запланований для самостійних занять), цікавитися додатковою літературою та інтернет-джерелами з проблеми опанування дизайнерських знань. Ці факти відразу ж позначилися на активності студентів на заняттях з основ дизайну. Зокрема, на 20,6 % зросла кількість студентів, які демонструють стабільну зацікавленість до всього, що пов'язане з дизайнерською діяльністю й мистецькою творчістю.

Проте рівень підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій за гносеологічним критерієм майже не змінився (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій експериментальної групи за гносеологічним критерієм

Рівні	Констатувальний етап	Формувальний етап	Динаміка
Низький	41,7 %	46,8 %	+5,1 %
Задовільний	45,8 %	30,3 %	-15,5 %
Високий	12,5 %	22,9 %	+10,4 %

Як засвідчує таблиця 3.3, високого рівня підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами

продуктивних технологій за гносеологічним критерієм в експериментальній групі досягли 22,9% студентів (було 12,5%), на задовільному рівні зафіксовано 30,3% респондентів (було 45,8%), на низькому залишилося 46,8% майбутніх учителів (було 41,7%).

Відомості, подані в табл. 3.3, засвідчують зміну ставлення студентів експериментальної групи до вивчення дисциплін із фаху дизайнерського спрямування. Динаміка підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій на формувальному етапі експерименту, порівняно з даними констатувального зрізу, прогресує: у процесі експериментальної роботи зафіксовано позитивні зрушення в студентів експериментальної групи, що виявилися передусім у підвищенні рівня фахових знань, пошукової активності студентів, сформованості пізнавальних потреб, прагненні їх реалізувати в дизайнерській діяльності, особистісній зацікавленості та творчості під час навчальної діяльності тощо.

Динаміка креативного компонента підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій, порівняно з даними констатувального зрізу, прогресує (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій експериментальної групи за діяльнісно-творчим критерієм

Рівні	Констатувальний етап	Формувальний етап	Динаміка
Низький	54,2 %	29,6 %	-24,6 %
Задовільний	34,7 %	55,3 %	+20,6 %
Високий	11,1 %	15,1 %	+4 %

Як засвідчує таблиця 3.4, високого рівня підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій за діяльнісно-творчим критерієм в

експериментальній групі досягли 15,1% студентів (було 11,1%), на задовільному рівні зафіксовано 55,3% респондентів (було 34,7%), на низькому залишилося лише 29,6% майбутніх учителів (було 54,2%).

На 24,6 % зменшилася кількість майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які не виявляють творчості в дизайнерській діяльності. Студенти експериментальної групи зазначили, що почали більше часу відводити для творчої діяльності (на 15 % збільшився час, запланований для самостійних занять), цікавитися додатковою літературою та інтернет-джерелами з проблеми опанування дизайнерських знань. Зокрема, на 20,6 % зростає кількість студентів, які демонструють зацікавленість мистецькою творчістю.

У студентів експериментальних груп відбулися зміни в самооцінюванні та самоаналізі власних досягнень, що представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій за рефлексійним критерієм

Рівні	Констатувальний етап		Формувальний етап		Динаміка	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	38,8	40,3	41,7	33,8	+2,9	-6,5
Задовільний	51,9	51,4	47,5	55,9	-4,4	+4,5
Високий	9,3	8,3	10,8	10,3	+1,5	+2

Як засвідчує таблиця 3.5, високого рівня підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій за рефлексійним критерієм в експериментальній групі досягли 10,3% студентів (було 8,3%), на задовільному рівні зафіксовано 55,9% респондентів (було 51,4%), на низькому залишилося лише 33,8% майбутніх учителів (було 40,3%).

Відповідно до отриманих даних, суттєво зменшилася кількість студентів експериментальних груп із задовільним рівнем (у контрольних групах цей показник майже не змінився). На 2 % зросла чисельність студентів експериментальних груп із високим рівнем самооцінки (у контрольних групах цей показник збільшився на 1,5 %). Отримані відомості з окремих компонентів покладено в основу визначення загальних показників підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій за допомогою математичних методів обчислення статистичних даних.

Для обрахунку показника високого рівня в експериментальній групі (ЕГ) на початку експерименту доцільно використати таку послідовність операцій:

1) розрахунок середньої зваженої арифметичної за даними спостережень обчислено за формулою:

$$M_{зв} = \frac{\sum x_i \cdot b_i}{\sum b_i} = \frac{x_1 \cdot b_1 + x_2 \cdot b_2 + \dots + x_k \cdot b_k}{b_1 + b_2 + \dots + b_k}$$

$$M_{зв} = \frac{4 \cdot 0,04 + 6 \cdot 0,06 + 2 \cdot 0,02}{0,04 + 0,06 + 0,02} = \frac{0,16 + 0,36 + 0,04}{0,12} \approx 4,6 ;$$

2) розрахунок середньоквадратичного відхилення:

$$\sigma = \sqrt{\frac{(x_i - M_{зв})^2}{n}}, \text{ де } n - \text{обсяг вибірки (к-сть осіб)}$$

$$\sigma = \sqrt{\frac{(15-18)^2 + (23-18)^2 + (15-18)^2 + (10-18)^2}{130}} = 0,8 ;$$

3) розрахунок стандартної (середньоквадратичної) похибки середньої арифметичної вибірки:

$$m = \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \approx \frac{0,8}{11,4} = 0,07 ,$$

тобто вибіркова зважена середня може перебувати між 17,53 і 18,07.

4) розрахунок граничної похибки вибірки П.

Довірчою ймовірністю P задано, що похибки виміру не вийде за розрахункові межі. Частка помилкових рішень, якою з погляду дослідника можна знехтувати $(1-P)$, найчастіше становить 5 % $(0,05)$, довірна ймовірність – 95 % $(0,95)$;

5) визначення мінімальної та максимальної меж довірного інтервалу, у яких з імовірністю $0,95$ перебуває генеральна середня:

$$P = 1,96 \cdot 0,06 \approx 0,12 \quad \Rightarrow \quad 17,88 < \Gamma > 18,12,$$

оскільки $n \in Z$, то показник високого рівня становить 18 % (24 особи).

Аналогічно обчислено показники задовільного й низького рівнів:

– для задовільного рівня в ЕГ на початку експерименту:

$$M_{зв.} \approx 51,4; \sigma \approx 0,12; t = 0,1, \text{ тобто } 51,3,5 < M_{зв.} < 51,5;$$

$$P = 1,96 \cdot 0,1 = 0,2 \quad \Rightarrow \quad 51,2 < \Gamma > 51,6;$$

показник задовільного рівня становить 52% (67 осіб);

– для низького рівня в ЕГ на початку експерименту:

$$M_{зв.} \approx 30,59; \sigma \approx 1,3; t = 0,1, \text{ тобто } 30,29 < M_{зв.} < 41,89;$$

$$P = 1,96 \cdot 0,1 = 0,2 \quad \Rightarrow \quad 30,39 < \Gamma > 30,79;$$

показник низького рівня становить 30 % (39 особи).

Після експерименту:

– для високого рівня в ЕГ:

$$M_{зв.} \approx 10,9; \sigma \approx 0,26; t = 0,02, \text{ тобто } 10,88 < M_{зв.} < 10,92;$$

$$P = 0,04 \quad \Rightarrow \quad 10,86 < \Gamma > 10,94,$$

показник високого рівня становить 9% (12 осіб);

– для задовільного рівня в ЕГ:

$$M_{зв.} \approx 43,3; \sigma \approx 1,6; t = 0,3, \text{ тобто } 40 < M_{зв.} < 40,6;$$

$$P = 0,6 \quad \Rightarrow \quad 42,7 < \Gamma > 43,9,$$

показник задовільного рівня становить 43% (56 осіб);

– для низького рівня в ЕГ:

$M_{зв.} \approx 48 ; \sigma \approx 1,6 ; t = 0,3$, тобто $47,7 < M_{зв.} < 48,3$

$P = 0,6 \Rightarrow 47,4 < \Gamma > 48,6$,

показник низького рівня становить 48 % (62 особи).

Аналогічно підраховано показники в контрольній групі. Загальні результати, отримані в процесі проведення констатувального й формувального етапів дослідницько-експериментальної роботи (таблиця 3.6), дають змогу простежити динаміку якісної зміни рівнів підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

Таблиця 3.6

Порівняльний аналіз рівнів підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій експериментальної та контрольної груп на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Група	ЕГ			КГ		
	Рівні, %			Рівні, %		
	високий	задовільний	низький	високий	задовільний	низький
КЕ	6	42	52	7	48	45
ПЕ	29	66	5	15	52	33

Як свідчать дані таблиці 3.6, відбулися значні позитивні зміни в рівнях підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій в експериментальній групі. Так, високого рівня досягли 29% студентів (було 6%), на задовільному рівні зафіксовано 66% (було 42%), на низькому залишилося 5% майбутніх учителів (було 52%).

У контрольній групі результати змінилися незначно: високий рівень засвідчили 15% студентів (було 7%), задовільний рівень показали 52% учасників (було 48%), на низькому рівні залишилося 33% майбутніх учителів (було 45%).

Ефективність впливу розробленої методики засвідчує динамічне зростання в експериментальній групі кількості студентів, які досягли високого рівня підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій. Чисельність респондентів із високим рівнем сформованості цієї якості збільшилася в експериментальній групі на 23 %, проти контрольної групи – 8 %.

Отже, динаміка зростання досліджуваної якості суттєво переважає в експериментальній групі, що наочно відображає діаграма показників підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій у студентів експериментальної та контрольної груп наприкінці формувального експерименту (рис. 3.2).

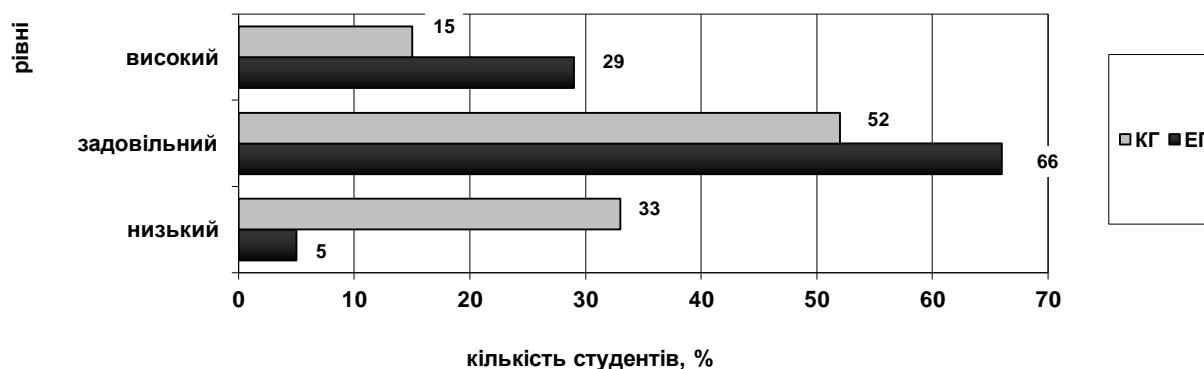


Рис. 3.2. Діаграма підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій експериментальної та контрольної груп на прикінцевому етапі експерименту

Доцільність упровадження методики підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій перевірено за методикою порівняння ознак розвитку особистісних якостей, що розроблена П. М. Воловиком. За нуль-гіпотезу взято умову, за якої показники сформованості творчого мислення в

експериментальній (ω_1) і контрольній групах (ω_2) однакові, тобто $\omega_1 = \omega_2 = \omega$.

Тоді альтернативна гіпотеза: $H_1 : \omega_1 \neq \omega_2$.

Знайдено критерій Стюдента (t – експериментальне), що обчислений за формулою:

$$t = \frac{|\omega_1 - \omega_2|}{\sqrt{\omega'(1-\omega')\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}},$$

де ω' – оцінка значення ω ; n_1 і n_2 – кількість студентів в експериментальній та контрольній групах.

Обчислено значення цих параметрів після експерименту:

високий рівень: $\omega' = \frac{\sum m_1}{\sum n_1} = \frac{23+8}{130+110} = 0,17$, $n_1=130$, $n_2=110$;

$$\omega_1 = \frac{m_1}{n_1} = \frac{9}{130} = 0,17 \text{ (ЕГ)} ; \quad \omega_2 = \frac{m_2}{n_2} = \frac{8}{110} = 0,07 \text{ (КГ)}.$$

Обчислено t -експериментальне за поданою формулою:

$$t = \frac{|0,17 - 0,07|}{\sqrt{0,17 \cdot 0,83 \cdot 0,17}} = 2,1 .$$

Рівень значущості за таблицею Стюдента становить $\alpha = (1 - P) = 0,05$.

Для $\alpha = 0,05$, $t_\alpha = 1,96$.

Порівняння t_α і t -експериментального доводить, що $|t| > |t_\alpha|$ ($2,1 > 1,96$), а це означає, що t перебуває поза інтервалом підтвердження нуль-гіпотези. Отже, нуль-гіпотеза ($\omega_1 = \omega_2 = \omega$) спростована, підтверджена альтернативна гіпотеза.

Аналогічно перевірені інші дані таблиці. Зокрема, критерій t для задовільного рівня становить $2,4$ ($2,4 > 1,96$), для низького рівня – $6,6$ ($6,6 > 1,96$), що є переконливим доказом ефективності представленої в дослідженні методики. Порівняльний аналіз засвідчує, що експериментальна перевірка методики підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій підтвердила її переважання над традиційною фаховою підготовкою.

Зафіксована успішність формування всіх компонентів засвідчує педагогічну доцільність обґрунтованої методики підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій. Кількісний та якісний аналіз результатів експериментальної роботи дає підстави визнати ефективність розробленої методики підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

Отже, порівняльний аналіз характеристик, що покладені в основу процесу підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій, виявлені під час констатувального й формувального експерименту, слугує підґрунтям для висновку про ефективність запропонованої моделі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

Висновки до розділу 3

У розділі проведено теоретичне обґрунтування моделі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій, розроблено методику. Під моделлю підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій розуміємо цілісний педагогічний процес, у якому сукупність підходів дизайн-освіти спрямована на набуття майбутніми вчителями образотворчого мистецтва певних знань, умінь і навичок, а також спрямована на розвиток особистості педагога як майбутнього фахівця. Розроблена модель потрактована з позиції системного й особистісно-діяльнісного підходів як сукупність закономірних, функціонально пов'язаних компонентів, складників певної цілісної системи. Модель містить такі блоки: цільовий, змістовий, процесуальний, оцінно-результативний, що вможливають більш чітко уявлення про

цілеспрямований процес дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва з використанням продуктивних технологій.

Методика підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій передбачає використання дисциплін дизайнерської, технологічної, психолого-педагогічної та методичної підготовки, а також комплексу дизайн-орієнтованих завдань, проектів і кейсів. Усе це інтегрує традиційні та сучасні підходи до об'єктів дизайн-проектування, передбачає оволодіння студентами теоретичним, практичним і творчим арсеналом засобів технічної й комп'ютерної графіки, сприяє підвищенню рівня мотивації та практичної готовності студентів до реалізації завдань художньої освіти.

Експериментальна перевірка розробленої моделі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій засвідчила їхню ефективність і підтвердила сформульовану гіпотезу. На основі порівняння результатів, отриманих в експериментальних і контрольних групах, їх кількісного та якісного аналізу, виявлено, що застосування розробленої моделі зумовило суттєві та статистично значущі зміни в рівнях підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій як за кожним критерієм окремо, так і в цілому.

Загальний рівень підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій якісно змінився. Так, в експериментальній групі кількість студентів із високим рівнем сформованості дизайн-підготовки зросла на 23% і становила 29%. Кількість студентів із середнім рівнем сформованості зросла на 24% й становила 66% від загалу. Ці студенти показали досить високу мотивацію щодо необхідності здійснення дизайнерської діяльності, стимулювання продуктивного дизайн-мислення та організації самостійної творчої діяльності, а також високий рівень знань з дисципліни «Теорія та практика декоративно-прикладного мистецтва».

Кількість студентів експериментальної групи з низьким рівнем сформованості дизайнерської діяльності зменшилася на 47% й становила 5% від загалу. Ці студенти залишилися на низькому рівні, хоча в них і відбулися деякі позитивні зміни в мотиваційно-ціннісній, когнітивно-технологічній, креативній та рефлексивній сферах.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. М.: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Алексеев Н. Г. *Методологические принципы проектирования образовательных систем. Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения*. М.: Ин-т пед. инноваций РАО, 1994. С. 20–23.
3. Архангельский С. И. *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб. метод. пособ.* М.: Высшая школа, 1980. 368 с.
4. Батышев С. Я. *Блочно-модульное обучение*. М.: Транссервис, 1997. 258 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (уклад. гол. ред. В. Бусел). Київ: Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1727 с.
6. *Взаємодія ринку праці та професійно-технічної освіти. Механізми створення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій: зб. мат., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. Проекту «Підготовка реформи професійно-технічної освіти в Україні»*. Київ, 2006. 276 с.
7. Вітвицька С. С. *Основи педагогіки вищої школи: метод. пособ. для студентів магістратури*. Київ: Центр начальної літератури, 2003. 316 с.
8. Вішнікіна Л. П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів. *Імідж сучасного педагога*. 2008. № 7–8 (86–87). С. 80–84.
9. Волкова В. Н., Денисов А. А. *Основы теории систем и системного анализа*. 2-е изд. СПб.: СПб.ГТУ, 1999. 512 с.
10. Герт В. А. *Моделирование образовательного пространства образовательного учреждения. Педагогическое образование в России*. 2013. № 2. С. 139–145.
11. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. *Введение в философию образования*. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 224 с.

12. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: монография. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. 230 с.
13. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность. *Стандарты и мониторинг*. 2002. № 4. С. 22-26.
14. Джонс Д. Методы проектирования. М.: Мир, 1986. 316 с.
15. Дуранов М. Е. Педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследования и организация. М.: ВЛАДОС, 2009. 365 с.
16. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. Вип. 1. С. 19–30.
17. Кондрашин И. И. Глоссарий философских терминов. М.: ИНФРА-М, 2006. 794 с.
18. Кочергин А. Н. Моделирование мышления. М.: Наука, 1969. 96 с.
19. Красовська О. О. Художньо-педагогічні знання у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*: монографія [за ред. проф. О. А. Дубасенюк]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 294–316.
20. Кузьмина Н. В. Методы систематического педагогического исследования [учебное пособие]. Л.: ЛГУ, 1980. 431 с.
21. Литвак Б. Г. Экспертная информация. Методы получения и анализа. М.: Радио и связь, 1982. 184 с.
22. Лодатко Є. О. Моделювання освітніх систем в контексті ціннісної орієнтації соціокультурного простору. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 112. Черкаси, 2007. С. 32–40.
23. Мазур И. И. Управление проектами: справочное пособие. М.: Высш. шк., 2001. 875 с.
24. Маслов В. І. Післядипломна освіта в Україні. 2008. № 1. С. 3–9.

25. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. М.: Высш.школа, 1987. С. 206.
26. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. *Освіта*. 2002. № 26. С. 2–4.
27. Новиков А. М. Методология образования. Изд. 2-е. М.: «Эгвес», 2006. 488 с.
28. Островерхова Н. І. Моделювання в управлінській діяльності директора. *Директор школи. Україна*. 1999. № 8–9. С. 28–34.
29. Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П. Введение в системный анализ. М.: Высшая шк., 1989. 367 с.
30. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Криворожский пед. ин-т. Кривой Рог, 1993. 374 с.
31. Райцев А. В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. СПб., 2004. 309 с.
32. Родионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование: учеб. пособ. СПб.: Спб. гос. техн. ун-т, 1996. С. 37–38.
33. Сова О. С. Формування художньо-педагогічних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі пленерної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 325 с.
34. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Л.: ЛГУ, 1976. 120 с.
35. Теория прогнозирования и принятия решения / под ред. С. А. Саркисяна. М.: Высшаяшк., 1977. 351 с.
36. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Голов. Ред. УРЕ, 1986. 800 с.
37. Холл А. Опытметодологии для системотехники. М.: Сов. радио, 1975. 624 с.

38. Ху Ює. Використання комп'ютерних ігор в навчальному процесі факультету мистецтв. *The 5th International scientific and practical conference «European scientific discussions»* (March 28–30, 2021). Potere della ragione Editore, Rome, Italy. 2021. Pp. 377–381.

39. Ху Ює. Застосування інформаційно-комунікативних технологій при підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, Україна, 2–3 квітня 2021 року). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. С. 97–99.

40. Шеннон Р. Ю. Имитационное моделирование систем – искусство и наука: пер. с англ. [под ред. Е. К. Масловского]. М.: Мир, 1978. 418 с.

41. Штоф В. А. Моделирование и философия. М.; Л.: Наука, 1966. 304 с.

42. Штофф В. А. Роль модели в познании. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. 128 с.

43. Щекатунова Г. Д. Теоретико-методологічні основи моделювання освітніх систем. *Моделі розвитку сучасної української школи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 11–13 жовтня 2006 р., Черкаси – Сахнівка*. Київ: СПД Богданова А. М., 2007. С. 32–38.

44. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

45. Hu Yue. Analysis of theoretical bases of training future teachers of fine arts for design activity by means of project technologies. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2020. № 7 (35). Vol 2. P. 56–61.

ВИСНОВКИ

1. Дизайн є різновидом художньої творчості, функційне ядро якого перебуває в площині синтезування мистецьких практик (інтегрування просторових мистецтв – архітектури, живопису, скульптури, декорування). Як наукова категорія дизайн уналежнює методологію фронтальної, тривимірної, глибинно-просторової композиції, теорію естетичного формотворення промислових виробів і практику художнього оформлення предметно-просторового середовища. Дизайн продукує ергономічні технічні форми, оптимальні колірні рішення за законами краси й технічної естетики.

Підсумовано, що дизайнерська діяльність є способом організації предметно-просторового середовища на засадах технічної естетики та художньо-проектної конструктивної творчості. Така діяльність забезпечена орієнтацією на творче виконання професійних завдань (художнє оформлення, проектування, конструювання, естетизація); базована на креативності та творчому потенціалі фахівця, його здатності усвідомлювати себе суб'єктом мистецького впливу й провідником загальнокультурних і націєтворчих цінностей.

Продуктивні технології в контексті підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності потрактовані як система створення майбутніми педагогами-художниками професійно значущої персональної художньо-педагогічної продукції з яскраво вираженим дизайнерським контекстом. Такі технології забезпечують систематизацію індивідуального досвіду через поєднання майбутніми вчителями образотворчого мистецтва елементів художньо-педагогічної та дизайнерської діяльності. Продуктивні технології генерують процеси набуття, упорядкування й систематизації досвіду практичної художньо-педагогічної діяльності в розрізі розширення арсеналу педагогічних, дидактичних, виховних методик елементами дизайнерської практики.

Підготовленість майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності витлумачена як інтегративний особистісно-професійний конструкт, що віддзеркалює світоглядне ціннісне ставлення педагога-художника до конструювання моделей і методик художньо-естетичної освіти учнів, з огляду на потенціал дизайнерських практик (художнє оформлення, проектування, конструювання, декорування, арт-дизайн, веб-дизайн).

2. Розроблено критеріальну схему вимірювання компонентів підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності. Мотиваційно-ціннісний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності вимірюваний за ціннісно-смысловим критерієм із такими показниками: умотивованість до дизайнерської діяльності; налаштованість на побудову взаємодії в колективі та результативну діяльність; орієнтація у взаємодії з учнями на побудову тривалих взаємин і максимальне задоволення потреб учнів.

Когнітивно-технологічний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності вимірюють за гносеологічним критерієм із такими показниками: обізнаність із ключовими поняттями дизайнерського мистецтва; обізнаність із видами та продуктами дизайнерської діяльності; обізнаність із технологіями дизайнерської діяльності.

Креативний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності вимірюють за діяльнісно-творчим критерієм із такими показниками: здатність до генерування ідей; здатність доопрацьовувати деталі, удосконалюючи первинний задум; наявність творчого потенціалу в майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Оцінно-рефлексійний компонент підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності вимірюють за

рефлексійним критерієм із такими показниками: наявність аналітичних умінь; наявність рефлексійних умінь; наявність оцінювальних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

3. Виокремлено педагогічні умови, що забезпечують підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій: інтеграційна спрямованість фахових дисциплін на залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності; створення розвивального інформаційно-продуктивного середовища в процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності; стимулювання творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до використання продуктивних технологій у процесі дизайнерської діяльності.

4. Розроблено й апробовано модель та експериментальну методику формування підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій (ціннісно-орієнтаційний, змістово-діяльнісний, коригувально-творчий етапи).

На першому – ціннісно-орієнтаційному – етапі проведено лекції, презентації, семінари, дискусії, майстер-класи фахівців індустрії з дизайну, спрямовані на опанування студентами теоретичних знань. Метою другого – змістово-діяльнісного – етапу було опанування майбутніми вчителями образотворчого мистецтва практичних умінь і навичок, необхідних для дизайнерської діяльності. Для цього використано ділові та рольові ігри, педагогічні ситуації, запропоновано розв'язання конфліктних ситуацій, віртуальні екскурсії, воркшопи, утворення тематичних колаборацій тощо.

Третій – коригувально-творчий – етап був спрямований на опанування студентами вмінь виконання самостійної творчої діяльності й передбачав залучення до проведення майстер-класів, виставок студентських робіт, виконання дизайн-проектів та арт-об'єктів, застосування отриманих знань, умінь і навичок під час проходження педагогічної й художньо-творчої практик, що сприяло набуттю певного досвіду.

Проведення діагностування для вимірювання рівнів підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій до та після реалізації педагогічних умов, моделі й методики довело позитивні зрушення в студентів експериментальної групи, на відміну від контрольної, де навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва організоване за стандартною програмою.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій. Потребують подальшого вивчення проблеми наступності й перспективності процесу дизайн-освіти майбутніх учителів образотворчого мистецтва, використання елементів художнього проектування в діяльності студентів, розроблення методики використання комп'ютерної графіки під час викладання основ дизайну в середній та профільній школі.

**Опитувальник визначення стану дизайнерської діяльності майбутніх
учителів образотворчого мистецтва**

ШАНОВНИЙ ДРУЖЕ!

Дане опитування проводиться з метою визначення стану дизайнерської підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Результати будуть використані тільки у наукових цілях. Вибрані Вами відповіді будь ласка відмітьте.

Щиро вдячні Вам за відверті відповіді на всі запитання.

1. Вкажіть, будь ласка, Ваш навчальний заклад і курс

2. Ваша стать: а)чол. б) жін.

3. При вивченні яких навчальних дисциплін Вас ознайомлювали з основами дизайнерських знань?_____

4. Чи знайома Вам література, пов'язана з дизайнерськими питаннями?

а) так; б) ні; в) вагаюся.

При можливості вкажіть назви видань_____

5. Чи згодні Ви з твердженням, що дизайн є показником розвитку суспільства?

а) так; б) ні.

6. Чи розглядається Вами дизайн як концепція способу життя?

а) так; б) ні.

7. Перерахуйте основні напрями дизайну: _____

8. Яке з трьох визначень якнайповніше розкриває поняття «дизайн»?

а) дизайн – це проектна художньо-технічна діяльність з розробки промислових виробів;

б) дизайн – це перетворююча творча діяльність, інтегруюча досягнення науки, техніки, економіки, архітектури, мистецтва, соціології і т.д. і синтезуюча їх в якісно нову культуру, направлену на розвиток і життєдіяльність людини;

в) дизайн – це художньо-проектна діяльність, що охоплює створення предметного середовища (машин, речей, інтер'єрів) і заснована на принципах поєднання зручності, економічності, технологічності, довговічності і естетичності.

9. До якого напрямку дизайну відносяться:

а) дизайн одягу – _____;

б) дизайн посуду – _____;

в) автомобільний дизайн – _____;

г) дизайн реклами – _____;

д) комп'ютерний дизайн – _____.

10. Чи згодні Ви з твердженням, що на трактування і шляхи розвитку дизайну впливають соціально-економічні і суспільно-політичні чинники життя?

а) так; б) ні.

11. Чи вирішує дизайн як особливий вид творчої діяльності комплексно такі завдання:

а) утилітарно-функціональні;

б) конструктивно-технологічні;

в) економічні;

г) естетичні.

а) так; б) ні.

12. Оцініть свій рівень дизайнерської підготовки за час навчання у вищому навчальному закладі:

а) високий; б) середній; в) низький.

ДЯКУЄМО ЗА ВІДПОВІДІ!

АНКЕТА**про важливість використання комп'ютерної графіки
у дизайнерській діяльності**

Шановний колего! Просимо Вас взяти участь в опитуванні, що проводиться з метою з'ясування оцінки перспектив синтезу ручної та комп'ютерної графіки та актуальності використання комп'ютерних програм у професійній діяльності дизайнера. Результати дослідження будуть використані лише в узагальненому вигляді, тому прізвище вказувати не потрібно.

Уважно перечитайте питання анкети і серед запропонованих варіантів відповідей оберіть той, який найбільшою мірою відповідає Вашій думці. Окресліть номер (цифровий код) цього варіанту колом. Якщо жодний варіант Вас не задовольняє, впишіть свою відповідь у вільний рядок.

Щиро вдячні Вам за згоду взяти участь у нашому опитуванні.

1. Чи плануєте Ви працювати за спеціальністю? (уточніть характер роботи)

а) Так

б) Ні

г) Інша відповідь - _____

2. З яким видом дизайну бажаєте пов'язати свою фахову діяльність? _____

3. Чи користуєтеся в своїй роботі проектною графікою?

а) Так

б) Ні

г) Частково (уточніть, як саме) _____

д) Інша відповідь – _____

4. Чи володієте комп'ютерними програмами?

а) Так

б) Ні

г) Інша відповідь - _____

5. Які саме комп'ютерні програми Ви застосовуєте в своїй роботі?

(якщо на попереднє запитання Ви відповіли «ні», переходьте, будь ласка, до питання 6.

Відповідь _____

6. Якщо не володієте, чи користуєтесь послугами візуалізаторів або роботою суміжних служб?

а) Так

б) Ні

г) Інша відповідь _____

7. Чи вивчали Ви спеціалізовані комп'ютерні програми для Вашої роботи? (уточніть, які саме)

а) Так

б) Ні

г) Інша відповідь _____

8. Чи вважаєте необхідним підвищення власного рівня знань з комп'ютерної графіки?

а) Так

б) Ні

г) Інша відповідь - _____

9. Чи пов'язуєте свій професійний успіх з оволодінням комп'ютерними програмами під час навчання у ЗВО?

а) Так

б) Ні

г) Інша відповідь - _____

Елективний курс «ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ДО ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ПРОДУКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ»

Елективний курс «Основи підготовки до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій» містив 3 кредити (90 годин) і передбачав проведення 14 годин лекційних і 16 годин практичних занять, 60 годин самостійної роботи

Метою курсу є озброєння студентів знаннями щодо сутності понять «дизайнерська діяльність», «продуктивні технології», ролі мистецтва в житті людини, визначення ролі вчителя образотворчого мистецтва у набутті учнями навичок дизайнерської діяльності.

Основними завданнями елективного курсу виступили: отримання майбутніми вчителями системи знань щодо технології впровадження уроків образотворчого мистецтва з елементами дизайнерської діяльності в освітній процес; вироблення у майбутніх учителів ціннісного ставлення до дизайнерської діяльності; ознайомлення студентів із різними аспектами дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

1. Зміст і структура курсу

Тема 1. Роль дизайну в системі навчання образотворчому мистецтві. Сутність поняття «образотворче мистецтво», «дизайнерська діяльність», «дизайн». Історія розвитку професійної діяльності в сфері дизайну. Дизайнерська та образотворча діяльність в системі освіти національного та світового практичного досвіду.

Тема 2. Основні види та категорії дизайну. Сутність поняття «графічний дизайн», «художнє проектування», «макетування», «декоративно-прикладне мистецтво», «дизайн середовища».

Тема 3. Роль мистецтва в світлі еволюції людини. Історія людства через мистецькі твори та вироби. Взаємозв'язок мистецтва і народної педагогіки. Роль образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва через призму національних традицій у навчанні та вихованні. Формування художнього смаку. Аналіз та експертизи творів мистецтва.

Тема 4. Модерн в образотворчому мистецтві. Художники. Скульптори. Друкована продукція. Графіка. Художні й утилітарні функції творів мистецтва. Художні трансформації процесів у мистецтві та їх роль у формуванні сфери прекрасного особистості та вплив всі сфери діяльності людини.

Тема 5. Забезпечення мотивації учнів до дизайнерської діяльності на уроках образотворчого мистецтва. Сутність понять «мотивація», «потреба», «інтерес», «мотивація до дизайнерської діяльності». Вплив образотворчого мистецтва з елементами дизайнерської діяльності на розумову, естетичну, пізнавальну, емоційну сферу учнів. Особливості організації занять образотворчого мистецтва з елементами дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

Тема 6. Сучасні техніки та технології в дизайн-проектуванні. Технологія створення дизайн-проекту. Природні матеріали. Імітація матеріалів. Цифрові технології. Макети.

Тема 7. Організація предметного середовища для реалізації дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій. Організація діяльності з проектування предметного середовища. Види та зміст предметного середовища для реалізації дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.

Структура курсу

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин				
	усього	у тому числі			
		л	п	лаб	інд
Тема 1. Роль дизайну в системі навчання образотворчому мистецтві.	11	2			4
Тема 2. Основні види та категорії дизайну.	11	2			4
Тема 3. Роль мистецтва в світлі еволюції людини.	11	2	2		8
Тема 4. Модерн в образотворчому мистецтві.	11	2	2		8
Тема 5. Забезпечення мотивації учнів до дизайнерської діяльності на уроках образотворчого мистецтва.	14	2	4		8
Тема 6. Сучасні техніки та технології в дизайн-проектуванні.	11	2	4		8
Тема 7. Організація предметного середовища для реалізації дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій.	11	2	4		8
ІНДЗ	10				10
Разом за змістовим модулем	90	14	16		10

2. Теми практичних і семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Семінар: «Роль сучасного мистецтва у формуванні творчої особистості»	2
2.	Дискусія: «Вплив дизайнерської діяльності на розвиток особистості учня»	2
3.	Конкурс «Формування творчого мислення учнів»	2
4.	Майстер-клас: «Техніки і прийоми образотворчого мистецтва у створення образу дизайнерського виробу»	2
5.	Навчальна майстерня: «Друге життя старим речам»	2
6.	Воркшоп: «Творча колаборація з дизайн-проектування макету упаковки»	4
7.	Рольова гра «Конструкторське бюро»	2
	РАЗОМ:	16

3. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Дібрати приклади залучення дітей до дизайнерської діяльності в історії педагогіки.	6
2	Дібрати українські традиції, звичаї та обряди, де володіння образотворчим мистецтвом передавалося від майстра учню.	6
4	Скласти добірку матеріалу до статті для сайту з питань сучасного мистецтва з елементами дизайну.	6
5	Дібрати зразки (аналогі) для створення графічних композицій та імітації фактури природних предметів.	6

3	Інтерпретувати біоформи у стилізовані образи проектно-графічними матеріалами засобами програмного продукту	8
6.	Придумати цікаві творчі завдання для учнів для створення виробу із застосуванням синтезу технік образотворчого мистецтва і технологій дизайну.	8
7.	Розробити ескізи та їхнє обґрунтування доцільності за темами творчих завдань дизайн-проектування.	10
	РАЗОМ:	50

4. Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ)

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Презентація: «Вчитель образотворчого мистецтва як організатор і співучасник дизайнерської діяльності учнів»	2
2	Дизайн-проект: «Графічна композиція фірмового стилю за обраним об'єктом»	8
	Всього	10

5. Методи навчання

Лекції, міні-лекції, практичні, семінари, рольові ігри, самостійна робота тощо.

6. Список рекомендованої літератури:

1. Адамчик М. В. Дизайн и основы композиции в дизайнерском творчестве и фотографии. Минск : Харвест, 2010. 192 с.

2. Брюханова Г.В. Комп'ютерні дизайн-технології: Навчальний посібник рекомендований МОН України / М. Ф. Пічугін, І. О. Канкін, В. В. Воротніков. Київ : Центр навчальної літератури (ЦУЛ), 2019. 180 с.

3. Бучківська Г. В. Підготовка учителів початкових класів на засадах народного декоративно-ужиткового мистецтва : монографія / за науковою редакцією Г. В. Терещука. Хмельницький : ПП Заколотний М. І. , 2019. 420 с.
4. Дюбоск Д. Как рисовать перспективу / Пер. с англ. П. А. Самсонов; Худ. Обл. М. В. Драко. Мн. : ООО «Попурри», 2001. 64 с.
5. Жданова Н. С. Перспектива : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. М.: ВЛАДОС, 2004. 224 с.
6. Завгородня Т.К., Прокопів Л.М., Стражнікова І.В. Історія педагогіки: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2014. 160 с.
7. Калмыкова Н. В., Максимова И. А. Макетирование из бумаги и картона : учебное пособие. М. : Книжный дом «Университет», 2000. 80 с.
8. Малежик Ю. М. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Формоутворення»: Формоутворення. Методичні рекомендації до теоретичного блоку з навчальної дисципліни. Спеціальності: 0202. Мистецтво. 6.020205.Образотворче мистецтво. Спеціалізація: Дизайн. Кіровоград: РВВ КДПУ ім.. В.Винниченка, 2012. 24 с.
9. Малежик Ю.М. Формоутворення. Методичні рекомендації до лабораторних занять навчального курсу. Спеціальності: 0202. Мистецтво. 6.020205.Образотворче мистецтво. Спеціалізація: Дизайн. Кіровоград: РВВ КДПУ ім.. В.Винниченка, 2012. 64 с.
10. Михайленко В. Є., Яковлєв М. І. Основи композиції. Навчальний посібник, Київ, Каравела, 2018. 304 с.
11. Основи формальної композиції: для студентів напряму 6.020205 «Образотворче мистецтво» / укладач О.А. Половна-Васильєва. Дніпропетровськ : Акцент, 2015. 34 с.
12. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка, К. : Освіта України, 2008. 274 с.

13. Пічугін, М. Ф. Комп'ютерна графіка : Навчальний посібник рекомендований МОН України / М. Ф. Пічугін, І. О. Канкін, В. В. Воротніков. Київ : Центр навчальної літератури (ЦУЛ), 2019. 346 с.

14. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2005, 360с

15. Шумега С.С. – Дизайн. Історія зародження та розвитку дизайну. Історія дизайну меблів та інтер ера: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2004.

16. Цзя Яочен. Творчий потенціал фахівців з графічного дизайну: реалії та перспективи: монографія / Яочен Цзя. – Київ. «Центр учебной літератури», 2018, 230 с.

17. Яремків М. Композиція: творчі основи зображення. Навчальний посібник для ВНЗ 1-2 рівня акредитації. / М. Яремків. Тернопіль: Підручники і посібники, 2009. 111 с.

Інформаційні ресурси

1. Міністерство освіти і науки України: офіційний сайт. URL : <http://www.mon.gov.ua>

2. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського : офіційний сайт URL : <http://www.nbuv.gov.ua/>

3. Одеська національна наукова бібліотека : офіційний сайт. URL : <http://odnb.odessa.ua/>.

4. Бібліотека Університету Ушинського : офіційний сайт. URL : <https://library.pdpu.edu.ua/>

Модульний контроль

Варіант 1

Блок 1. Завдання 1-7 – оберіть одну правильну відповідь із запропонованих

1. Протодизайн – це:

- а) найстаріший вид дизайну;
- б) екодизайн;
- в) графічний дизайн.

2. Вкажіть графічні зображення:

- а) макет, начерк, ескіз;
- б) начерк, ескіз, технічний рисунок;
- в) модель, макет, начерк.

3. За допомогою зору дизайнер сприймає:

- а) пластику, фактуру, графіку;
- б) музику, спів, графіку;
- в) живопис, архітектуру, графіку.

4. Види композиції:

- а) площинна, об'ємна, об'ємно-просторова;
- б) механічна, площинна, об'ємно-просторова;
- в) площинна, фізична, об'ємна.

5. Засіб виразності, що зупиняє, концентрує увагу у сприйнятті композиції:

- а) лінія;
- б) пляма;
- в) крапка.

6. Яке поняття походить від латинського *perspicio* - бачу перед собою?

- а) панорама;

- б) перспектива;
- в) пропорція.

7. Вкажіть кольори, які належать до ахроматичних:

- а) кольори веселки;
- б) білий, сірий, чорний;
- в) червоний, оранжевий, жовтий, чорний.

Блок 2. Завдання 8-12 – оберіть дві правильні відповіді із запропонованих

8. Укажіть основні види пакувань:

- а) коробка, пакет;
- б) пенал, лоток;
- в) лоток, сумка;
- г) сумка, ящик.

9. Види ілюстрації:

- а) контурні графічні зображення, чорно-білі графічні зображення;
- б) фотографії, графічні зображення в 2-3 кольори;
- в) контурні графічні зображення, іменний покажчик;
- г) фотографії, каталоги.

10. Біл-борд – це рекламний щит розміром:

- а) 4х6м;
- б) 3х4м;
- в) 4х10м;
- г) 12х14м.

11. Етапи розробки промислового дизайну:

- а) генерація ідей, конструювання;
- б) макетування, малювання;
- в) макетування, прототипування;
- г) концептуальна проробка, афішування.

12. Мистецькі напрями:

- а) ампір, готика, реалізм;

- б) ампір, іконопис, еклектика;
- в) еклектика, готика, портрет;
- г) модерн, еклектика, натуралізм.

Блок 3. Завдання 13-16 – дайте визначення поняття

13. Microsoft Office Power Point - це:

- а) програма для завантаження зображень з Інтернету;
- б) програмне забезпечення для виконання графічних зображень;
- в) програма для створення і проведення презентацій.

14. Геральдичний знак – це...

15. Веб-сайт – це...

16. Комп'ютерна графіка за способом формування зображення

поділяється на:

- а) інженерна;
- б) векторна;
- в) наукова;
- г) растрова.

Варіант 2

Блок 1. Завдання 1-7 - оберіть одну правильну відповідь із запропонованих

1. За допомогою слуху дизайнер сприймає:

- а) пластику, фактуру, графіку;
- б) музику, спів, вербальну мову;
- в) живопис, архітектуру, графіку.

2. До композиції площинних форм належить:

- а) аплікація;
- б) ландшафтний парк;
- в) фасад будинку.

3. Найпоширеніший засіб виразності:

- а) лінія;
- б) крапка;

в) пляма.

4. Протилежні у кольоровому колі пари:

- а) закономірність;
- б) кольорові контрасти;
- в) статична композиція.

5. Організація засобів виразності за зближеними характерними ознаками:

- а) статика;
- б) нюанс;
- в) динаміка.

6. У кресленні зображення предметів переважно виконують методом :

- а) ортогональних проєкцій;
- б) площинних проєкцій;
- в) ізометричних проєкцій.

7. Види рисунка:

- а) стилізований, конструктивний, академічний;
- б) стилізований, академічний, абстрактний;
- в) конструктивний, деталізований, академічний.

Блок 2. Завдання 8-12 - оберіть дві правильні відповіді із запропонованих

8. Види рекламних звернень:

- а) постер, банер;
- б) флаєр, конверт;
- в) проспект, буклет;
- г) каталог, журнал.

9. Вкажіть основні види пакувань:

- а) коробка, стакан;
- б) пенал, пляшка;
- в) лоток, пачка;

г) сумка, пенал.

10. Вкажіть графічні редактори:

а) Photoshop;

б) Paint;

в) Windows;

г) Word.

11. Мистецькі напрями:

а) ампір, еклектика, натуралізм;

б) готика, іконопис, портрет;

в) анімація, готика, портрет;

г) модерн, готика, реалізм.

12. Види начерків:

а) контурний;

б) контурно-образний;

в) контурно-тональний;

г) живописно-схематичний.

Розділ 3. Завдання 13-18 - дайте визначення поняття

13. Google, Meta, Yahoo – це:

а) графічні редактори;

б) пошукові системи;

в) супутникові системи.

14. Теги, що відкривають і закривають вміст самого документа

(тіло):

а) <html>; б) <body>;

в) </html>; г) </body>.

15. Дизайн – це...

16. Композиція – це...

17. Орнамент – це...

18. Головні техніки художньої обробки поліхромної групи.

МЕТОДИКА «МОТИВАЦІЯ УСПІХУ І ОСТРАХУ НЕВДАЧ»

(за А. Реаном)

Інструкція. Вам пропонується ряд тверджень. Якщо Ви згодні з твердженням, то поряд з його цифровим позначенням поставте знак «+», якщо Ви не згодні – знак «-». Відповідати потрібно достатньо швидко, не задумуючись довго. Відповідь, що виникла першою, зазвичай є найбільш точною.

1. Включаючись у роботу, сподіваюсь на успіх.
2. У діяльності активний.
3. Схильний до прояву ініціативи.
4. Під час виконання відповідальних завдань намагаюсь по можливості знайти причини для відмови від них.
5. Часто вибираю крайності: або занижено легкі завдання, або нереально складні.
6. Якщо виникають перешкоди, зазвичай, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. За умови чергування успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. Під час виконання достатньо складних завдань в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний виявляти настирливість у досягненні мети.
11. Я схильний планувати своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то з розумом, а не безшабашно.
13. Я не дуже настирливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.

14. Надаю перевагу ставити перед собою середні по складності або трохи завищені цілі, але яких можна досягти.

15. У разі невдачі під час виконання завдання його привабливість для мене знижується.

16. За умови чергування успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх невдач.

17. Надаю перевагу планувати своє майбутнє лише на найближчий час.

18. Під час роботи в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності покращується, навіть якщо завдання досить складні.

19. У разі невдачі я, зазвичай, не відмовляюся від поставленої мети.

20. Якщо я сам вибрав для себе завдання, то в разі невдачі його привабливість тільки зростає.

Обробка результатів: один бал отримують відповіді «так» на твердження 1-3, 6, 8, 10-12, 14, 16, 18-20 і відповіді «ні» на 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Підраховується загальна кількість балів.

Якщо досліджуваний набирає від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі). Якщо він набирає від 14 до 20 балів, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів у межах від 8 до 13, то слід уважати, що мотиваційний полюс не виражений. При цьому, якщо в досліджуваного 8-9 балів, то його мотивація ближче до уникнення невдачі, якщо 12-13 балів – ближче до прагнення до успіху.

ПИТАЛЬНИК ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ НА МОТИВАЦІЮ ДО УСПІХУ

(Т. Елерса)

1. Якщо між двома варіантами є вибір, його краще зробити швидше, ніж відкласти на потім.

2. Якщо помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання, я

легко дратуюся.

3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю на карту все.

4. Якщо виникає проблемна ситуація, найчастіше приймаю рішення одним з останніх.

5. Якщо два дні поспіль у мене немає справи, я втрачаю спокій.

6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.

7. Я більш вимогливий до себе, ніж до інших.

8. Я доброзичливіший за інших.

9. Якщо я відмовляюся від складного завдання, згодом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.

10. В процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.

11. Старанність — це не основна моя риса.

12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.

13. Інша робота приваблює мене більше тієї, якою я зайнятий.

14. Осуд стимулює мене сильніше похвали.

15. Знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.

16. Подолання перешкод сприяє тому, що мої рішення стають більш категоричними.

17. На моєму честолюстві легко зіграти.

18. Якщо я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.

19. Виконуючи роботу, я не розраховую на допомогу інших.

20. Іноді я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.

21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.

22. В житті небагато речей важливіші грошей.

23. Якщо мені треба буде виконати важливе завдання, я ніколи не думаю ні про що інше.

24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.

25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.

26. Якщо я розташований до роботи, я роблю її краще і кваліфікованіше, ніж інші.

27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає роботи, мені не по собі.
29. Відповідальну роботу мені доводиться виконувати частіше інших.
30. Якщо мені доводиться приймати рішення, намагаюся робити це якомога краще.
31. Іноді друзі вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Якщо у мене щось не ладиться, я стаю нетерплячим.
36. Зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Якщо я працюю разом з іншими, моя робота більш результативна, ніж у інших.
38. Не доводжу до кінця багато чого, за що беруся.
39. Заздрю людям, не звантаженим роботою.
40. Не заздрю тим, хто прагне до влади і положення.
41. Якщо я впевнений, що стою на правильному шляху, для доказу своєї правоти піду на крайні заходи.

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ

(автор Б. Басс)

Інструкція проведення тесту: пропонується досліджуваним 30 суджень, на кожне з яких дається 3 відповіді (А, Б, В). потрібно вибрати одну відповідь, яка найбільш відповідає дійсності та виражає їхню думку, і записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найбільш привабливо». Потім обрати одну відповідь, яка найменше відповідає реальності, і записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найменш привабливо».

Судження:

1. Найбільше задоволення одержую від:

- а) схвалення моєї роботи;
- б) усвідомлення того, що робота виконана добре;
- в) усвідомлення того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то прагнув би бути:

- а) тренером, який розробляє тактику гри;
- б) відомим гравцем;
- в) обраним капітаном команди.

3. На мою думку, кращим педагогом є той, хто:

- а) цікавиться учнями та має до кожного індивідуальний підхід;
- б) зацікавлює своїм предметом так, що учні з задоволенням вивчають цей предмет;
- в) створює в колективі таку атмосферу, у якій кожен учень може висловити свою думку.

4. Мені подобається, коли люди:

- а) радіють за виконану роботу;
- б) із задоволенням працюють у колективі;
- в) прагнуть виконати свою роботу краще за інших.

5. Я бажав би, щоб мої друзі:

- а) були доброзичливими та допомагали людям, коли це необхідно;
- б) були вірними та відданими мені;
- в) були розумними та цікавими.

6. Кращими друзями я вважаю тих:

- а) із ким маю добрі стосунки;
- б) на кого завжди можна покластися;
- в) хто може багато досягнути в житті.

7. Найбільше мені не подобається:

- а) коли в мене щось не виходить;
- б) коли розладнуються стосунки з товаришами;
- в) коли мене критикують.

8. На мою думку, дуже погано, коли педагог:

- а) приховує свої антипатії до деяких учнів, насміхається та дражнить їх;
- б) викликає дух суперництва в колективі;
- в) недостатньо добре знає предмет, який викладає.

9. У дитинстві мені найбільше подобалося:

- а) проводити час із друзями;
- б) відчуття виконаної справи;
- в) коли мої вчинки схвалювали.

10. Я бажав би бути схожим на тих, хто:

- а) досягнув успіху в житті;
- б) справді закоханий у свою справу;
- в) відзначається доброзичливістю і товариськістю.

11. Школа насамперед має:

- а) навчати вирішувати завдання, які ставить життя;
- б) розвивати індивідуальні здібності учнів;
- в) виховувати риси, які допомагають встановлювати стосунки з людьми.

12. Якби я мав більше вільного часу, то використовував би його:

- а) для спілкування з друзями;
- б) для відпочинку;
- в) для самоосвіти та улюблених справ.

13. Найбільших успіхів я досягаю, коли:

- а) працюю з людьми, до яких відчуваю симпатію;
- б) маю цікаву роботу;
- в) отримую винагороду за свої зусилля.

14. Мені подобається, коли:

- а) інші люди поважають мене;
- б) я відчуваю задоволення від добре виконаної роботи;
- в) я маю час приємно спілкуватися з друзями.

15. Якби про мене написали в газеті, то краще було б, щоб:

- а) розповіли про якусь цікаву справу, пов'язану із навчанням, працею або спортом, у якій я брав участь;
- б) написали про мою діяльність;
- в) обов'язково розповіли про колектив, у якому я працював.

16. Найкраще я навчаюся, коли викладач:

- а) має до мене індивідуальний підхід;
- б) може зацікавити своїм предметом;
- в) колективно обговорює проблеми, що вивчаються.

17. Для мене не має нічого гіршого за:

- а) образу власної гідності;
- б) невдачу під час виконання важливої справи;
- в) втрату друзів.

18. Найбільше я ціную:

- а) успіх;
- б) можливості спільної праці;
- в) здоровий глузд та інтуїцію.

19. Я не поважаю людей, які:

- а) вважають себе гіршими за інших;
- б) часто сваряться та конфліктують;
- в) заперечують все нове.

20. Приємно, коли:

- а) працюєш над важливою справою;
- б) маєш багато друзів;
- в) усім подобаєшся та викликаєш схвалення.

21. На мою думку, керівник повинен бути насамперед:

- а) доступним;
- б) авторитетним;
- в) вимогливим.

22. У вільний час я з цікавістю прочитав би книжки:

- а) про те, як знайти друзів та налагодити добрі стосунки з оточуючими;

- б) про життя відомих людей;
- в) про останні досягнення науки та техніки.

23. Якби в мене були здібності до музики, я бажав би бути:

- а) диригентом;
- б) композитором;
- в) солістом.

24. Я хотів би:

- а) вигадати цікавий конкурс;
- б) перемогти в конкурсі;
- в) організувати конкурс і керувати ним.

25. Для мене важливо знати:

- а) що я бажаю зробити;
- б) як досягнути мети;
- в) як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна прагнути до того, щоб:

- а) інші люди схвалювали її вчинки;
- б) передусім виконувати свою справу;
- в) її не можна було б критикувати за виконану роботу.

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час, коли:

- а) спілкуюся з друзями;
- б) переглядаю цікаві фільми;
- в) займаюся своєю улюбленою справою.

Обробка результатів.

Якщо зазначена в бланку відповідей буква занесена в рубрику «Найбільше», то випробуваному ставиться знак «+» по даному виду спрямованості. Якщо ж вона розташована під індексом «Найменше», то йому ставиться знак «-». Потім підраховують кількість «+» і записують їх у підсумкову таблицю у відповідні стовпці Я, С, або Д залежно від ключа (Додаток Б). Так само підраховується кількість «-».

Кількість «+» підсумовується з кількістю «-» (з урахуванням знака!). Отриманий результат записується в підсумкову таблицю (Додаток Б) в рядок «Сума». Нарешті, до отриманого числа додається 30 (знову з урахуванням знака!). Цей показник і характеризує рівень вираженості даного виду спрямованості. Загальна сума всіх балів за трьома видами спрямованості повинна дорівнювати 90.

Інтерпретація результатів: За допомогою методики визначаються такі види спрямованості особистості:

1. Спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтровертованість, роздратованість, прагнення влади.

2. Спрямованість на спілкування (С) – прагнення підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність (не обов'язково для використання справи, а заради самого спілкування), орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних стосунках з людьми.

3. Спрямованість на справу, діло (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність обстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети.

Ключ до методики на визначення спрямованості особистості

Спрямованість								
На себе (Я)			На спілкування (С)			На справу, діло (Д)		
1. А	11. В	21. С	1. С	11. С	21. А	1. В	11. А	21. В
2. В	12. В	22. С	2. С	12. А	22. А	2. А	12. С	22. В
3. А	13. С	23. В	3. С	13. А	23. С	3. В	13. В	23. А
4. А	14. С	24. С	4. В	14. А	24. А	4. С	14. В	24. В

5. В	15. А	25. В	5. А	15. С	25. А	5. С	15. В	25. С
6. С	16. В	26. В	6. А	16. С	26. А	6. В	16. А	26. С
7. А	17. А	27. А	7. С	17. С	27. В	7. В	17. В	27. С
8. С	18. А	28. В	8. В	18. С	28. С	8. А	18. В	28. А
9. С	19. А	29. А	9. А	19. В	29. С	9. В	19. С	29. В
10. С	20. С	30. С	10. В	20. В	30. А	10. А	20. А	30. В

Підсумкова таблиця до методики на визначення спрямованості особистості

	Я	С	Д
Кількість «+»			
Кількість «-»			
Сума			
+ 30			

Тест «Сформованість творчого стилю діяльності»

(за Н. Вишняковою)

№	Зміст питання	Так	Ні	Інколи
1.	Чи задумуєтеся Ви, які причини змушують Вас створювати що-небудь нове?			
2.	Чи бувають у Вас неприємності через власну цікавість?			
3.	Чи виникає у Вас бажання оригінально вдосконалювати хорошу річ?			
4.	Чи мрієте Ви отримати відомість, винайшовши щось соціально нове?			

5.	Чи довіряєте Ви інтуїції в ситуаціях ризику?			
6.	Чи вважаєте Ви, що в конфліктних ситуаціях можна уникнути емоційних переживань?			
7.	Чи відповідаєте Ви жартом, якщо Вас розігрують?			
8.	Якщо виявиться можливість, чи поміняєте Ви роботу на більш оплачувану, але менш творчу?			
9.	Чи продумуєте Ви наслідки прийнятого Вами рішення?			
10.	Чи перестає для Вас бути цікавим пізнання нового, якщо воно зв'язане з ризиком?			
11.	Чи доводилося Вам використовувати речі не за призначенням?			
12.	Чи буває так, що коли Ви розповідаєте про Якийсь справжній випадок, Ви використовуєте вигадані подробиці?			
13.	В екстремальних ситуаціях Ви частіше прислуховуєтеся до голосу розуму, ніж до інтуїції ?			
14.	Чи завдає Вам емоційного задоволення процес творчої діяльності?			
15.	Чи любите Ви жартувати і сміятись із себе?			
16.	Чи винаходите Ви щось нове у сфері діяльності, яка Вас цікавить?			
17.	Чи стомлює Вас робота, яка вимагає творчого мислення у нестандартних			

	ситуаціях?			
18.	Чи відзначають довколишні, що Ви в усе вникаєте?			
19.	Чи є рідкісним Ваше захоплення?			
20.	Чи буває, що у Вас виникають незвичайні образи, пов'язані з реальними подіями?			
21.	Чи передчуваєте Ви іноді, хто Вам телефонує, навіть не знявши трубку?			
22.	Чи байдужі Ви до негативних емоцій чужих людей?			
23.	Чи смієтеся Ви над своїми невдачами?			
24.	Чи відвідували б Ви заради нових знань спеціальні заняття, навіть якщо б це було пов'язано з незручностями?			
25.	Чи достатньо для Вас дрібної деталі, натяку на проблему, щоб захопитися її розробкою?			
26.	Чи знайшли Ви в дитячому віці відповіді на філософські дитячі запитання?			
27.	Чи відчуваєте Ви втрату зацікавленості до оригінальних, ризикованих пропозицій Ваших партнерів по роботі?			
28.	Чи фантазуєте Ви зараз, як би Ви жили в іншому місті або в іншому столітті?			
29.	Чи важко Вам передбачити наслідки майбутньої події?			
30.	Чи відчуваєте Ви емоційний підйом і натхнення на початку нової справи?			
31.	Чи буває так, що Ви завчасно готували жарт або жартівливі історії з метою			

	розвеселити компанію?			
32.	Чи стомлюють Вас несподіванки в професійній діяльності, що вимагають нових виходів із ситуації, яка склалася?			
33.	Чи продумуєте Ви варіанти розв'язання важких проблем, перш ніж зробити вибір найбільш продуктивного?			
34.	Чи мучить Вас відчуття незадоволеності, якщо Ви довго не пізнаєте нове?			
35.	Чи любите Ви роботу, яка вимагає кмітливості, навіть якщо вона зв'язана з труднощами реалізації?			
36.	Чи передбачаєте Ви шляхи розв'язання незвичайних проблем, якщо стикаєтеся з ними?			
37.	Чи снівся Вам коли-небудь сон, який пророкував події, що відбувалися?			
38.	Чи співчуваєте Ви людям, які не досягли бажаного результату у творчості?			
39.	Чи використовуєте Ви гумор для виходу із скрутної ситуації?			
40.	Чи обрали Ви професію з урахуванням Ваших творчих здібностей?			
41.	Чи важко Вам продумати завчасно негативні наслідки конфліктної ситуації?			
42.	Чи зможете Ви ризикнути кар'єрою для пізнання нового?			
43.	Чи будете Ви займатися створенням чого-небудь незвичайного, якщо це пов'язано з			

	якими-небудь труднощами?			
44.	Чи важко Вам уявити незнайоме місце, до якого Ви прагнете потрапити?			
45.	Чи траплялося так, що Ви згадали про людину, яку давно не бачили, а потім вона раптом зателефонувала або написала?			
46.	Чи співчуваєте Ви обдуреній людині?			
47.	Чи буває так, що Ви самі вигадуєте анекдоти або смішні історії?			
48.	Чи втратить для Вас життя інтерес, якщо Ви позбавитеся можливості працювати?			
49.	Чи добре Ви продумуєте всі етапи своєї творчої діяльності?			
50.	Чи хочеться Вам розібрати річ для того, щоб дізнатися, як вона працює?			
51.	Чи імпровізуєте Ви у процесі реалізації вже розробленого плану дії?			
52.	Чи складаєте Ви казки дітям?			
53.	Чи буває так, що з яких-небудь незрозумілих причин Ви не довіряєте деяким людям?			
54.	Чи схильні Ви сильно переживати, якщо Вас обманули?			
55.	Чи дратує Вас жарт, виражений у формі іронії?			
56.	Чи відчуваєте Ви, що Ваша професія дозволить Вам покращати довколишній світ?			
57.	Чи думаєте Ви, які таємні причини сховані			

	у творчій діяльності людини?			
58.	Чи цікавить Вас, як живуть сусіди?			
59.	Чи надаєте Ви перевагу працювати з людьми з незвичайними поглядами?			
60.	Чи фантазували Ви про те, що можна було б зробити, отримавши спадок?			
61.	Чи важко Вам визначити характер людини з першого погляду?			
62.	Чи співчуваєте Ви злиденним людям?			
63.	Чи вважають Вас довколишні дотепною людиною?			
64.	Чи багато було невдач у Вашій професійній творчості?			
65.	Чи роздумуєте Ви про причини успіхів і невдач своєї творчої діяльності?			
66.	Якщо Ви зустрічаєте нове слово, чи довідуєтеся про його значення у словниках?			
67.	Чи цікавлять Вас люди, які дотримуються тільки традиційних поглядів на життя?			
68.	Чи пишете Ви вірші?			
69.	Коли Ви дивитесь на незнайому людину, чи важко Вам передбачити, як складеться її життя?			
70.	Чи рідко Ви виражаєте свої емоції у вуличних скандалах?			
71.	Чи важко Вам з гумором вийти із скрутної ситуації?			
72.	Чи можете Ви у своїй роботі піти на ризик, якщо шанси на успіх не гарантовані?			

73.	Чи достовірно Ви відновлюєте за випадковими деталями і явищами цілісний результат?			
74.	Чи намагались Ви прослідкувати генеалогічне дерево життя?			
75.	Якщо б Ваші знайомі знали б те, про що Ви мрієте, вважали б Вас диваком?			
76.	Чи важко Вам уявити себе у старості?			
77.	Чи буває так, що Ви боїтеся йти на зустріч з незнайомою людиною через інтуїтивний неспокій?			
78.	Спостерігаючи за драматичною подією в житті людей, чи відчуваєте Ви, що це відбувалося з вами?			
79.	Чи віддаєте Ви перевагу комедії решті жанрам?			
80.	Чи обов'язково творчість повинна супроводжувати професійну діяльність?			

Обробка результатів

Таблиця результатів у балах

п/п	Ін декс	Креативні якості	Всього балів
	М	Творче мислення	
	Л	Допитливість	
	О	Оригінальність	
	В	Уява	
	И	Інтуїція	
	Е	Емоційність, емпатія	
	Ю	Почуття гумору	

	П	Творче ставлення до професії	
--	---	------------------------------	--

ДІАГНОСТИЧНА КАРТА СФОРМОВАНOSTІ ТВОРЧИХ УМІНЬ

Мета: оцінити та визначити сформованість в майбутніх учителів образотворчого мистецтва творчих умінь.

1.	Вміння ставити і вирішувати пізнавальні завдання	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	Гнучкість та оперативність мислення	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	Спостережливість	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	Схильність до аналізу педагогічної діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	Креативність та її прояв у педагогічній діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6.	Схильність до синтезу й узагальнення	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7.	Пам'ять та її оперативність	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8.	Вміння слухати	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9.	Вміння виокремлювати та засвоювати конкретний зміст	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10.	Вміння доводити та відстоювати власні твердження	1 2 3 4 5 6 7 8 9
11.	Вміння систематизувати, класифікувати	1 2 3 4 5 6 7 8 9
12.	Вміння бачити протиріччя та проблеми	1 2 3 4 5 6 7 8 9
13.	Вміння переносити знання й уміння у нові ситуації	1 2 3 4 5 6 7 8 9
14.	Вміння відмовитися від усталених шаблонів	1 2 3 4 5 6 7 8 9
15.	Незалежність суджень	1 2 3 4 5 6 7 8 9
16.	Самооцінка самостійної особистої діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
17.	Здатність до самоаналізу та рефлексії	1 2 3 4 5 6 7 8 9
18.	Здатність до самоорганізації та мобілізації	1 2 3 4 5 6 7 8 9
19.	Здатність до співпраці та взаємодопомоги у	1 2 3 4 5 6 7 8 9

	професійному педагогічному саморозвитку.	
20.	Здатність організувати самоосвітню діяльність інших	1 2 3 4 5 6 7 8 9

ТЕСТ «ЯКИЙ ВАШ ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ?»

(О. Потьомкіна)

Щоб довідатись про свій творчий потенціал, уважно прочитайте запитання і виберіть одну відповідь з трьох запропонованих.

1. Чи вважаєте Ви, що оточуючий Вас світ може бути покращений?

- а) так;
- б) ні, він і так достатньо хороший;
- в) так, але лише де в чому.

2. Чи думаєте Ви, що можете самі приймати участь в значних змінах оточуючого світу?

- а) так, у більшості випадків;
- б) ні;
- в) так, в окремих випадках.

3. Чи вважаєте Ви, що деякі з Ваших ідей принесли б значний прогрес у тій сфері діяльності, в якій Ви працюєте?

- а) так;
- б) так, за сприятливих обставин;
- в) лише в деякій мірі.

4. Чи вважаєте Ви, що в майбутньому будете відігравати настільки важливу роль, що зможете щось принципово змінити?

- а) так, напевне;
- б) це малоймовірно;
- в) можливо.

5. Коли Ви вирішили щось зробити, то чи переконані, що реалізуєте задумане?

- а) так;

б) часто думаю, що не зумію;

в) так, часто.

6. Чи відчуваєте Ви бажання зайнятись справою, яку абсолютно не знаєте?

а) так, невідоме притягує мене;

б) невідоме мене не цікавить;

в) все залежатиме від характеру цієї справи.

7. Вам доводиться займатися невідомою справою. Чи відчуваєте Ви бажання досягнути в ній досконалості.

а) так;

б) обмежитесь тим, чого встигли досягти;

в) так, але тільки, якщо це Вам подобається.

8. Якщо справа, яку Ви не знаєте, Вам подобається, чи хотіли б Ви дізнатися про неї все?

а) так;

б) ні, Ви хочете навчитися лише головному;

в) ні, Ви хочете лише задовольнити свою цікавість.

9. Коли Ви потерпіли невдачу, то:

а) деякий час опираєтесь, наперекір здоровому глузду;

б) махнете рукою, оскільки розумієте, що справа нереальна;

в) продовжуєте робити свою справу, навіть коли очевидно, що перешкоди нездоланні.

10. На Вашу думку, професію слід обирати виходячи з:

а) своїх можливостей, подальших перспектив для себе;

б) стабільності, значимості, потреби в професії;

в) переваг, які вона забезпечує.

11. Подорожуючи, чи могли б Ви легко зорієнтуватись на маршруті, який вже пройшли?

а) так;

б) ні, оскільки Вас лякатиме можливість збитися з шляху;

в) так, але лише там, де місцевість Вам сподобалась.

12. Відразу ж після будь-якої бесіди Ви можете згадати її зміст:

- а) так, без труднощів;
- б) все згадати не можете;
- в) запам'ятаєте лише те, що Вас цікавить.

13. Коли Ви чуєте слово на незнайомій вам мові, то зможете повторити його по складах, без помилки, навіть не розуміючи його значення:

- а) так, без труднощів;
- б) так, якщо це слово легко запам'ятати;
- в) повторите, але не зовсім правильно.

14. У вільний час Ви надаєте перевагу:

- а) залишитися наодинці, подумати;
- б) бути в компанії;
- в) Вам без різниці, будете Ви один чи в компанії.

15. Ви займаєтесь якоюсь справою. Вирішуєте припинити це заняття лише тоді, коли:

- а) справа завершена і здається Вам виконаною на відмінно;
- б) Ви більш чи менш задоволені;
- в) Вам ще не все вдалося зробити.

16. Коли Ви наодинці:

- а) любите мріяти про якісь, навіть абстрактні речі;
- б) за будь-яку ціну пробуєте знайти для себе конкретну справу;
- в) інколи любите помріяти, але про речі, які пов'язані з Вашою роботою.

17. Коли яка-небудь ідея захоплює Вас, то Ви будете думати про неї:

- а) незалежно від того, де і з ким Ви перебуваєте;
- б) Ви можете робити це лише на самоті;
- в) лише там, де не буде занадто шумно.

18. Коли Ви відстоюєте яку-небудь ідею:

- а) можете відмовитись від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів;

- б) залишитесь при своїй думці, які б аргументи не вислухали;
 в) змініте свою думку, якщо опір виявиться занадто сильний.

Підрахуйте бали, які Ви набрали, в такий спосіб: за «а» – 3 бали; за «б» – 1 бал; за «в» – 2 бали.

Запитання 1, 6, 7, 8 визначають межі Вашої допитливості; запитання 2, 3, 4, 5 – віру в себе; запитання 9 і 15 – постійність; запитання 10 – амбіційність; запитання 11 – зорову пам'ять; запитання 12 і 13 – слухову пам'ять; запитання 14 – Ваше прагнення бути незалежним; запитання 16 і 17 – здатність абстрагуватися; запитання 18 – здатність зосереджуватися.

Зазначені здібності складатимуть основні якості творчого потенціалу. Загальна сума набраних балів демонструватиме рівень Вашого творчого потенціалу.

Оцінка наявності вольових якостей

за методикою О.А.Вострикова

Рішучість – нерішучість

уміння активно і швидко, обирати мету діяльності	3 2 1 0	невміння активно і швидко обирати мету діяльності, проявлення пасивності і повільності в цьому
уміння чітко конкретизувати мету на відповідні завдання	3 2 1 0	невміння чітко конкретизувати мету у відповідних за вдай 11 я х
уміння швидко приймати рішення	3 2 1 0	невміння швидко приймати рішення, повільність, невпевненість
уміння добре продумувати свої дії	3 2 1 0	невміння добре продумувати свої дії
уміння своєчасно приймати	3 2 1 0	невміння своєчасно приймати

рішення		
---------	--	--

Сміливість-боязливість

уміння долати страх відлові— дальності за свої дії та вчинки	3 2 1 0	невміння долати страх відповідальності за свої дії та вчинки
уміння долати страх перед прийняттям рішення	3 2 1 0	невміння долати страх перед прийняттям рішення
уміння долати страх перед виконанням рішення	3 2 1 0	невміння долати страх перед виконанням рішення

Ініціативність-безініціативність

уміння швидко знаходити потрібне рішення	3 2 1 0	невміння швидко знаходити потрібне рішення
уміння вирішувати всі задачі по- новому, нестандартно	3 2 1 0	невміння вирішувати всі задачі по- новому, звичка до стандартних рішень
уміння залучати до вирішування власних задач інших людей	3 2 1 0	невміння залучати до вирішування власних задач інших людей

Витриманість-невитриманість

уміння витримувати довготривалу напруженість і продовжувати діяльність	3 2 1 0	невміння витримувати довготривалу напруженість припиняючи діяльність
уміння витримувати втому та продовжувати діяльність	3 2 1 0	невміння витримувати втому та продовжувати діяльність
уміння витримувати впливи несподіваних перешкод і продовжувати діяльність	3 2 1 0	невміння витримувати впливи несподіваних перешкод, припиняючи діяльність
уміння витримувати невдачі й продовжувати добиватися своєї	3 2 1 0	невміння витримувати невдачі й продовжувати добиватися

мети		свої мети
------	--	-----------

Самовладання-відсутність самовладання

уміння зберігати ясність свідомості та мислення у гніві	3 2 1 0	невміння зберігати ясність свідомості та мислення у гніві
уміння зберігати ясність свідомості та мислення в горі та пригніченості	3 2 1 0	невміння зберігати ясність свідомості та мислення в горі та пригніченості
уміння правильно працювати в стані гніву	3 2 1 0	невміння правильно працювати в стані гніву
уміння керувати почуттям гніву	3 2 1 0	невміння керувати почуттям гніву
уміння керувати почуттями горя та пригніченості, визволятися від них	3 2 1 0	невміння керувати почуттями горя та пригніченості, визволятися від них

Наполегливість-ненаполегливість

уміння доводити до кінця будь-яку справу	3 2 1 0	невміння доводити до кінця будь-яку справу, зупиняючись на півдороги
уміння підкоряти власну поведінку, настрій, бажання й досягати поставленої мети	3 2 1 0	невміння підкоряти власну поведінку, настрій, бажання й досягати поставленої мети, відвертатися від виконання справи при відсутності бажання або збуджень, що несподівано виникли

Завзятість-відсутність завзятості

уміння долати утруднення, що виникають з предметами	3 2 1 0	невміння долати утруднення, що виникають із предметами
уміння долати утруднення з-	3 2 1 0	невміння долати утруднення з-

поза зовнішніх перешкод		поза зовнішніх перешкод
уміння долати утруднення у складній діяльності	3 2 1 0	невміння долати утруднення у складній діяльності
уміння перемагати труднощі, пов'язані з неправильними заборонами	3 2 1 0	невміння перемагати труднощі, пов'язані з неправильними заборонами

Самостійність-несамостійність

вміння опиратися на власні сили при досягненні поставленої мети	3 2 1 0	невміння опиратися на власні сили та можливості при досягненні поставленої мети
уміння постійно обходитися без сторонньої допомоги при рішенні задач	3 2 1 0	невміння постійно обходитися без сторонньої допомоги при рішенні задач, пошук такої допомоги в інших
уміння утверджувати особисту думку, позицію всупереч поглядам, позиціям інших людей	3 2 1 0	невміння утверджувати особисту думку, позицію всупереч поглядам, позиціям інших людей

ОПИТУВАЛЬНИК САМООРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(Є. Мандрикова)

1.	Мені потрібно багато часу, щоб «розгойдатися» і почати діяти	1 2 3 4 5 6 7
2.	Я планую мої справи щодня	1 2 3 4 5 6 7
3.	Мене виводять із себе і вибивають із звичного графіка непередбачені справи	1 2 3 4 5 6 7
4.	Зазвичай я намічаю програму на день і намагаюся її виконати	1 2 3 4 5 6 7
5.	Мені буває важко завершити розпочате	1 2 3 4 5 6 7

6.	Я не можу відмовитися від початої справи, навіть якщо воно мені «не по зубах»	1 2 3 4 5 6 7
7.	Я знаю, чого хочу і роблю все, щоб цього домогтися	1 2 3 4 5 6 7
8.	Я заздалегідь вибудовую план майбутнього дня	1 2 3 4 5 6 7
9.	Мені більш важливо те, що я роблю і переживаю в даний момент, а не те, що буде або було	1 2 3 4 5 6 7
10.	Я можу почати робити кілька справ і жодне з них не закінчити	1 2 3 4 5 6 7
11.	Я планую мої повсякденні справи згідно з певними принципами	1 2 3 4 5 6 7
12.	Я вважаю себе людиною, яка існує «тут і зараз»	1 2 3 4 5 6 7
13.	Я не можу перейти до іншої справи, якщо не завершив попередню	1 2 3 4 5 6 7
14.	Я вважаю себе цілеспрямованою людиною	1 2 3 4 5 6 7
15.	Замість того, щоб займатися справами, я часто даремно витрачаю час	1 2 3 4 5 6 7
16.	Мені подобається вести щоденник і фіксувати в ньому те, що відбувається зі мною	1 2 3 4 5 6 7
17.	Іноді я навіть не можу, згадавши про недороблені справи	1 2 3 4 5 6 7
18.	У мене є до чого прагнути	1 2 3 4 5 6 7
19.	Мені подобається користуватися щоденником та іншими засобами планування часу	1 2 3 4 5 6 7
20.	Моє життя спрямоване на досягнення певних результатів	1 2 3 4 5 6 7
21.	У мене бувають труднощі з упорядкування моїх справ	1 2 3 4 5 6 7
22.	Мені подобається писати звіти за підсумками роботи	1 2 3 4 5 6 7

23.	Я ні до чого не прагну	1 2 3 4 5 6 7
24.	Якщо я не закінчив якусь справу, то це не виходить у мене з голови	1 2 3 4 5 6 7
25.	У мене є мета в житті	1 2 3 4 5 6 7

ОПИТУВАЛЬНИК «СТИЛЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ»

(В. Моросанова)

№ п/п	Ствердження	Вірно	Мабуть, вірно	Мабуть, Невірно	Невірно
1.	Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.				
2.	Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик.				
3.	Намагаюся завжди приходити вчасно, але, тим не менш часто спізнююся.				
4.	Дотримуюся девізу "Вислухай пораду, але зроби по-своєму".				
5.	Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.				
6.	Навколишні відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.				

7.	Напередодні контрольних або іспитів зазвичай у мене з'являлося відчуття, що не вистачило 1-2 днів для підготовки.				
8.	Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що на тебе чекає завтра.				
9.	Мені важко себе змусити щонабудь переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.				
10.	Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.				
11.	Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.				
12.	Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.				
13.	Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є "Сім разів відміряй, один раз відріж".				
14.	Не виношу, коли мене опікують і за мене щось вирішують.				

15.	Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.				
16.	У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.				
17.	Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок				
18.	Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.				
19.	Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то строю райдужні плани, то майбутнє здається мені похмурим.				
20.	Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти				
21.	Віддаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.				
22.	Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх міняти.				
23.	В перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється				

	відчуття дискомфорту.				
24.	При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів				
25.	Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя				
26.	Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і з-за цього терплю невдачі.				
27.	Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.				
28.	Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.				
29.	Перш ніж з'ясувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.				
30.	У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно				
31.	Не люблю присвячувати кого-небудь у свої плани, рідко дотримуюся чужих порад				
32.	Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати кошти				

	для перемоги.				
33.	Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.				
34.	Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та своєї роботи.				
35.	Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.				
36.	В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.				
37.	Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати детальну інформацію про умови його виконання і супутніх обставин.				
38.	Рідко відступаюся від початої справи.				
39.	Часто допускають недбале ставлення до своїх зобов'язань у разі втоми і поганого самопочуття.				
40.	Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка				

	оточуючих про моїх діях.				
41.	Про мене говорять, що я "розкидаюся", не вмію відокремити головне від другорядного.				
42.	Не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет				
43.	Якщо в роботі не вдалося домогтися мене влаштовує якості, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо				
44.	Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюсь, перевіряю вжиті дії і результати				
45.	Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві				
46.	Зазвичай різко реауюю на заперечення, намагаюся думати і робити все по-своєму.				

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Ху Ює. Застосування продуктивних комп'ютерних технологій в процесі навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, інноваційні технології*. СумДПУ імені А. С. Макаренка. Суми. 2020. Вип. 10 (104). С. 41-49.

2. Ху Ює. Стан дизайнерської підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. № 34. Т 2. «Гельветика», 2021. С. 147-151.

3. Ху Ює. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності. *Педагогічні науки: теорія, інноваційні технології*. СумДПУ імені А. С. Макаренка. Суми. 2021. Вип. 5 (109). С. 325-336.

Статті у зарубіжних наукових виданнях

4. Hu Yue. Analysis of theoretical bases of training future teachers of fine arts for design activity by means of project technologies. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2020. № 7 (35), vol 2. Pp 56-61.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Ху Ює. Використання комп'ютерних ігор в навчальному процесі факультету мистецтв. The 5th International scientific and practical conference "European scientific discussions" (March 28-30, 2021). Potere della ragione Editore, Rome, Italy. 2021. Pp. 377-381.

6. Ху Ює. Застосування інформаційно-комунікативних технологій при підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі: матеріали

міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 2–3 квітня 2021 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. С. 97-99.

Відомості про апробацію результатів

Масові науково-практичні заходи міжнародного рівня:

1. The 5th International scientific and practical conference “European scientific discussions”, Rome, Italy, March 28-30, 2021, заочна форма участі. Тема доповіді: Використання комп’ютерних ігор в навчальному процесі факультету мистецтв.

Масові науково-практичні заходи всеукраїнського рівня:

2. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі», м. Київ, 2–3 квітня 2021 року, очна форма участі. Тема доповіді: Застосування інформаційно-комунікативних технологій при підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва.