

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

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ВАН ВЕЙ**

УДК 378:37.011.3-051:792.8:01.82:008(043)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ  
МЕНТАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО  
МИСТЕЦТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ**

Спеціальність: 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

**Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії**

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



Ван Вей

**Науковий керівник:** Пальшкова Ірина Олександрівна, докторка педагогічних наук, професорка

## Анотація

**Ван Вей.** *Формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці.* 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, 2023.

У дисертаційному дослідженні репрезентовано здійснення комплексного вирішення проблеми сучасної педагогічної науки і практики – формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у закладах вищої освіти

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній апробації педагогічних умов і структурно-функційної моделі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**Наукова новизна одержаних у дисертації результатів.** Уперше визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (формування позитивно-ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва на світоглядному рівні до художньо-педагогічної ментальності та активної мотиваційної спрямованості на її формування; упровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності, що вимагають активізації механізмів художньо-педагогічної ментальності; актуалізація особистісно-професійного рефлексування як підґрунтя художньо-творчого саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва); розроблено структурно-функційну модель формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що складається з трьох блоків (методологічно-цілеорієнтовальний,

координаційно-змістовий, результативно-фіксувальний); описано структуру художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (фахово-ідентифікаційний, художньо-метакогнітивний, екзистенційно-емоційний компоненти); критерії їхнього оцінювання (педагогічно-інтегрувальний, естетично-синтезувальний, індивідуально-диференціувальний); конкретизовано показники сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (за педагогічно-інтегрувальним критерієм: педагогічна інтенційність, педагогічна креативність; за естетично-синтезувальним критерієм: художній світогляд, художньо-образне мислення; за індивідуально-диференціувальним критерієм: емоційність особистості, рефлексійність особистості); схарактеризовано рівні сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (світоглядно-партисипативний, репродуктивно-базовий, інтуїтивно-нормативний); уточнено поняття «ментальність», «менталітет».

### **Практичне значення одержаних у дисертації результатів.**

Розроблено методику реалізації структурно-функційної моделі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (професійно-позиціонувальний, функційно-реалізувальний, акмеологічно-детермінувальний етапи).

Розроблено систему лекційних занять, що вможливають формування системної обізнаності майбутніх педагогів-художників із феноменом художньо-педагогічної ментальності; комплекс практичних занять, що забезпечують формування первинного досвіду майбутніх учителів образотворчого мистецтва активізувати механізми художньо-педагогічної ментальності в професійній художньо-педагогічній діяльності; цикл тренінгів професійного самовдосконалення майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що сприяють становленню Я-концепції майбутніх педагогів-художників на основі сталої художньо-педагогічної

ментальності; комплекс індивідуально-зорієнтованих завдань для здобувачів освіти рефлексійного характеру, що спонукають до увиразнення акмеологічного та саморозвивального значення художньо-педагогічної ментальності майбутніх педагогів-художників.

Науково обґрунтовано зміст феномена «художньо-педагогічна ментальність майбутніх учителів образотворчого мистецтва»: як нелінійно-адитивний, полімодальнісний, фахово-детермінований й особистісно-згенерований конструкт, що одночасно виступає процесом і результатом сформованості конгломерату пізнавально-інтелектуальних, емоційно-енергетичних і художньо-образотворчих умінь, педагогічно-професійних аттitudів та інтенцій, сформованих на підґрунті активної духовної практики з рефлексійного пізнання образотворчого мистецтва, художньо-творчої (мистецької) діяльності в детермінантах сталих національно-культурних традицій (історично-культурних, традиційно-фольклорних, декоративно-вжиткових, етнічно-світоглядних), світової художньо-естетичної та образотворчо-мистецької культури і художньо-педагогічної дидактики.

Полікомпонентний характер художньо-педагогічної ментальності вчителів образотворчого мистецтва зумовлений синергійним поєднанням художньої ментальності митця та педагогічної ментальності педагога на засадах інтеграційного, культурологічного, системно-синергетичного методологічних підходів. Саме такий ракурс розгляду феноменології художньо-педагогічної ментальності вможливив інтерпретацію її як кінцевого результату освоєння, збагнення та практичного опанування художньо-ментальними атрибутами образотворчого мистецтва та ментальними метацінностями художньо-педагогічної освіти на основі системного формування конгломерату когнітивно-інформаційних, мистецько-екзистенційних та креативно-педагогічних сегментів фахової (професійно-педагогічної та образотворчо-художньої) підготовки, які набувають сталого розвитку та функційного розкриття на основі ціннісних

надбань національної, регіональної та світової образотворчо-художньої спадщини, детермінують професійне самоідентифікування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та його персонально-художньо-стильову стратегію на самореалізацію в педагогіці мистецтва.

До структури художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва віднесено фахово-ідентифікаційний, художньо-метакогнітивний, екзистенційно-емоційний компоненти. Фахово-ідентифікаційний компонент художньо-педагогічної ментальності учителів образотворчого мистецтва віддзеркалює модальність педагогічної сфери професійної діяльності педагога-художника: прагнення та здатність синергійно застосовувати психолого-педагогічні (дидактичні, методичні, виховні, розвивальні, фасилітаційно-підтримувальні, конструкційно-проектувальні), фахово-естетичні (образотворчі, культуротворчі, естезисно-генерувальні), інтегративно-художні (дизайнерсько-проектні, декоративно-прикладні, просторово-предметно-вжиткові, інформаційно-комунікаційні) атрибути компетентності у професійній художньо-педагогічній діяльності. Художньо-метакогнітивний компонент художньо-педагогічної ментальності учителів образотворчого мистецтва фіксує модальність художньої сфери особистості педагога-художника як митця: сформована художня картина світу; здатність досягнути інтеграційні та синестезійні характеристики (поліжанровість, мультифункційність, широка палітра різновидів техніко-технологічного виконання) образотворчого мистецтва; розвиненість художньо-творчого мислення; здатність до розкодування соціокультурного коду та національних ознак образотворчого мистецтва. Екзистенційно-емоційний компонент художньо-педагогічної ментальності вчителя образотворчого мистецтва відображає модальність емоційно-рефлексійної (позараціонально-інтенціональної) сфери особистості педагога-художника. Забезпечує адекватне емоційне реагування учителя-митця на варіативні цінності мистецтва, що зумовлені атрибутивними ознаками саме художньої

ментальності: художній світогляд та уявлення про естетичну картину світу, орієнтація на міжетнічні, культурні й національні цінності, соціокультурні стереотипи поведінки.

Розроблено критеріальну базу діагностування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Конкретизовано показники сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (за педагогічно-інтегрувальним критерієм: педагогічна інтенційність, педагогічна креативність; за естетично-синтезувальним критерієм: художній світогляд, художньо-образне мислення; за індивідуально-диференціувальним критерієм: емоційність особистості, рефлексійність особистості).

Схарактеризовано рівні сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (світоглядно-партисипативний, репродуктивно-базовий, інтуїтивно-нормативний);

Науково обґрунтовано методологічні підходи (інтеграційний, культурологічний, системно-синергетичний) формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Науково обґрунтовано педагогічні умови формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (формування позитивно-ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва на світоглядному рівні до художньо-педагогічної ментальності та активної мотиваційної спрямованості на її формування; упровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності, що вимагають активізації механізмів художньо-педагогічної ментальності; актуалізація особистісно-професійного рефлексування як підґрунтя художньо-творчого саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва).

Розроблено триблочну структурно-функційну модель формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Модель формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в закладах вищої педагогічної освіти описано як елементно-логічно-зкомпонований конструкт (ілюстрований схематично-графічно), в якому відображено функційно-реалізаційні параметри процесу формування художньо-педагогічної ментальності (способи, засоби та форми реалізації педагогічних умов, напрями впливу на компоненти художньо-педагогічної ментальності, види індивідуальної роботи студентів, напрями модифікування змісту та логіки типового освітнього процесу), методологічно-цільові (концептуальні підходи та методологія художньо-педагогічної ментальності, мета та соціальне замовлення на підготовку педагогів-художників) орієнтири процесу формування досліджуваного феномена та принципово-значущі зв'язувальні елементи, що віддзеркалюють авторське розуміння етапності, послідовності та значення відтворених формувальних упливів.

Розроблено методику реалізації структурно-функційної моделі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці.

Аксіологічно-позиціонувальний етап методики мав на меті сформувати стійку професійну позицію педагога-митця, що вирізняється складністю, інтегративним характером і яскраво-вираженою дуальністю. Етап передбачав формування педагогічної інтенційності та педагогічної креативності майбутнього педагога-художника, як способів усталення професійної ролі в проєкціях діади «я педагог/я митець». Концентром реалізації етапу визначено вплив на фахово-ідентифікаційний компонент художньо-педагогічної ментальності шляхом реалізації педагогічної умови «формування позитивно-ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва на світоглядному рівні до художньо-

педагогічної ментальності та активної мотиваційної спрямованості на її формування».

Праксеологічно-реалізувальний етап методики мав на меті сформувати художній світогляд та розвинути художньо-образне мислення майбутніх педагогів-художників, як механізмів реалізації їх художньо-педагогічної ментальності в площині професійної художньо-педагогічної діяльності. Концентром реалізації етапу визначено вплив на художньо-метакогнітивний компонент художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва шляхом реалізації педагогічної умови «упровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності, що вимагають активізації механізмів художньо-педагогічної ментальності».

Акмеологічно-детермінувальний етап методики мав на меті уяскравлення емоційного «апарату» майбутніх педагогів-художників з метою спрямування їх художньо-образних імпульсів на рефлексійне осмислення художньо-педагогічної ментальності для художньо-творчого саморозвитку в проєкції акмеологічного зростання як фахівця. Концентром реалізації етапу визначено вплив на екзистенційно-емоційний компонент художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва шляхом реалізації педагогічної умови «актуалізація особистісно-професійного рефлексування як підґрунтя художньо-творчого саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва».

Експериментально перевірено ефективність педагогічних умов, структурно-функційної моделі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та методики її реалізації в процесі навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва у закладі вищої освіти.

**Ключові слова:** менталітет, ментальність, художньо-педагогічна ментальність, образотворче мистецтво, вчителі образотворчого мистецтва,



майбутні вчителі образотворчого мистецтва, професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва, художньо-ментальний досвід, мистецько-освітній процес, художньо-педагогічна діяльність, вчителі мистецького профілю, художній світогляд, художньо-образне мислення, педагогічна креативність, педагогічна інтенційність, емоційність, рефлексійність.

### СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ З ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

1. **Ван Вей.** Своєрідність підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва на сучасному етапі модернізації освіти. *Наука і техніка сьогодні*. №13 (27). 2023. С. 478-488.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-13\(27\)-478-488](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-13(27)-478-488)

2. **Wang Wei.** Professional training of future fine arts teachers for the use of graphic design. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 2 (143). 2023. С. 68-73.

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-2-9>

3. **Wang Wei.** The phenomenon of artistic and pedagogical mentality in terms of the professional activity of a fine art teacher. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 4 (145). 2023. С. 20-24.

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-4>

4. **Ван Вей.** Значення графічного дизайну на сучасному етапі. *Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність: матеріали II Міжнародної наукової конференції, м. Чернівці, 26 серпня, 2022 р. Міжнародний центр наукових досліджень*. Вінниця: Європейська наукова платформа. 2022. С. 313-314.

5. **Ван Вей.** Використання графічних зображень при вивченні іноземної мови. *Advanced discoveries of modern science: experience,*

*approaches and innovations: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), April 9, 2021. Amsterdam, The Netherlands: European Scientific Platform. P. 58-60.*

6. **Wang Wei.** The place of information and communication components in the preparation system of future art teachers for graphic design. *Modernization of science and its influence on global processes: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the IV International Scientific and Theoretical Conference, November 3, 2023. Bern, Swiss Confederation: International Center of Scientific Research. P. 156-157.*

### **Summary**

Wang Wei. Formation of artistic and pedagogical mentality of future teachers of fine arts in professional training. Qualification work on manuscript rights. Dissertation for a PhD degree according to the speciality 015 Professional education. State Institution “South Ukrainian National Pedagogical university named after K. D. Ushynsky”, Odesa, 2023.

The dissertation study represents the implementation of a comprehensive solution to the problem of modern pedagogical science and practice – the formation of the artistic and pedagogical mentality of future teachers of fine arts in institutions of higher education

The aim of the research is the theoretical substantiation and experimental testing of pedagogical conditions and the structural-functional model of the formation of the artistic and pedagogical mentality of future teachers of fine arts.

The content of the phenomenon “artistic and pedagogical mentality of future teachers of fine arts” is scientifically substantiated as: a non-linear-additive, polymodal, professionally-determined and personally-generated construct, which simultaneously acts as a process and result of the formation of a conglomerate of cognitive-intellectual, emotional-energetic and artistic-visual skills, pedagogical and professional attitudes and intentions, formed on the basis of active spiritual practice from reflective knowledge of fine art, artistic and

creative activity in the determinants of stable national and cultural traditions (historical and cultural, traditional and folkloric, decorative and practical, ethnic worldviews), world artistic-aesthetic and visual-artistic culture and artistic-pedagogical didactics.

The multi-component nature of the artistic and pedagogical mentality of fine art teachers is conditioned by the synergistic combination of the artistic mentality of the artist and the pedagogical mentality of the teacher. It is this angle of consideration of the phenomenology of artistic and pedagogical mentality that made it possible to interpret it as the final result of mastering, understanding and practical mastery of artistic-mental attributes of fine art and mental meta-values of artistic and pedagogical education based on the systematic formation of a conglomerate of cognitive-informational, artistic-existential and creative-pedagogical segments of professional (professional and pedagogical, fine-art) training, which acquire sustainable development and functional disclosure on the basis of valuable assets of the national, regional and world fine-art heritage, determine the professional self-identification of the future teacher of fine arts and their personal-artistic style strategy on self-realization in art pedagogy.

Professional identification, artistic-metacognitive, existential-emotional components are included in the structure of the artistic-pedagogical mentality of future fine art teachers. The professional identification component of the artistic and pedagogical mentality of fine art teachers reflects the modality of the pedagogical sphere of the professional activity of the teacher-artist: the desire and ability to synergistically apply psychological and pedagogical (didactic, methodical, educational, developmental, facilitation-supportive, constructive-projective), professional-aesthetic (artistic, cultural, aesthetic-generative), integrative-artistic (design-project-based, decorative-applied, spatial-subject-utility, information-communication) attributes of competence in professional artistic and pedagogical activity. The artistic-metacognitive component of the artistic and pedagogical mentality of fine art teachers captures the modality of

the artistic sphere of the personality of the teacher-artist as an artist: the formed artistic picture of the world; the ability to understand the integrative and synesthetic characteristics (polygenre, multi-functionality, a wide palette of technical and technological performance varieties) of fine art; development of artistic and creative thinking; the ability to decode the sociocultural code and national features of fine art. The existential-emotional component of the artistic and pedagogical mentality of the fine art teacher reflects the modality of the emotional-reflective (non-rational-intentional) sphere of the personality of the teacher-artist. It ensures an adequate emotional response of the teacher-artist to the variable values of art, which are determined by the attributive features of the artistic mentality itself: the artistic worldview and idea of the aesthetic picture of the world, orientation to inter-ethnic, cultural and national values, socio-cultural stereotypes of behavior.

A criterion base for diagnosing the artistic and pedagogical mentality of future art teachers has been developed. The indicators of the formation of the artistic and pedagogical mentality of future teachers of fine arts are specified (according to the pedagogical-integrative criterion: pedagogical intentionality, pedagogical creativity; according to the aesthetic-synthesizing criterion: artistic worldview, artistic-figurative thinking; according to the individual-differentiating criterion: emotionality of the individual, reflectiveness of the individual).

The levels of formation of the artistic and pedagogical mentality of future teachers of fine arts are characterized (worldview-participative, reproductive-basic, intuitive-normative);

The methodological approaches (integrative, cultural, system-synergistic) of forming the artistic and pedagogical mentality of future teachers of educational art are scientifically substantiated.

The pedagogical conditions for the formation of the artistic and pedagogical mentality of future fine art teachers are scientifically substantiated (the formation of a positive and valuable attitude of future fine art teachers at the

worldview level towards the artistic and pedagogical mentality and an active motivational focus on its formation; implementation of pedagogical situations of quasi-professional activity that require activation of the mechanisms of artistic and pedagogical mentality in the process of professional and pedagogical training of future fine art teachers; actualization of personal and professional reflection as a basis for artistic and creative self-development of future teachers of fine arts).

A three-block structural-functional model of the formation of the artistic and pedagogical mentality of future teachers of fine arts has been developed.

The model of the formation of the artistic and pedagogical mentality of future teachers of fine arts in institutions of higher pedagogical education is described as an elemental-logical-composite construct (illustrated schematically and graphically), which reflects the functional and implementation parameters of the process of forming the artistic and pedagogical mentality (methods, means and forms of implementing pedagogical conditions, directions of influence on the components of the artistic and pedagogical mentality, types of individual work of students, directions for modifying the content and logic of a typical educational process), methodological-targeted (conceptual approaches and methodology of the artistic and pedagogical mentality, purpose and social order for the training of teacher-artists) landmarks of the formation process of the studied phenomenon and fundamentally significant connecting elements that reflect the author's understanding of the stages, sequence and meaning of the reproduced formative influences.

The methods of implementing the structural-functional model of formation of the artistic and pedagogical mentality of future teachers of fine arts in professional training have been developed.

The axiological-positioning stage of the methodology was aimed at forming a stable professional position of the teacher-artist, which is distinguished by its complexity, integrative character and vividly expressed duality. The stage provided for the formation of pedagogical intentionality and

pedagogical creativity of the future teacher-artist, as ways of establishing a professional role in the projections of the dyad “I am a teacher/I am an artist”. The focus of the implementation of the stage is defined as the impact on the professional identification component of the artistic and pedagogical mentality through the implementation of the pedagogical condition “the formation of a positive and valuable attitude of future teachers of fine arts at the worldview level towards the artistic and pedagogical mentality and active motivational focus on its formation”.

The praxeological-implementation stage of the methodology was aimed at forming an artistic worldview and developing the artistic thinking of future teachers-artists, as mechanisms for realizing their artistic and pedagogical mentality in the field of professional artistic and pedagogical activity. The focus of the implementation stage is the impact on the artistic-metacognitive component of the artistic and pedagogical mentality of future fine art teachers through the implementation of the pedagogical condition “introduction of pedagogical situations of quasi-professional activity that require activation of the mechanisms of artistic and pedagogical mentality into the process of professional pedagogical training of future fine art teachers”.

The acmeological-determining stage of the methodology was aimed at clarifying the emotional “apparatus” of future teachers-artists in order to direct their artistic impulses to a reflective understanding of the artistic and pedagogical mentality for artistic and creative self-development in the projection of acmeological growth as a specialist. The focus of the implementation stage is the impact on the existential-emotional component of the artistic and pedagogical mentality of future fine art teachers through the implementation of the pedagogical condition “actualization of personal and professional reflection as a basis for the artistic and creative self-development of future fine art teachers”.

The effectiveness of pedagogical conditions, the structural-functional model of the formation of the artistic and pedagogical mentality of future

teachers of fine arts and the methods of its implementation in the process of training future teachers of fine arts in a higher education institution were experimentally verified.

Key words: mentality, mindset, artistic and pedagogical mentality, fine art, fine art teachers, future fine art teachers, professional training of future fine art teachers, artistic and mental experience, artistic and educational process, artistic and pedagogical activity, art profile teachers, artistic outlook, artistic thinking, pedagogical creativity, pedagogical intentionality, emotionality, reflexivity.

### **LIST OF PUBLICATIONS ON THE TOPIC OF THE DISSERTATION**

1. Wang Wei. The peculiarity of training future teachers of fine arts at the current stage of education modernization. *Science and technology today*. №13 (27). 2023. P. 478-488.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-13\(27\)-478-488](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-13(27)-478-488)

2. Wang Wei. Professional training of future fine arts teachers for the use of graphic design. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy*. Issue 2 (143). 2023. P. 68-73.

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-2-9>

3. Wang Wei. The phenomenon of artistic and pedagogical mentality in terms of the professional activity of a fine art teacher. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy*. Issue 4 (145). 2023. P. 68-73.

DOI: DOI: : <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-4>

4. Wang Wei. The importance of graphic design at the modern stage. A comprehensive approach to the modernization of science: methods, models and multidisciplinary: Proceedings from the II International Scientific

Conference, Chernivtsi, August 26, 2022. International Center for Scientific Research. Vinnytsia: European Scientific Platform. 2022. P. 313-314.

5. Wang Wei. The use of graphic images when learning a foreign language. *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2)*, April 9, 2021. Amsterdam, The Netherlands: European Scientific Platform. P. 58-60.

6. Wang Wei. The place of information and communication components in the preparation system of future art teachers for graphic design. *Modernization of science and its influence on global processes: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the IV International Scientific and Theoretical Conference*, November 3, 2023. Bern, Swiss Confederation: International Center of Scientific Research. P. 156-157.



## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЯ</b>	2
<b>ВСТУП</b>	18
<b>РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА</b>	28
1.1. Своєрідність професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у закладах вищої педагогічної освіти	27
1.2. Концептуальна сутність художньо-педагогічної ментальності та специфіка її вияву в професійній діяльності вчителів образотворчого мистецтва	53
1.3. Педагогічні умови формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці	69
Висновки до першого розділу	84
<b>РОЗДІЛ II ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ</b>	87
2.1. Критерії, показники та рівнево-диференційована градація сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в експериментальному дослідженні	87
2.2. Структурно-функційна модель формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та методика її реалізації в освітньому просторі	100
2.3. Порівняльний аналіз експериментальних даних щодо проведеного дослідження процесу формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до та після здійснення педагогічного експерименту	136
Висновки до другого розділу	147
<b>ВИСНОВКИ</b>	149
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	153
<b>ДОДАТКИ</b>	178

## ВСТУП

Художньо-педагогічна ментальність пронизує всі сфери професійного становлення й фахово-педагогічного розвитку майбутніх педагогів мистецького профілю, зокрема, учителів образотворчого мистецтва, вможлиблює формування творчої особистості вчителя, як транслятора та медіатора ментальних цінностей у галузі естетики, культури, мистецтва, яка здатна на свідомому (рефлексійному) й позасвідомому (іраціонально-енергійному) рівні екстраполювати, транслювати й імплементувати загальноцивілізаційні та етно-націокультурні духовні цінності зрослому поколінню. Художньо-педагогічна ментальність (За О. Ребровою) виконує роль каталізатора трансформації професійної та життєвої «енергії» людини в забарвлену педагогічно художню «енергетику» педагога шляхом творчого, свідомого, рефлексійного засвоєння образотворчого мистецтва в корпоративному середовищі педагогів-митців.

У зв'язку із вищезазначеним, актуалізується проблематика підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які здатні до свідомого, рефлексійного засвоєння художніх цінностей та педагогічних перспектив образотворчого мистецтва в корпоративному середовищі педагогів-митців.

**Теоретична платформа дослідження.** Методологічну основу феноменологічного опрацювання «педагогіки мистецтва» як наукового напрямку та інноваційного вектору вдосконалення підготовки вчителів-митців заклала видатна українська наукиня О. Рудницька. Творча індивідуальність педагога мистецького профілю, вчителя-митця (як транслятора естезису в освітньо-мистецьке середовище закладу освіти) виступала предметом наукового інтересу О. Отич, В. Орлова, Г. Падалки.

Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в Україні здійснюється ґрунтовно за такими

напрямами: специфіканти культурологічної підготовки вчителів-митців студіює О. Шевнюк; фаховій образотворчій підготовці майбутніх педагогів-художників присвячені наукові розвідки О. Піддубної, О. Кайдановської; маркери становлення художньо-педагогічної освіти дослідила О. Каленюк; новаторську модель творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва репрезентувала С. Коновець. Не оминули дослідники (Л. Покровщук, М. Стась, О. Музика) й феноменологію творчих здібностей у системі професійної художньо-педагогічної діяльності педагогів-художників, що стало основою функціонування різноманітних технологій формування методичної (О. Бараболя), естетичної (Г. Сотська) компетентності та естетичного світогляду (Ц. Хуан). На детермінантах підготовки майбутніх педагогів в діаді образотворче мистецтво/дизайн зосередили дослідницьку увагу Ху Юе, А. Ткаченко; перспективність упровадження в систему підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва інформаційно-комунікаційних технологій довів Б. Чернявський; над параметрами підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до формування естетичної культури учнів замислювалась Н. Гатеж; теоретичні та методологічні основи підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва досліджував Д. Кучай.

Відомий український вчений М. Пічкур висунув інноваційну ідею про значеннєву роль композиційної діяльності у професійній підготовці майбутніх педагогів-художників та сформулював влучно й точно сутність професійної діяльності вчителів образотворчого мистецтва.

В останні десятиліття наукові та методичні розвідки щодо підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва зосереджені в межах функціонування наукової школи видатної української вченої Н. Гузій та її однодумців: Цзі Лей досліджено роль формування культури художньо-педагогічного спілкування для професійного становлення майбутнього

педагога-художника; Лі Хан висвітлено методику формування творчої педагогічної позиції майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

В Україні концентром напряму спеціальних досліджень, що розкривають особливості формування художньо-педагогічної ментальності фахівців творчих професій є наукова школа професора О. Ребрової. В координації з інноваційними науковими студіями О. Щолокової, видатна українська наукиня фундаментально, широко й багатопанорамно дослідила методологічні, теоретичні й методичні аспекти формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів мистецького профілю. Дослідження О. Ребрової безпосередньо не торкалися параметрів формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, проте, вагомість її наукових напрацювань, комплексність обраних методологічних підходів та інноваційність методичної системи формування досліджуваного явища спонукали автора до застосування названого в дослідженні процесу формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Актуальність обраної теми підкріплюється необхідністю певними **суперечностями** між: об'єктивною соціальною потребою в посиленні ролі художньо-ментального досвіду в системі професійної художньо-педагогічній діяльності вчителя образотворчого мистецтва та його функційного призначення у розв'язанні сучасних проблем культурної освіти й естетичного виховання молоді та недостатньо ефективними можливостями системи вищої педагогічної освіти в її задоволенні; наявними реально значними вимогами до рівня художньо-педагогічної компетентності, художньо-педагогічної культури (що продукується специфікантами ментальності вчителя) педагога-художника та її неналежною їх сформованістю в здобувачів освіти мистецьких спеціальностей у педагогічних університетах; зацікавленістю й попитом студентів мистецьких спеціальностей підготовки на формування свідомого рефлексійного опрацювання художньо-педагогічних явищ шляхом

активізації механізмів художньо-педагогічної ментальності та неможливості її відображення в системі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Отже, актуальність та нагальна необхідність розв'язання проблеми, неповна теоретична (науково-методологічна) й практична (прикладна) її розробленість, потреба розв'язати наведені суперечності зумовили вибір теми дослідження: **«Формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота виконана відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Проектування професійного становлення майбутніх фахівців в умовах університетської освіти» (№ 0120U002014), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 3 від 31 жовтня 2019 року).

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній апробації педагогічних умов і структурно-функційної моделі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці.

**Мету дослідження досягнуто шляхом виконання таких завдань:**

1. Опрацювати науковий фонд, в якому розкрито проблему формування художньо-педагогічної ментальності; науково обґрунтувати зміст феномена «художньо-педагогічна ментальність учителя образотворчого мистецтва» та його структурну організацію.

2. Розробити критеріально-діагностичний апарат (критерії, показники, рівні) сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

3. Визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва; розробити структурно-функційну модель формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

4. Експериментально довести ефективність визначених педагогічних умов, структурно-функційної моделі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та методики її реалізації в освітньому середовищі.

*Об'єкт дослідження* – професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва у закладах вищої освіти.

*Предмет дослідження* – педагогічні умови та структурно-функційна модель формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**Наукова новизна одержаних у дисертації результатів.** *Уперше* визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (формування позитивно-ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва на світоглядному рівні до художньо-педагогічної ментальності та активної мотиваційної спрямованості на її формування; упровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності, що вимагають активізації механізмів художньо-педагогічної ментальності; актуалізація особистісно-професійного рефлексування як підґрунтя художньо-творчого саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва); *розроблено* структурно-функційну модель формування художньо-педагогічної

ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що складається з трьох блоків (методологічно-цілеорієнтовальний, координаційно-змістовий, результативно-фіксувальний); *описано* структуру художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (фахово-ідентифікаційний, художньо-метакогнітивний, екзистенційно-емоційний компоненти); критерії їхнього оцінювання (педагогічно-інтегрувальний, естетично-синтезувальний, індивідуально-диференціювальний); *конкретизовано* показники сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (за *педагогічно-інтегрувальним* критерієм: педагогічна інтенційність, педагогічна креативність; за *естетично-синтезувальним* критерієм: художній світогляд, художньо-образне мислення; за *індивідуально-диференціювальним* критерієм: емоційність особистості, рефлексійність особистості); *схарактеризовано* рівні сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (*світоглядно-партисипативний, репродуктивно-базовий, інтуїтивно-нормативний*); *уточнено* поняття «ментальність», «менталітет».

### **Практичне значення одержаних у дисертації результатів.**

Розроблено методику реалізації структурно-функційної моделі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (*професійно-позиціонувальний, функційно-реалізувальний, акмеологічно-детермінувальний етапи*).

Розроблено систему лекційних занять, що вможливають формування системної обізнаності майбутніх педагогів-художників із феноменом художньо-педагогічної ментальності; комплекс практичних занять, що забезпечують формування первинного досвіду майбутніх учителів образотворчого мистецтва активізувати механізми художньо-педагогічної ментальності в професійній художньо-педагогічній діяльності; цикл тренінгів професійного самовдосконалення майбутніх учителів

образотворчого мистецтва, що сприяють становленню Я-концепції майбутніх педагогів-художників на основі сталої художньо-педагогічної ментальності; комплекс індивідуально-зорієнтованих завдань для здобувачів освіти рефлексійного характеру, що спонукають до увиразнення акмеологічного та саморозвивального значення художньо-педагогічної ментальності майбутніх педагогів-художників.

**Концепція дослідження** вміщує три взаємозв'язані контексти, що вможливають реалізацію принципової ідеї дослідження. Методологічний контекст передбачає міждисциплінарне обґрунтування філософських парадигм, концептуальних положень, принципів формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, фіксує взаємозв'язок інтеграційного, культурологічного, системно-синергетичного підходів; теоретичний контекст в педагогічній інтерпретації віддзеркалює: міждисциплінарний аналіз категорійно-термінологічного апарату, дефініційно-поняттєвої матриці проблеми дослідження, взаємозв'язок теорії і практики в процесі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов названого процесу; методично-практичний контекст передбачає експериментальну (емпірично-верифікаційну) перевірку ефективності комплексу експериментальних педагогічних умов та розроблення методичного, дидактичного та освітньо-організаційного забезпечення цього процесу з метою набуття здобувачами освіти первинного досвіду актуалізації механізмів художньо-педагогічної ментальності в професійній художньо-педагогічній діяльності.

**Гіпотеза дисертаційного дослідження.** Процес формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва буде ефективним, якщо реалізувати в системі їхньої професійної підготовки такі педагогічні умови: формування позитивно-ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва на світоглядному



рівні до художньо-педагогічної ментальності та активної мотиваційної спрямованості на її формування; упровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності, що вимагають активізації механізмів художньо-педагогічної ментальності; актуалізація особистісно-професійного рефлексування як підґрунтя художньо-творчого саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**Методи дослідження:** для вирішення поставлених дослідницьких завдань та досягнення магістральної мети дисертаційної роботи застосовано такі загальнонаукові (синтез, аналіз, індукція, дедукція) методи дослідження:

*теоретичні методи* – аналіз філософсько-методологічної, психолого-педагогічної, дидактичної, методичної літератури, документно-нормативних джерел, наукових розробок провідних учених галузі з проблеми формування художньо-педагогічної ментальності; систематизація науково-теоретичних і емпірично-прикладних даних для виокремлення педагогічних умов, що забезпечують формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва; педагогічне моделювання – для розроблення структурно-функційної моделі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва;

*емпіричні методи* – спостереження за поведінкою респондентів, бесіди, психологічні тести та методики (за показником «педагогічна інтенційність»: адаптована методика Т. Елерса «Мотивація до успіху», адаптована Ц. Хуан методика «Професійна спрямованість особистості вчителя», методика «Бар'єри педагогічної діяльності», адаптована методика оцінки мотивації професійно-педагогічної діяльності; за показником «педагогічна креативність»: адаптована методика діагностики рівня креативності особистості, ситуативний тест «Діагностика педагогічних здібностей»; за показником «емоційність особистості»:

модифікована методика вимірювання емоційного інтелекту Н. Холла, тест «Характеристика емоційності» Є. Ільїна; за показником «рефлексійність особистості»: адаптована методика «Самооцінювання рівня отогенетичної рефлексії»; за показником «художній світогляд»: адаптована Ц. Хуан методика художньо-естетичного аналізу мистецького твору, орієнтована анкета «Естетичний світогляд учителя»; за показником «художньо-образне мислення»: анкета «Естетичні здібності майбутніх учителів», адаптована за А. Ткачук методика вимірювання художньо-образного мислення);

кількісний та якісний аналіз результатів експериментального дослідження з використанням методів *математичної статистики* (непараметричний критерій Пірсона  $\chi^2$ ).

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка про впровадження № 3251/30 від 21.12.2023 р.), Криворізького державного педагогічного університету (довідка про впровадження № 08-527/3 від 14.12.2023 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка про впровадження №06/23-1 від 16.10.2023 р.).

**Апробація результатів дослідження** Основні положення, висновки та результати дослідження доповідалися на науково-практичних конференціях різного рівня, серед яких: «A comprehensive approach to the modernization of science: methods, models and multidisciplinary» (Chernivtsi, August 26, 2022); «SCIENTIA» ( April 9, 2021. Amsterdam, The Netherlands); Modernization of science and its influence on global processes (November 3, 2023. Bern, Swiss).

**Публікації.** Результати дисертації висвітлено в 6 публікаціях автора (6 одноосібних). Із них: 3 – у фахових наукових виданнях, 3 – апробаційного характеру.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних у роботі джерел (161 найменування, з них 6 – іноземними мовами). Загальний обсяг роботи складає 178 сторінок (основний текст дисертації – 153 сторінки)

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО- ПЕДАГОГІЧНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

#### 1.1. Своєрідність професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у закладах вищої педагогічної освіти

Усебічний аналіз наукових праць дає змогу окреслити основні дослідницькі напрями, згідно з якими потрактовано особливості професії педагога-митця. Ускладнене розуміння цього феномену пов'язане з багатогранністю естетичного й мистецького, художнього та образотворчого, а також із розумінням їхньої підпорядкованості.

Аналіз наукового фонду, освітня та професійна підготовка автора, її професійний та мистецький довід дозволяє стверджувати, що методологія підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в Україні та за її межами відчула нас собі всі соціальні, націєтворчі та освітньо-модернізаційні впливи. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва в Україні підпорядковувалась загальнонаціональним нормам та правилам в період 1991 по 2014, а отже після подій Революції Гідності почала вибудовуватись за інноваційними європейськими параметрами: відокремлена професійна підготовка *художників* (фахівців образотворчого мистецтва в межах функціонування освітньо-професійних програм спеціальності 022 Образотворче мистецтво) та *вчителів образотворчого*

*мистецтва* (в межах функціонування освітньо-професійних програм спеціальності 014 Середня освіта ( Образотворче мистецтво).

У дисертаційному дослідженні використовуватимемо номінування «педагог-художник» з метою уникнення надмірного навантаження стилістичного та літературно-мовного апарату в тексті, розуміючи цю позицію симетрично-синонімічною до номінування «учитель образотворчого мистецтва».

Як слушно зазначає Цзиншен Хуан, цілком аксіоматичними можна вважати сучасні наукові міркування про те, що теоретичне підґрунтя естетичного виховання становить естетика. Протягом усієї еволюції суспільства змістове наповнення естетичного виховання звужувалося. У певний період таке виховання було фактично ототожнене з художнім вихованням. На цьому тлі одночасно тривали дискусії про структурні компоненти естетичної свідомості індивіда, їхні сутнісні характеристики, як-от: естетичне сприйняття, естетичні почуття, естетичне оцінювання, естетичні ідеали, естетичні смаки (Хуан, 2017).

У працях Н. Авер'янової зауважено, що образотворче мистецтво у своєму розвитку завжди синхронізувалося з процесом розгортання специфіки української духовності. У цій системі поступово зароджувалася власне національна ідея. Українське образотворче мистецтво віддзеркалює внутрішній споріднений зв'язок між мистецтвом і релігією, що слугують чинниками духовного переродження кожного індивіда. Гармонійне поєднання релігійного й національного являє собою не лише проміжну форму секуляризації національної ідеї, оскільки допомагає актуалізувати більш «фундаментальні смисли суспільної самосвідомості». Крізь призму образотворчого мистецтва в українській культурі утверджуються християнські цінності. Викристалізовуючись, українська національна ідея зумовлює фактуру різних релігійно-мистецьких явищ. Ідеться, зокрема, про процес «націоналізації іконопису» (Авер'янова, 2004).

Послугуючись зображально-виразними засобами, українські

художники віддзеркалюють національну індивідуальність українства, продукують ідейно-образне оформлення української національної самобутності. Крім того, вітчизняні митці формують цілісний образ країни та загальний «образ власної національності». З огляду на це, українську образотворчість можна сміливо назвати «амбасадором національно-творчих змагань у європейському просторі». Отже, образотворчість – один із провідних факторів національного життя загалом.

У праці М. Шаповал запропоновано інтерпретувати українську ідею як естетичний ідеал. Особлива роль художньої творчості у формуванні української ідеї – синтезувати сутнісні параметри українського життя, актуалізувати суспільний рух до реалізації національного ідеалу (Шаповал, 2012). Досліджуючи еволюційні етапи вітчизняної образотворчості, Н. Авер'янова апелює до міркувань М. Євшана, зауважуючи: «Найбільша місія українського мистецтва полягає в національно-патріотичному вихованні окремих осіб та цілих поколінь» (Євшан, 1998).

Розвиток української ідеї безпосередньо пов'язаний зі становленням української образотворчості. З огляду на це, українська образотворчість – одна зі смислових проєкцій національної ідеї. Репрезентуючи національну ідею, українська образотворчість формує «світ сенсів», а також ціннісне ядро вітчизняної культури. Саме українська образотворчість «перебуває на сторожі» національних культурно-мистецьких традицій. Отже, українська образотворчість транслює українську національну ідею в системі національного виховання індивіда.

Історіографічний екскурс у питання розвитку різних напрямів образотворчого мистецтва виконала вітчизняна авторка Л. Турчак, сфокусувавши увагу, зокрема, на періоді незалежності країни. Дослідниця підсумувала, що українські науковці (історики, мистецтвознавці, соціологи) прагнуть студіювати образотворче мистецтво, яке розвивалося в Україні, за різними його проєкціями: медіамистецтво й інноваційні технології, актуальне мистецтво, візуальне мистецтво, візуальні практики.

У руслі порушеного питання наукове зацікавлення становлять міркування Л. Турчак стосовно того, що характерними ознаками ХХ – поч. ХХІ ст. є нейтралізація меж, що існували між напрямками, видами і стилями, поява нових мистецьких різновидів, які постали на перетині нового візуалу, театру, музики, кіно та традиційної образотворчості. У цей час мистецтво змогло вийти за кордони усталених «картин», традиційної «скульптури» та «малюнка», оскільки злилося в єдине з іншими типами художньої творчості (музичне, театральне, екранне мистецтво). У період незалежності художні процеси в Україні інтенсивно розвивалися, засвідчуючи жанрово-тематичне й стилістичне різноманіття. Такий характер розвитку спричинений низкою суспільно-політичних факторів: звільнення від ідеологічного партійного тиску, панування так званого «повітря свободи», що спонукало до вияву свободи креативу, мистецького самовираження, проведення багатьох творчих експериментів. Водночас були нівельовані заборони будь-якого характеру, перестали діяти стилістичні обмеження, зникла «єдина контрольна лінія», яку реалізувала раніше держава. У всіх царинах запанувала «абсолютна творча свобода». Трансформаційні процеси, які сталися в царині образотворчого мистецтва нашої держави, довели, що інноваційні технології, нові мистецькі напрями та течії витіснили на периферію соціалістичний реалізм. Низка культурних явищ зазнала кардинальних трансформацій, натомість постали нові мистецькі реалії та поняття. У мистецькій сфері виникли нові варіанти трактування твору. Феномен «сучасного мистецтва» упевнено посів домінуючі позиції. Варто зазначити, що фахівці мистецтва чітко не формулюють, що необхідно розуміти під поняттям «сучасного мистецтва» та які твори здатні його представляти (Турчак, 2011).

У 2004 р. Л. Масол підготовлена «Концепція художньо-естетичного виховання учнів». У праці систематизовано наукові підходи, за якими витлумачували природу виховання молоді через мистецькі засоби. Авторка аргументувала виховний і навчальний потенціал мистецьких курсів,

упорядковувала поняттєво-термінологічний апарат педагогічної науки, акцентувавши на естетичному вихованні, підготувала перелік базових напрямів і форм художньо-естетичного виховання. Крім того, у концепції репрезентовано цілісну духовно-світоглядну модель художньо-естетичного виховання, що схарактеризована з огляду на провідні функції мистецтва (Концепція, 2004).

О. Рудницька ввела до наукового обігу поняття «мистецька освіта». Це ознаменувало початок одного з провідних періодів у формуванні системи вітчизняної естетичної освіти. Авторка стверджує, що мистецька освіта зорієнтована передовсім на те, щоб розвивати в людини спеціальні здібності, здатність взаємодіяти з художніми цінностями під час провадження активної творчої діяльності (Рудницька, 2002). Дослідниця розробила й аргументувала алгоритм, що допомагає розмежувати сутність термінів «мистецька освіта» і «художня освіта». У праці наголошено на неможливості ототожнення понять «художня культура» й «естетична культура». Такі міркування мають принциповий сенс у руслі пропонованої розвідки (Рудницька, 2002).

Унаслідок появи численних наукових напрацювань з естетично-педагогічних питань, утвердилася панівна думка про те, що проблемний спектр естетичного порівняно ширший, ніж мистецького. Термін «естетичне» віддзеркалює загальне, що властиве прекрасному й потворному, піднесеному та низькому, гармонійному й хаотичному. Натомість термін «художнє» еволюціонував у зв'язку з поняттям «мистецтво» (Хуан, 2017).

Отже, у науковій літературі запропоновано концептуальне підґрунтя, що дає змогу оновити змістове наповнення системи естетичного виховання в загальноосвітніх закладах, а також удосконалити професійну мистецьку освіту у ЗВО. Професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва підпорядкована загальному змісту професійної підготовки майбутніх учителів, увідповіднена із загальними вимогами до фахового

навчання в закладах вищої освіти.

На дослідницьку увагу заслуговує окреслення структурних компонентів сучасної професійної освіти педагога-художника, а також з'ясування природи її ментально-детермінованого елемента. За висловом О. Каленюк, художньо-педагогічна освіта – «дидактичний процес формування та засвоєння фахових знань, навичок, поглядів, мислення в системі підготовки вчителя в різних сферах образотворчої (мистецької) діяльності». Науковець зазначає, що реалістична тенденція панування «інтерпретаційних» методологій у сфері художньо-педагогічної освіти засвідчує своє домінування під час викладання живопису, рисунку. Водночас абстрактна тенденція посідає панівні позиції в декоративному мистецтві. Згідно з усталеною семантикою, «інтерпретація» – «творче трактування будь-якого художнього твору», що залежить від ідейно-художнього задуму, індивідуальних характеристик автора (Каленюк, 2005).

А. Ткаченко вважає, що підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – це синтетична діяльність, яка зорієнтована на передання юному поколінню досвіду художнього бачення, на продукування й утілення в матеріалі художнього образу, згідно з естетичними принципами та закономірностями образотворчого мистецтва (Ткаченко, 2018).

Як слушно зауважує А. Ткаченко, на сучасному етапі розвитку підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва зазнала кардинальних змін. Нині простежуване зміщення акценту вбік так званої «дизайнерської підготовки», що розуміють як інтегративну. У праці звернено увагу на те, що дизайнерська підготовка фахівця являє собою процес продуктивної діяльності. Така підготовка прогнозує комплексне опанування знань із мистецької сфери; оволодіння сутністю функційно-технологічних процесів; засвоєння інформації про характеристики конструкцій і матеріалів; з'ясування ролі форми, пластики, перспективи, світла, кольору, фактури в просторі; вивчення технологій формування



цілого з окремих елементів (Ткаченко, 2018). Набуття дизайнерських компетентностей уможлиблює творчість майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, який здатний розуміти культурно-естетичні, візуально-комунікативні питання дизайнерської роботи, уміє окреслювати комунікативно-інформаційні, художньо-образні, конструктивно-технологічні завдання, реалізувати їх за допомогою використання візуально-художніх засобів (Ткаченко, 2018).

Дослідниця Ху Юе наголошує, що дизайн – це різновид художньої творчості. Функційне ядро дизайну розміщене в площині синтезу мистецьких практик: «інтеграція просторових мистецтв – декорування, архітектури, скульптури, живопису; дизайн як наукова категорія описує методологічні засади тривимірної, фронтальної та глибинно-просторової композиції, теорію естетичного формотворення промислових виробів, практику художнього оформлення предметно-просторового середовища. Дизайн продукує ергономічні технічні форми, оптимальні колірні рішення за законами краси й технічної естетики» (Ху Юе, 2021).

Дизайнерська діяльність – органічний складник професійної роботи сучасного вчителя образотворчого мистецтва. Це спосіб упорядкування предметно-просторового середовища, з огляду на закономірності технічної естетики й художньо-проектної конструктивної творчості. Така діяльність орієнтована на творче виконання професійних завдань (художнє оформлення, проектування, конструювання, естетизація); ґрунтована на креативному потенціалі спеціаліста, на його спроможності усвідомлювати себе суб'єктом мистецького впливу, транслятором загальнокультурних і націєтворчих цінностей (Ху Юе, 2020).

Учені А. Ткаченко, Ху Юе обстоюють солідарну думку стосовно того, що підготовленість майбутніх учителів образотворчого мистецтва до провадження дизайнерської діяльності варто трактувати 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, вебдизайн)».

Б. Чернявський пропонує по-іншому витлумачувати способи вдосконалення та осучаснення професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Учений зауважує, що на підставі аналізу наукових праць, у яких досліджено особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти, можна обґрунтувати проєктно-творчий складник змісту підготовки креативних учителів образотворчого мистецтва, здатних до художнього ІТ-проєктування з учнями, що увідповіднене із засадничими положеннями концепції Нової української школи (Чернявський, 2009).

У розвідці Б. Чернявського чітко окреслено мету комп'ютеризації навчання мистецьких дисциплін, що полягає в опануванні студентами роботи комп'ютера як допоміжного засобу образотворчої діяльності; у покращенні ефективності освітнього процесу через розвиток творчості, проєктно-креативного потенціалу студентів (Чернявський, 2010).

За висловом ученого, в інформаційних умовах розвитку суспільства ІКТ мають бути скеровані на підготовку студентів, які зможуть провадити повноцінну мистецько-педагогічну діяльність. Мистецька освіта має стати органічним компонентом інноваційної дидактичної системи STEAM-освіти. Арт-компонент STEAM-освіти може бути реалізований у разі наповнення образотворчої діяльності проєктно-творчим, дослідницьким характером. Інноваційну методику, що передбачає навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва проєктування із застосуванням ІКТ, потрібно вибудовувати на основі впровадження зарубіжного досвіду проєктування навчальних систем (ISD: InstructionalSystemsDesign) (Чернявський, 2009).

Як стверджує Цзі Лей, у професійній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва необхідно фокусувати увагу на формування спеціальних комунікативних художньо-педагогічних умінь. У праці акцентовано, що комунікативні художньо-педагогічні вміння майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – це особистісні риси майбутнього педагога-художника. Завдяки наявності таких властивостей, комунікативна художньо-педагогічна діяльність може бути успішною. У разі сформованих комунікативних художньо-педагогічних умінь фахівець добирає способи реалізації будь-яких комунікативних дій, застосовує художньо-педагогічні й комунікативні знання, навички, засвоєні в процесі професійної підготовки, що вможливають культуровідповідну художньо-педагогічну взаємодію в освітньому процесі. З огляду на особливості художньо-педагогічної взаємодії, варто налагоджувати комунікацію не тільки безпосередньо з учнем, а й опосередковано з витвором мистецтва, художніми образами, транслювати школярам ідеї, цінності, почуття, художні переживання.

З-поміж комунікативних умінь варто виокремити такі:

- уміння емоційно-мовленнєвої комунікації, що засвідчують образне мовлення педагога, змістове багатство тезаурусу фахівця, що використовують для називання переживань, емоцій, почуттів, здатність реалізувати емоційно-мовленнєве перевтілення;

- уміння невербального художньо-педагогічного спілкування, що дає змогу фахівцеві демонструвати гармонійні рухи та пластику тіла як засіб комунікації, надавати додаткову виразну інформацію про власні думки, почуття та ставлення, гнучко поводитися (Цзі Лей, 2019).

На значущості чіткої і сформованої креативної педагогічної позиції сучасного вчителя образотворчого мистецтва акцентовано в наукових працях Лі Хан. «Творча педагогічна позиція майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – складне інтегративне й динамічне особистісно-професійне новоутворення майбутнього вчителя

образотворчого мистецтва аксіологічного характеру, що зумовлює успішність професіоналізації його особистості, сприяє набуттю актуальних художньо-педагогічних компетенцій, забезпечує ефективність навчально-творчої діяльності студента та відображає його сформовану систему творчих ставлень до художньо-педагогічних явищ, до учнів, до себе та інших суб'єктів педагогічного процесу в єдності ціннісно-мотиваційних, змістово-когнітивних, творчо-операційних, особистісно-рефлексивних аспектів» (Лі Хан, 2018).

У наукових розвідках О. Сова зосереджено увагу на значенні художньо-педагогічних умінь, що вони мають для системи професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва. За висловом О. Сова, сутність художньо-педагогічних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва полягає в здатності фахівця реалізувати комплексні дії на підставі засвоєних художньо-педагогічних знань, набутого досвіду, сформованого емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної професії і мистецтва. Художньо-педагогічні вміння вможливають ефективне провадження самостійної образотворчої діяльності, художнє навчання і виховання школярів. Такі вміння О. Сова кваліфікує як «інтегральну характеристику професійної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в єдності та взаємодії його психолого-педагогічних і художніх здатностей, провідну ознаку його готовності до ефективної художньо-педагогічної діяльності, як мету і результат художньо-професійної підготовки студентів» (Сова, 2018).

Л. Базильчук характеризує магістральну мету професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в іншому ракурсі. Науковець звертає увагу на провідну роль підготовки майбутніх педагогів-художників до роботи у сфері живопису. Згідно з міркуваннями автора, підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до живопису являє собою складний і багатогранний процес. Така підготовка передбачає розвиток творчих навичок і здібностей, педагогічних знань, умінь, роботу з

використанням сучасних технологій і матеріалів, формування естетичної культури та смаку. Щоб досягнути високого рівня підготовки майбутніх учителів, необхідно подбати про умови для їх вільного та творчого навчання, забезпечити доступ до потрібних ресурсів, надавати постійну підтримку у фаховому розвитку, що сприяє їх становленню як професіоналів (Базильчук, 2023).

Успішність підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до живопису залежить не тільки від викладача, а й від студента. Щоб стати успішним фахівцем, необхідно постійно цікавитися навчальним процесом, розвивати власні творчі здібності, удосконалювати та осучаснювати свої знання, ознайомлюватися з інноваційними технологіями й методами навчання. За таких умов майбутні вчителі образотворчого мистецтва будуть здатні якісно, інноваційно викладати живопис, досягати успіхів у професійній сфері (Базильчук, 2023).

Досліджуючи природу категорії «фахова підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва», науковець О. Піддубна зауважує, що йдеться про опанування складної системи психолого-педагогічних, методичних і теоретичних знань, засвоєння практичних умінь та навичок з образотворчого мистецтва, які вкрай потрібні для провадження художньої діяльності. Авторка диференціює компоненти фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: методичний, теоретичний, практичний. Сформованість цих компонентів визначають на підставі рівня опанованих фахових знань, умінь і навичок, які являють собою передумову успішної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (Піддубна, 2009).

У руслі дослідження варто уточнити сутність поняття «образотворча підготовка майбутнього вчителя». Імпонує позиція О. Кайдановської стосовно трактування природи названого терміна. Вивчаючи природу образотворчої підготовки фахівців, авторка описує її комплексно:

- як педагогічно організований процес набуття студентами ЗВО

загальнокультурного досвіду людства, що є вагомим фактором формування образотворчої ерудиції;

– як результат процесу підготовки, що засвідчує наявність комплексу образотворчих знань і вмінь, сприяє залученню студентів до культурно детермінованих способів виконання завдань із професійної діяльності;

– як систему навчання, виховання та розвитку особистості у взаємозв'язку образотворчих, гуманітарних, професійно орієнтованих дисциплін, що сфокусована на розвиток творчої художньої діяльності тих, хто навчається (Кайдановська, 2013)

З огляду на інтегративний характер, що виявляється в синтезі педагогічної і художньої діяльності, професійну діяльність учителя образотворчого мистецтва варто витлумачувати як складну та таку, що потребує докладного опису характерних рис. Професійна діяльність педагога-художника прогнозує наявність «творчого начала», креативних здібностей, творчого потенціалу, нетрадиційного та нешаблонного мислення.

Відповідно до наукової позиції О. Музики, творчі здібності вчителів образотворчого мистецтва – це складне й комплексне психологічне утворення, що синтезує загальнопедагогічні та спеціальні (образотворчі) здібності, а також становить обов'язкову умову провадження художньо-педагогічної діяльності. Серед образотворчих здібностей авторка виокремлює такі: «уміння відтворювати схожість, помічати в натурі характерне, передавати матеріальну основу форми й закономірності її створення – пропорції, анатомічну структуру, фактуру поверхні; гнучкість мислення; старанність у розробленні матеріалу; рівень розвитку моторики руки; здатність до відтворення природи та адекватного відображення дійсності; відчуття композиції» (Музика, 2008).

Об'єктом дослідницької уваги постає специфічне мислення, притаманне особливій групі людей – митцям. Наявні в особи креативні

здібності мають тісний зв'язок з особливостями мисленнєвої діяльності, специфічними способами пізнання дійсності. На цій думці акцентував Г. Балл, зауважуючи, що на розвиток формування естетичного в структурі особистості майбутніх учителів безпосереднім чином впливає гуманітарний стиль мислення. Для вчителів гуманітарних дисциплін, учителів-митців характерна більш розвинена творча уява. Таку особливість можна помітити, якщо порівняти їхню діяльність із роботою, наприклад, учителів, які викладають природничо-математичні курси. Описаний факт зумовлений передовсім впливом різних способів пізнання: педагоги творчого складу володіють образним мисленням, інші вчителі – абстрактним (Балл, 2003). «Лівопівкульні» люди, чи «логіки», сприймають навколишні реалії раціонально, саме тому такі особи демонструють схильність до опанування точних наук, до провадження наукової і технічної діяльності. Натомість «правопівкульні» люди, чи «художники», здатні сприймати навколишні реалії в емоційно-образному плані, тому вони засвідчують більшу схильність до творчості (Балл, 2003).

Солідарної думки дотримується О. Поліщук, зазначаючи, що підґрунтя сучасного уявлення стосовно особливостей художнього мислення становлять відмінності між «натуральним» та «прекрасним» мисленням як між різними типами способів розмірковування. Так зване «натуральне» мислення стосується природних процесів оволодіння знаннями щодо предметів, а про «прекрасне» може йтися в разі наявних особливих задатків у людини, що називають естетичним даром. Особистість такого складу вважають естетиком, якому притаманний високий рівень ерудованості у сфері прекрасного. Люди цього типу мають особливий склад розум, їм властиве так зване «горіння», екстаз, ентузіазм, естетичні поривання. Відповідно до своєї спрямованості, «прекрасне» мислення зорієнтоване на те, щоб не тільки опанувати істину, а формувати з частин певне ціле як носія краси, нейтралізувати й долати недоліки, удосконалювати та модернізувати предмети, посилювати

позитивні риси твору (Поліщук, 2009).

У поглибленому й розширеному руслі міркує про порушене питання дослідниця Л. Кондрацька. Авторка стверджує, що більша частина сучасних освітніх систем ґрунтована на інформаційних, або на знакових, моделях знання. Згідно з цими моделями, знання витлумачують як систему значенневих зв'язків і відношень між об'єктами сприйняття. Натомість процес пізнання трактують як інтеріоризацію індивідом предметного світу культури в ході діяльності. Описані знаннєві моделі, за висловом Л. Кондрацької, прогнозують актуалізацію тільки одного зі складників інтегральної інформаційної системи, ідеться про семантичний тип психіки. Водночас дослідниця зауважує, що цілісне споглядання буття (культури, особистості) потребує актуалізації всіх форм мисленнєвої діяльності, вимагає «інтегральної інформаційної системи, зокрема її естетичного й буденного типів» (Кондрацька, 2002).

У працях Л. Кондрацької зазначено, що естетичний тип психіки позначається на ефективності когнітивних процесів контемпляції та імагінації в разі переходу до вищого, духовного рівня пізнання (рівень епістемології). Під час цього відбувається інтуїтивний інтенсивний рух до нового (здається, навіть абсурдного) знання. Як доводить авторка, завдяки актуалізації названого інформаційного типу психіки стає можливим особистісне структурування інформації в цілісному перцептивному середовищі (свідомого та позасвідомого), що стає наслідком такого різновиду учіння, який стимулює майбутнього фахівця пізнавати щось нове, переживати особистісне «народження», «пригадування» істини (Кондрацька, 2002). Підсумовуючи, Л. Кондрацька констатує існування особливого різновиду типу психіки, який властивий саме фахівцям мистецької сфери.

Праці О. Сарнавської присвячено дослідженню особливостей естетичного сприйняття світу. Науковець переконує, що естетична чуттєвість слугує базовою константою формування естетичної картини



світу. У будь-якій картині світу важливу роль відіграє інтуїція щодо цілісного сприйняття реалій. Натомість для формування наукової картини світу потрібні, крім того, раціональні експлікації такої інтуїції. У фокусі естетичної картини світу домінантного значення набуває збережена безпосередність і цілісність сприйняття реалій, що здатне поглиблюватися протягом процесу естетичного сприйняття. З огляду на це, естетичне переживання – не тільки початковий, а й вищий момент сприйняття естетичної картини світу (Сарнавська, 2009).

У річищі порушеної наукової проблеми варто апелювати до розвідок, присвячених питанню модернізації системи підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в закладах вищої освіти. Аналізуючи наукову й методичну літературу, Л. Стрітьєвич доходить висновку, що система формування здатності до професійної художньо-педагогічної діяльності – це підготовка, яка передбачає формування гуманітарно-соціальних взаємозв'язків, психолого-педагогічних, освітньо-світоглядних і спеціальних знань, умінь, навичок, компетенцій (Стрітьєвич, 2009). За висловом Л. Стрітьєвич, на це потрібно зважати під час планування змісту навчального матеріалу, представляючи в тісному взаємозв'язку комплекс методичних, психолого-педагогічних, спеціальних знань, умінь і навичок. Система формування здатності до професійної художньо-педагогічної діяльності охоплює, крім того, належну методичну оснащеність, використовувану для навчального процесу. Важливу роль відіграє і практична підготовка вчителя, який повинен навчитися застосовувати опановані знання та вміння не тільки на уроках з образотворчого мистецтва, а й під час провадження різних типів позаурочної діяльності. Майбутній фахівець повинен набути досвіду творчої роботи, що дасть йому змогу демонструвати мобільність, використовувати засвоєні в закладі вищої освіти знання, вміння та навички. Здатність до професійної художньо-педагогічної діяльності залежить і від постійної самоосвіти, самовдосконалення та саморозвитку (Стрітьєвич, 2009). Серед

педагогічних засобів формування здатності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва варто виокремлювати, по-перше, систему форм і методів навчання, реалізовану на підставі особистісно-діяльнісного підходу, по-друге, саморегуляційну (в особистісно-професійному вимірі) діяльність майбутнього фахівця (Стрітьєвич, 2009).

Отже, у науковому дискурсі оперують комплексним терміном «професійна художньо-педагогічна діяльність», щоб номінувати й інтерпретувати професійний простір, у якому вчитель образотворчого мистецтва провадить свою діяльність. До традиційних підструктур професійної художньо-педагогічної діяльності належить знаннева, практична підструктура, а також підструктура саморегуляції у творчій роботі.

У наукових публікаціях М. Пічкура представлено проблематику підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Автор фокусує увагу на низці аспектів формування професійної культури студентів – майбутніх учителів образотворчого мистецтва (Пічкур, 1999). У працях уперше обґрунтовано «концепцію формування професійної культури вчителя як композиційної цілісності». М. Пічкур наголошував на важливості провадження композиційної діяльності як підґрунтя для модернізації культурологічної підготовки вчителя. На думку вченого, загальна професійна культура вчителя являє собою єдність культури особистості та її фахової майстерності. Унаслідок взаємопроникнення та взаємовпливу, ці складники формують систему соціально-професійних особистісних рис. Кожен компонент такої системи має родову ознаку – композиційність. За висловом М. Пічкура, стрижневою характеристикою професійної культури педагога варто називати педагогічну культуру. Зіставивши особливості педагогічної культури й композиційної культури, науковець підсумував, що структура професійної культури вчителя образотворчого мистецтва представлена як динамічна система

особистісних рис. Такі риси виявляються за різними напрямками професійних взаємин і в композиційному аспекті педагогічної творчості, що залежить від композиційних дій учителя, а також від його особистісних особливостей (Пічкур, 2009). У структурі дослідник виокремлює такі компоненти: «професійна мотивація (інтерес композиції щодо творчих педагогічних рішень, зокрема в галузі образотворчого мистецтва); професійні знання (про способи й результати педагогічної композиції); професійна майстерність (уміння komponувати педагогічний процес)» (Пічкур, 1999).

М. Пічкур аналітично зіставляє структуру композиції і професійної діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Значення структурного компонента педагогічної композиції увідповіднене з типом діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, що позначається на розвитку елементів особистості, «розвиває естетичні почуття, спонукає до активної творчої діяльності» (Пічкур, 1999)

Таку ідею М. Пічкур поклав в основу дослідження трикомпонентної структури особистісних якостей професійної культури вчителя образотворчого мистецтва. Згідно з описаною структурою, автор розрізняє кілька компонентів:

1) когнітивний – активне пізнання специфічних та універсальних композиційних рис об'єктів довкілля, особистості вчителя образотворчого мистецтва, явищ художньої та педагогічної дійсності; розуміння завдань педагогічного й художнього komponування; мислення через категорії композиції під час художньої та педагогічної творчості; знання композиційних особливостей, виражальних засобів у педагогічному та художньому komponуванні;

2) емоційний – відчуття щодо композиційної специфіки явищ довколишнього середовища, педагогічних і художніх реалій, власної композиційної довершеності;

3) діяльнісний – бажання, потреби, мотиви, інтереси, що

виявляються в процесі створення й застосування композиції в універсальному значенні; уміння професійного компонування, реалізація рефлексивних актів із самокорекції згідно з ідеалом композиційної довершеності вчителя образотворчого мистецтва (Пічкур, 1999).

У наукових працях Таама Аль Атабі Аяд Хаяві об'єктом аналізу постає професійно-художня культура майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Дослідник трактує «професійно-художню культуру як особливий різновид культури суспільства, у якому сконцентрований досвід спеціальної суспільно організованої практики навчання та виховання молодого покоління». Професійно-художня культура виявляється в низці цінностей, що маркують вибір напрямів навчання та виховання в соціальних умовах; у суспільних, сімейних традиціях виховання; у мистецьких творах тощо (Таама, 2009).

С. Коновець, студіюючи питання професійної діяльності сучасного вчителя образотворчого мистецтва, запропонувала інноваційну концепцію підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, де зосереджено увагу на аспектах творчого розвитку. Основою концепції аналізу творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва слугує трактування названого феномену як багатоаспектного процесу, що являє собою важливий складник професійної підготовки, інтегрує творче мислення, творчий досвід, інтелект, асоціювання, інтуїцію, уяву, креативність. Творчо й ефективно розвиваючись, майбутні вчителі образотворчого мистецтва формуються як цілісні творчі особистості, здатні мислити креативно, продуктивно діяти, постійно генерувати інноваційні ідеї, апробувати сучасні підходи до провадження професійно-педагогічної діяльності в різнотипних навчальних закладах (Коновець, 2012).

Унаслідок реалізованого наукового пошуку, С. Коновець представляє обґрунтований варіант системи методичної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до професійно-педагогічної

діяльності. У структурі такої системи дослідник виокремлює низку складників: «професійно-педагогічна діяльність майбутніх учителів образотворчого мистецтва (на уроках, позакласних заняттях, під час виховних заходів з образотворчого мистецтва та в процесі творчої діяльності); творчий розвиток майбутніх учителів образотворчого мистецтва в ході їх професійної підготовки в ЗВО; провадження образотворчої діяльності (пізнавальна, практична, оцінна, колективна, творча); оволодіння методикою навчання образотворчого мистецтва в різнотипних навчальних закладах» (Коновець, 2012). Ученим запропоновані основні складники педагогічної майстерності вчителя образотворчого мистецтва: гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічно-творчі здібності, педагогічно-творчі техніки (Коновець, 2012). У представленій системі педагогічної майстерності вчителя образотворчого мистецтва особливе місце посідає гуманістична зорієнтованість і педагогічно-творчі здібності, що цілком доречно називати внутрішніми настановами вчителя, які відображають механізми свідомості.

Особливості професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва на сучасному етапі схарактеризовано в працях Л. Покровщук. Окреслюючи пріоритети системи підготовки вчителів образотворчого мистецтва, автор зазначає, що для педагогічного забезпечення пріоритетних напрямів і завдань шкільної освіти та виховання вагоме значення має професійна діяльність вчителів образотворчого мистецтва, які мають ознайомлювати учнів зі світом прекрасного, допомагати пізнавати художню культуру й засвоювати навколишню дійсність згідно із законами краси. Характер і змістове наповнення освітньо-виховних завдань впливають на ступінь вияву вчителями образотворчого мистецтва власних творчих здібностей, естетичної продуктивності, уміння налагоджувати художній діалог, залучати до креативу своїх учнів. Перед вищою педагогічною освітою постають завдання з цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу та здібностей майбутніх учителів

образотворчого мистецтва. Україн важливо підтримувати обдаровану в художньому аспекті студентську молодь, формувати вміння та навички для креативної самореалізації в мистецькій галузі.

На думку Л. Покровщук, присутню роль у художньо-педагогічній діяльності вчителя образотворчого мистецтва відіграють розвинені на високому рівні творчі здібності. У разі сформованих творчих здібностей педагог здатний успішно й ефективно виконувати основні завдання, що постають у навчально-виховному процесі. Такі завдання стосуються підготовки учнів до активної взаємодії з мистецьким світом, де завдяки художнім образам можна передати полігранну палітру людського життя, його предметний і природний простір, різні форми, види та способи діяльності. Учитель образотворчого мистецтва, який має творчі здібності, має змогу провадити продуктивну діяльність, набувати досвіду пізнання предметів і явищ навколишньої дійсності, з огляду на їхню виразність, емоційне забарвлення, гармонію, взаємозв'язок форми та змісту (Покровщук, 2005).

Феномен «творчі здібності вчителя образотворчого мистецтва» докладно схарактеризований в наукових розвідках О. Музики. У роботах дослідниці наголошено, що, виявляючись в образотворчій діяльності, творчі здібності набувають специфічних рис, які зумовлені психологічними закономірностями художнього сприйняття. Випускникам мистецько-педагогічного профілю потрібно оволодіти низкою вмінь:

- уміння виконувати навчально-виховні, педагогічні, художньо-творчі завдання, зважаючи на вікові та індивідуальні риси учнів;
- уміння проводити наукові дослідження;
- уміння втілювати отримані результати в практичну сферу;
- уміння проводити узагальнення, оформляти результати наукового пошуку, послуговуватися інноваційними науковими технологіями оброблення інформації;
- уміння виконувати аналіз, підбивати підсумки, застосовувати у

власній діяльності передовий педагогічний досвід, набутий у сфері естетичного виховання школярів;

– уміння критично характеризувати результати своєї педагогічної діяльності, імплементувати інноваційні навчально-виховні технології (Музика, 2008).

Отже, узагальнений перелік вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва містить такі складники: високий рівень фахової живописної підготовки майбутнього викладача образотворчих дисциплін, розвинені художньо-творчі компетентності; удосконалення знань із методики формування художнього образу; наявність практичних умінь і навичок зі створення художнього образу в живописному портреті; розвинена здатність моделювати художній образ у живописній формі; наявність уміння представляти художні образи у колірній і фігуративній композиції живописного портрету; покращення фахових умінь та навичок вияву, логічної аргументації, пояснення характерних чеснот і вад у виконаних навчальних роботах; покращення вмінь та навичок реалізувати навчальні постановки.

Утвердження компетентнісного підходу в освіті, зокрема в професійній, позначилося і на мистецькій освіті. Це зумовило виникнення численних понять і термінів для називання комплексу вмінь та рис учителя мистецького профілю: «поліхудожня компетентність», «мистецька компетентність», «культурологічна компетентність», «художньо-естетична компетентність» тощо.

Складники компетентності вчителя мистецького профілю докладно описані в наукових працях Л. Масол. Цілком слушною вважаємо думку стосовно того, що компетентнісний підхід у професійній освіті слугує потужним мотиваційним чинником, що стимулює навчання та розвиток майбутніх фахівців. Це дає змогу, за висловом вченого, змістити акценти з опанування художньої інформації на розвиток комплексу спеціальних і загальнокультурних художньо-естетичних компетентностей (Масол, 2006).

Усі компетентності, які формуються під час загальної мистецької освіти, Л. Масол диференціює на кілька груп:

- «особистісні – загальнокультурні (ціннісно-орієнтаційні, художньо-світоглядні, культуротворчі, культурно-дозвілєві);
- спеціальні, або художньо-естетичні (мистецький тезаурус, ментальний естетичний досвід, художньо-творчі здібності, художньо-образне мислення, естетичне ставлення);
- функційні компетентності – предметні (музичні, образотворчі, театральні, хореографічні тощо);
- міжпредметні – галузеві (художньо-естетичні) і міжгалузеві (художньо-гуманітарні);
- метапредметні (загальнонавчальні) – інформаційно-пізнавальні (здатність до пошуку художньої інформації та оперування нею), саморегуляція (уміння організувати й контролювати власну художню діяльність, здатність до самовдосконалення через мистецьку самоосвіту та самовиховання);
- соціальні компетентності – комунікативні (здатність до спілкування з приводу мистецтва, естетичних цінностей);
- соціально-практичні (здатність до співпраці у сфері мистецтва, до роботи в команді)» (Масол 2006).

Класифікуючи компетентності педагога, Л. Масол розташовує «художньо-світоглядні» компетентності поряд із ціннісно-орієнтаційними й культуротворчими компетентностями. На підставі цього можемо констатувати тісні зв'язки між світоглядними орієнтирами педагога-художника, їхніми культуротворчими ресурсами, ціннісною платформою вчителя.

Для з'ясування сутності естетичного світогляду вчителя образотворчого мистецтва важливо схарактеризувати систему компетентностей, якими він має оволодіти. Г. Сотська звертає увагу на важливість розвитку в майбутнього вчителя образотворчого мистецтва



поліхудожньої компетенції. Згідно з науковими міркуваннями авторки, поліхудожня компетенція – професійна інтегративна якість, що передбачає наявність в особистості системи знань про мистецьку взаємодію, інтегровані програми, комплексу вмінь транслювати художній образ в іншій модальності, застосовувати досвід художньої проєктної діяльності. Така діяльність знаходить своє інтегроване втілення в художніх ідеях, образах, явищах, предметах, сюжетах. При цьому стають актуалізованими когнітивний, ціннісно-мотиваційний, операційно-діяльнісний, особистісно-творчий компоненти (Сотська, 2006).

У змісті поліхудожньої компетенції віддзеркалено специфіку таких компетентностей: полімодальна (здатність передавати художні образи через сенсорні системи, емоційно-ціннісне ставлення до різних типів мистецтв); методична (оперування методикою поліхудожньої діяльності, рефлексування); дослідницька (опанування дослідницьких процедур у сфері поліхудожньої педагогічної діяльності) (Сотська, 2006). У наукових працях Г. Сотської підсумовано, що ціннісно-світоглядний складник відіграє значущу роль у професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва.

Характеризуючи компетентності вчителя образотворчого мистецтва, О. Бараболя акцентує на доцільності опису методичної компетентності педагога-художника. Науковець доводить існування зв'язку між методичною компетентністю та професійною культурою вчителя-митця. «Методична компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – обов'язковий компонент професійно-педагогічної компетентності, змістом якої є володіння різними методами навчання, методичними прийомами, рівень загальнодидактичної, художньої, методичної підготовки до організації освітнього процесу». Методична компетентність зорієнтована на формування професійної і художньої культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Її мета – задовольняти потреби в систематичному покращенні фахового рівня

методичної роботи (Бараболя, 2008).

У працях Ю. Мохіревої вивчено проблему збагачення професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва через використання потенціалу декоративно-ужиткового мистецтва, що має національний характер. За висловом авторки, у змістовому наповненні професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва декоративно-ужитковий компонент представлений відомостями про народне мистецтво, інформацією про роль народного мистецтва в становленні й розвитку особистості, про психотерапевтичні функції народного мистецтва, про народні промисли, художні напрацювання народних митців, взаємовплив народного й професійно мистецтва та взаємозв'язки між ними, про зарубіжний досвід еволюції мистецької освіти, про особливості збереження культурної спадщини, про сучасні форми українського народного мистецтва (зокрема, про художній розпис). Усі інформаційні складники уможливають формування професійно компетентних викладачів образотворчого мистецтва (Мохірева, 2007)

Ю. Мохірева ввела до наукового обігу поняття «мистецька грамотність учителя образотворчого мистецтва», під яким варто розуміти «знання про роль народного мистецтва в розвитку творчої особистості; знання визначних здобутків світового та українського мистецтва розпису» (Мохірева, 2007). Світогляд учителя – домінантний параметр цілісності особистості. Саме тому на сучасному етапі розбудови національної системи вищої освіти важливо брати до уваги національно-культурний вимір підготовки педагога-художника.

Для вивчення особливостей професійної діяльності вчителів образотворчого мистецтва, специфіки їх фахової підготовки в закладах вищої освіти варто апелювати до наукового доробку О. Отич. У працях об'єктом дослідницької уваги постає розвиток у майбутнього викладача професійного навчання творчої індивідуальності. О. Отич тільки принагідно окреслювала проблематику підготовки майбутнього вчителя

образотворчого мистецтва. Попри це в наукових публікаціях викладено принципово важливі положення, що слугують фундаментом для трактування художньо-педагогічної ментальності, опису її значення для професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва.

Досліджуючи сучасні тенденції та зміни у світовому й національному освітньому просторі, О. Отич зауважує, що зосередження уваги на культуротворчому й креативному потенціалі освіти зумовлює «зміну соціокультурного статусу мистецтва як процесу й результату творчості, найбільш позначеної впливом індивідуальності та здатної найбільш ефективно впливати на розвиток останньої». Мистецтво виконує присутню роль у реалізації індивідуально-особистісної і творчої спрямованості освіти. Вагомим компонентом змісту освіти є саме мистецтво, що допомагає суб'єктам освіти переживати, осмислювати, оцінювати суспільно-педагогічний досвід, набувати універсальної самовизначеності. Цього неможливо досягнути лише через використання інтелектуальних засобів (Отич, 2006).

Обґрунтованою вважаємо тезу О. Отич стосовно того, що мистецтво слугує фундаментом розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. Це стає можливим у разі залучення фахівця до креативної взаємодії на засадах педагогіки мистецтва, що синтезує низку педагогічних функцій, представляє невичерпність творчого й педагогічного потенціалу мистецтва. У навчальному процесі мистецтво здатне виконувати роль засобу навчання, розвитку й виховання особистості протягом усього життя, підґрунтям гуманізації, компонентом змісту освіти, фактором «індивідуалізації та соціалізації особистості, «сходження» до своєї творчої індивідуальності, детермінантою її етнічної і соціокультурної ідентифікації, елементом соціокультурного й естетико-розвивального середовища навчального закладу тощо» (Отич, 2006) .

Основу концепції О. Отич становить ідея про те, що розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання

буде більш ефективним у разі використання не сцієнтистської, а науково-мистецької парадигми освіти. Така парадигма прогнозує системне застосування педагогіки мистецтва в професійній підготовці майбутнього педагога для розвитку творчої індивідуальності (Отич, 2009).

Хуан Цзиншен окреслює чинники впливу на формування естетичного світогляду сучасного вчителя образотворчого мистецтва. Естетичний світогляд учителів образотворчого мистецтва – інтеграційний особистісно-професійний конструкт, який маркує «самореалізацію педагогів як суб'єктів професійно-педагогічної і мистецької діяльності, забезпечує розгортання широкого спектру їх самореалізації в мистецьких координатах, дає змогу ефективно провадити естетико-творчу педагогічну діяльність, використовуючи культурно-естетичні еталони як критерії оцінювання» у ході розв'язання життєвих і професійних проблем (Хуан 2017).

У розвідках О. Тюрікової проаналізовано питання підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Дослідниця стверджує, що підготовка вчителів образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах культуротворчого середовища школи являє собою поліаспектний процес. У ході такої підготовки майбутні педагоги опановують компетентності, які дають змогу продуктивно функціювати в культуротворчому шкільному просторі. До компонентів підготовки О. Тюрікова зараховує особистісний, фаховий і соціальний компоненти. Фаховий складник підготовки вчителів схарактеризований із позицій культурологічного й середовищного підходів, передбачає надання мистецтву доміантного значення в культуротворчому процесі. Згідно із соціальним компонентом, описують професійно-особистісну позицію у світі. Цей компонент уможлиблює здатність провадити в реальному соціумі перетворювальну діяльність. Особистісний компонент підготовки допомагає формувати систему особистісних рис, скеровує творчий потенціал особистості на вдосконалення культуротворчого простору

школи. Формування всіх названих компонентів не має автономного характеру, оскільки відбувається в комплексі за наявності педагогічних умов (Тюрікова, 2008).

Отже, науковий дискурс із порушеної проблематики представлений ґрунтовними працями, присвяченими описові системи підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в закладах вищої освіти. Учені постійно модернізують форми й методи професійної підготовки майбутніх педагогів-художників, окреслюють інноваційні вимоги до провадження вчителем образотворчого мистецтва ефективної професійної діяльності в школі, адаптують процеси до сучасних освітніх тенденцій, посилюють компетентнісний складник професійного навчання.

## **1.2. Концептуальна сутність художньо-педагогічної ментальності та специфіка її вияву в професійній діяльності вчителів образотворчого мистецтва**

Основу образотворчого мистецтва становить специфічне унаочнення художніх образів, що відображають найрізноманітніші ситуації довколишнього життя. Сучасні дослідники описують у наукових джерелах кілька видів образотворчого мистецтва, а саме: скульптура, графіка, живопис. Для кожного з названих різновидів характерні власні засоби виразності. Наприклад, у живописі основним інструментом виразності слугує колір, оскільки саме за його допомогою можна відтворити глибину, об'єм, продемонструвати віддаленість предметів. Прекрасне життя стає відчутним у контрасті, рухомості, взаємопроникненні кольорів. Унаслідок поєднання різних кольорів, утворюється кольорова гама та колорит, що забарвлюють картину, надають їй внутрішнього змісту та особливої

напруженості. Інколи колористичність притаманна власне композиції твору.

У графіці як у різновиді образотворчого мистецтва досягають художньої виразності за допомогою силуетів, ліній, контурів, що набувають домінантного значення. Для розкриття художніх образів художник застосовує незграбні або плавні лінії, працює з їхньою м'якістю чи з твердістю, продумає довжину або товщину ліній. Усі ці речі важливі для формування художнього образу. Виразальні засоби допомагають транслювати естетичні відчуття, формують сприйняття, дарують естетичну насолоду, розвивають естетичний смак і потреби, поглиблюють співпереживання та емоційну чутливість. Через утворені зв'язки між ідеями й почуттями образотворче мистецтво здатне збагачувати духовне життя особистості, розвивати художнє мислення.

Образотворче мистецтво стає продуктом естетико-художньої діяльності. Художній твір виникає як результат духовної і творчої діяльності людини. Утілений результат може бути засвоєний, «привласнений» суб'єктом-реципієнтом. Такий процес характеризують як «співтворчість» – духовну активність слухача чи глядача в ситуації художньо-творчої діяльності (сприйняття мистецьких творів). Якщо в майбутніх учителів образотворчого мистецтва сформоване естетичне сприйняття, то стає можливим набуття сенсорного й візуального досвіду, поглиблення професійних знань, посилення емоційно-почуттєвої сфери.

Як слушно зауважує Л. Лісунова, естетичне сприйняття мистецьких творів передбачає чотири одночасні форми існування, у ході реалізації яких формуються професійні, особистісні, естетично-художні, ментальні якості майбутніх учителів образотворчого мистецтва (Лісунова, 2015). Вартий дослідницької уваги світоглядний, або ментально-детермінований, складник підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Слово «менталітет» має латинське походження («mentalis»). Лексема з'явилася в мові середньовічної схоластики (похідні слова: mens, mentis).

Наразі поняття має широкий значеннєвий спектр: розум, мислення, спосіб мислення, характер, світосприйняття, душа, душевний склад, настрої, свідомість, думка, погляд, уявлення та ін. Цей семантичний діапазон зумовлює складність трактування названого явища та його всеосяжність. Менталітет постає об'єктом аналізу в педагогіці, філософії, соціології, культурології, соціальній історії, психології тощо. Представники різних наук по-різному витлумачують поняття «менталітет». У науковій літературі запропоновано низку трактувань. У межах філософської рефлексії поняття «менталітет» постає як сукупність побутових і щоденних уявлень, символічних образів та цінностей. Відповідно до філософського бачення, менталітету властиві функції інтерпретаційної моделі, що може віддзеркалювати один з аспектів буття соціальних спільнот (Корицька, 2021).

I. Коваль вважає доречним диференціювати терміни «ментальність» і «менталітет». Як статична категорія менталітет утворений із «базових теоретичних невідомих компонентів», що становлять основу інтегральних настанов, установок. Такі компоненти – потенційні засади світосприйняття, що виявляються в разі певних умов у людській життєдіяльності. Ментальність як динамічна категорія актуалізує лише окремі елементи менталітету (почуття, мислення, пристрасті, дії) (Коваль, 2017).

Отже, ментальність – відображення світу в особливих знаках і формах (мовних та символічних), що притаманні певній культурі, позначаються на якості колективної та індивідуальної свідомості, на системі цінностей. Вони регламентують ставлення до навколишнього середовища та поведінку. Менталітет являє собою якісний результат, відображає змістовність сформованих уявлень про картину світу. Звідси випливає, що ментальність можна назвати процесом, а менталітет – його результатом. Ментальність прогнозує індивідуальне пізнання картини світу в руслі певної культури конкретного історичного періоду. Така особливість перетворює цей процес на своєрідне входження індивіда до

соціальної або до національної спільноти. Унаслідок названого процесу з'являється опосередкований спосіб світосприйняття, ставлення до світу, спосіб поведінки.

І. Коваль, С. Сливка зауважують, що метаграницний вимір менталітету окреслює метафізичний простір, представляє діалектичну цілісність. Цей вимір створює особа, наповнюючи його дифузійними екзистенційно-ментальними нормами. Ментально-правові потоки формуються в процесі життєдіяльності зі стану дифузії. Цих потоків очікують у навколишньому середовищі. Так формується ментальний простір довкрузя. Метаграницний вимір менталітету скеровує людську діяльність, бо позначається на буденному вимірі, що реалізоване в думках, діях, почуттях; запобігає неонтологічним проявам (захист природний, хоч і невидимий). У позаграницному аспекті на менталітет чинять вплив політичні, екологічні, економічні фактори. Онтологічне дослідження менталітету доводить, що світ створений думкою, а отже, може бути зруйнований теж думкою (Коваль, 2016).

Представники філософської науки звертають увагу на менталітет як на духовний інваріант буття. На противагу цьому психологи нерідко вдаються до ототожнення феномену з поняттям «соціальний характер» (Е. Фромм). На їхню думку, його змістове наповнення слугує ланкою, що пов'язує соціальну структуру суспільства та психіку індивіда. Описуючи сутність явища, зважають на всі структури й характеристики людської психіки та свідомості на індивідуальному, а також на колективному рівнях (Fromm).

У вітчизняній науці поняття «менталітет» набуло широкого вжитку з II половини XX століття, актуалізувавшись у контексті антропологічного підходу до студіювання різних проблем. Автори «Великого тлумачного словника української мови» представляють лексему «менталітет» як «сукупність психічних, інтелектуальних, релігійних, естетичних і т. ін.



особливостей мислення народу, соціальної групи або індивіда, що проявляються в культурі, мові, поведінці» (Бусел, 2006).

У наукових джерелах помітне паралельне використання у ХХ столітті термінів «ментальність» і «менталітет». Потребує уваги питання про семантичне співвідношення цих слів. Окремі автори називають терміни «менталітет» і «ментальність» синонімічними, оскільки обом поняттям властиве «когнітивне коріння», що засвідчує образність думки, особливий склад розуму, рівень розумового розвитку тощо (Корицька, 2021).

У праці А. Корицької підсумовано, що менталітет варто трактувати як систему кількісних і якісних соціально-психологічних рис людини чи соціальної спільноти. Ця система постала внаслідок впливу соціального й природного середовища, а також духовної творчості суб'єкта. Ментальність – один з основних елементів системи «поряд із національним (соціальним) характером» (Корицька, 2021).

Отже, у сучасному науковому дискурсі бракує усталеної дефініції терміна «менталітет». На підставі проаналізованих джерел підсумовано, що вчені витлумачують менталітет із трьох позицій: як «сукупність усвідомлених уявлень, символічних образів і цінностей»; з «акцентом на колективно-підсвідомих компонентах»; як сферу «свідомого та підсвідомого, що пов'язані між собою». Складником менталітету, його ядром варто називати міфологеми, архетипи, стереотипи, традиції. Необхідно наголосити, що менталітет – це не стале поняття, оскільки воно здатне з часом змінюватися, як і чинники його формування. Питання про еволюцію поняття «ментальність» не втрачає своєї актуальності впродовж кількох століть, попри спроби його осмислити з культурологічного, філософського, політичного, історичного, етнопсихологічного та інших підходів.

Ментальність – соціосемантичне явище, що вирізняється особливим статусом як реальний феномен та як об'єкт пізнання. Описуючи

ментальність, мають на увазі універсальну здатність психіки індивіда зберігати типові інваріантні структури, де засвідчена належність особи до соціуму та до певного часу. Ментальність знаходить власне конкретно-історичне втілення в низці менталітетів, що були властиві різним народам та епохам. Отже, природа ментальності перебуває в ракурсі культурно-типових, динамічних психічних процесів розвитку людства.

Слово ментальність запозичене із західноєвропейського лексичного фонду. В Україні поняття набуло поширення на поч. 80-х років ХХ століття. Саме в цей період на значущість терміна звернули увагу представники різних наукових галузей. Уведена категорія дала змогу звертатися до цілісного образу Людини, що відображений у світі інтенцій, моделей розуміння, ціннісних настанов, переживань та оцінних суджень. Термін уможливорює зіставлення різнопланового людського буття (особистісне – соціальне, індивідуальне – колективне), а також порівняння меж набутого людського досвіду (інтуїтивне – раціональне – емоційне, несвідоме – свідоме), виявлення між ними системного взаємозв'язку. Цей факт аргументує причину загального зацікавлення категорією «менталітет» (Фурман, 2014).

До фахового дискурсу й наукового обігу поняття «менталітет» уперше увів американський учений-філософ Р. Емерсон (1856 р.). Дослідник убачав у понятті специфічний тип мислення, який маркує певний рівень колективної та індивідуальної свідомості. Менталітет народжений у підсвідомості, проте поступово синтезує ті спільні риси, що формуються з природних відомостей, соціально зумовлених елементів, зрештою, віддзеркалюється в уявленнях про довкілля та життя. На противагу швидко змінюваним суспільно-ідеологічним поглядам, менталітет вирізняється більш постійним характером, тому що відображає усталені звички й форми поведінки.

У культурологічному й філософському вимірах феноменології менталітету поняття витлумачують як комплекс уявлень, відчуттів,

переконань спільноти, що проживає в певний період, у географічній локації, соціальному середовищі. Ідеться про особливий психологічний настрій людей та суспільства в цілому, що позначається на соціально-історичних процесах. Менталітет – явище розумового порядку, тому це поняття не можна ототожнювати із суспільною свідомістю. Відомо, що менталітет транслює лише специфіку свідомості щодо суспільної свідомості інших груп осіб, якщо мова про націю, етнос чи про будь-який соціальний прошарок.

У наукових джерелах оперують термінами і «ментальність», і «менталітет». Це актуалізує питання про їхнє співвідношення – як часткового та загального, як частини й цілого. Ментальність являє собою комплекс семіотичних утілень картини світу, створює конкретне змістове наповнення менталітету. Унаслідок цього менталітет стає епіфеноменом ментальності. У такому разі його витлумачують як додаткове або побічне явище.

О. Реброва доводить, що чіткої диференційної межі між названими поняттями не існує, принаймні це не обґрунтовано у сфері гуманітарних знань. Водночас немає підстав уважати ці терміни синонімічними. Слова «менталітет» та «ментальність» мають пізнє латинське походження (*mens, mentis* – «свідомість, мислення, розум»), маркують образ і спрямованість думки, характер розуму, рівень розвитку. Звідси впливає фіксований первинний етимологічний зв'язок термінів із людським мисленням, свідомістю, розумовою діяльністю. Водночас брак філософсько-методологічного розроблення задекларованого питання допускає синонімічне оперування поняттями «менталітет» та «ментальність» (Реброва, 2012). У загальному значенні менталітет інтерпретують як властиві конкретній культурі (субкультурі) специфічні риси психологічного життя її представників. Це позначене політичними й економічними чинниками життя в історичному вимірі.

Узагальнений аналіз сутності менталітету спонукає до висновку про те, що з таким тлумаченням поняття погодитися не можна. Немає підстав убачати в ньому специфічні особливості психологічного життя людей, що виявляються в системі поглядів, оцінних суджень, норм та умонастроїв, які базовані на усталених у певному суспільстві знаннях і віруваннях. Такі специфічні риси спільно з домінантними потребами та архетипами колективного несвідомого формують ціннісну ієрархію, притаманну адептам якоїсь спільноти. Саме на підставі вивчення переконань, ідеалів, інтересів, соціальних настанов можна відрізнити одну спільноту від інших (Реброва, 2012).

Психолого-педагогічне змістове наповнення менталітету регламентує особливий спосіб мислення, фокус думок та ідей, зароджених у підсвідомості. Фаховий менталітет педагога – інтегративна характеристика, що транслює системні специфічні риси психічного складу та світосприйняття людей, які пов'язані з педагогічною професією.

Е. Стризі диференціює ознаки професійного менталітету майбутніх учителів-гуманітаріїв:

- поява високого рівня занурення в процес усвідомлення і пізнання реалій, що вможлиблює стійку рефлексивну позицію;
- застосування студентами-гуманітаріями метафоричної, образної, наповненої порівняльними конструкціями, аналогіями мови;
- максимальне заглиблення студентів гуманітарних напрямів в аналізований об'єкт (особа, яка пізнає, не звільняється від процесу, а присутня в ньому; на відміну від аналогічного процесу в точних науках);
- оперування під час роздумів поняттями, що функціують на рівні внутрішнього, безсловесного розуміння (на протипагу цьому, у точних дисциплінарних сферах немає так званих «розмитих» понять);
- залучення різних смислових нюансів, властивих поняттям, явищам, структурам тощо;

– уміння надавати важливості й цінності не лише об'єктивно науковим даним, а й особистісній інформації, уникнення формалізованого мислення, пошук варіантів для розв'язання низки питань (Стрига, 2009).

На підставі ретельного осмислення соціологічних, філософських, психолого-педагогічних наукових джерел, а також сучасного практичного досвіду варто трактувати професійний менталітет майбутніх учителів гуманітарних дисциплін як інтегративну якість людини. Професійний менталітет залежить від особливостей гуманітарного способу пізнання, цінностей, поглядів, норм, стереотипів та форм поведінки, що позначені «професійною культурою на рівні постійної рефлексії» (Стрига, 2010).

А. Фурман досліджує взаємозв'язок ментальності та культури в психологічному вимірі. Підготувавши глибокий науково-теоретичний аналіз названого феномену, учений підсумував, що в ментальності необхідно вбачати атрибутивну характеристику культури. Науковець аргументує цю особливість взаємодоповнюваністю, оскільки менталітет є наслідком культурної еволюції етносу, нації, групи або особистості в контексті цивілізації. Крім того, ментальність слугує глибинним джерелом культурного поступу як комплексу історично розвинених «надбіологічних програм життєвої активності». Залежно від типу збереженого соціального досвіду, ці програми передають із покоління в покоління інформацію, генерують нові сенси, відтворюючи та змінюючи соціальне життя в його основних виявах, диференціюючись на чотири складники (Фурман, 2001).

В Україні концентром напряму спеціальних досліджень, що описують особливості формування художньо-педагогічної ментальності фахівців творчих професій, є наукова школа професора О. Ребрової. Видатна українська дослідниця фундаментально, широко й багатопанорамно вивчила методологічні, теоретичні й методичні аспекти формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів мистецького профілю. Наукові студії О. Ребрової безпосередньо не стосуються параметрів формування художньо-педагогічної ментальності

майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Водночас вагомість її наукових напрацювань, методологічні підходи та інноваційність методичної системи досліджуваного явища спонукають до застосування процесу формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

На думку О. Ребрової, у художньому вимірі необхідно інтерпретувати художню ментальність як «сукупність ментальних ознак мистецтва, його художніх параметрів, увідповіднених із психологічним станом епохи, що відображене в домінантних стилях, напрямках, художніх типах світовідчуття та світовідношення, виявляється на свідомому й підсвідомому рівнях, на когнітивних та емоційно-почуттєвих рівнях спілкування з мистецтвом» (Реброва, 2013:45). Ментальність – це феномен, що детермінує усталені протягом тривалого часу загальні ознаки мислення, свідомості, почуття народу, етносу, соціальної групи чи окремої людини. У таких рисах відображено найбільш значущі для суб'єктів ментальності настанови, думки, емоції, стереотипні моделі поведінки, установки, що становлять основу духовності. Ідеться про вірування, волю, ціннісні орієнтації, життєві настанови. У контексті мистецтва ці риси відображають сутність художньої ментальності. Отже, художній тип свідомості, якому властиве естетичне коріння, розвивався на тлі міфологічно-релігійного типу ментальності. Описаний тип свідомості стимулював розвиток такого типу ментальності, як художня ментальність. У сфері мистецтва досліджуваний феномен еволюціонує завдяки тому, що людина здатна представляти світ через художньо-образне мислення, відтворювати його в продуктах творчої діяльності (Реброва, 2013:67).

Унаслідок теоретичних узагальнень щодо природи педагогічної ментальності, О. Реброва констатує, що науковці зосереджували увагу на природі психологічних процесів, «які породжують професійну ментальність взагалі та педагогічну зокрема». З-поміж основних психологічних процесів виокремлено такі:

- професіоналізація свідомості, що спричинює розвиток типових форм психічного відображення реалій;
- фахова транскомуникативність (множинність угруповань фахового спілкування), що формує фахове співтовариство;
- фахова зорієнтованість діяльності, що інтенсифікує процес опанування професійних навичок та засвоєння стереотипних моделей діяльності;
- мотивація до самореалізації в контексті професії, що базоване на вибірковості цінностей у межах вибраної спеціальності (Реброва, 2013: 211).

Досліджуючи поняття художньо-педагогічної ментальності, О. Реброва зауважує, що «художня ментальність у мистецькій освіті та фаховому навчанні майбутніх учителів-митців виявляється через атрибутивні (художній стиль, текст, образ, символ, мова) і процесуальні (сприйняття, емоційні ставлення, свідомість, позасвідомість, мислення, інтерпретація) властивості, які, безперечно, впливають на ментальність фахівця в галузі мистецтва, а також на педагогічну ментальність – професійне якісне утворення, властиве спільноті вчителів та викладачів, які поєднані спільною метою – трансляцією накопиченого соціокультурного досвіду наступному поколінню, його вихованню в традиціях сформованих правил та норм, творчого розвитку особистості як фактору подальшого вдосконалення та збагачення культурних надбань людства, це зумовлює специфічність ціннісних орієнтацій, якостей, типу свідомості та стереотипів поведінки».

Згідно з науковими міркуваннями О. Ребрової, художньо-педагогічна ментальність має специфічний характер, позначена впливом особливого художньо-творчого ментального середовища, що в навчанні вчителів-митців у закладах вищої освіти номіноване як поліхудожнє. Професійне становлення супроводжуване набуттям досвіду зі спостереження за колегами та з ототожнення себе з іншими людьми. Об'єктами ототожнення

стають студенти, учителі, викладачі. Постать викладача в когорті майбутніх митців дуже важлива в хореографічно-педагогічному, методичному, організаційному, самоорганізаційному вимірі. Нерідко студенти прагнуть ідентифікувати себе з педагогом, який для них став справжнім авторитетом. У подальшій педагогічній діяльності фахівці намагатимуться наслідувати методику викладання таких осіб, розробляти аналогічні вимоги, систему оцінювання тощо. Погоджуємося з аргументованим висновком О. Ребрової стосовно того, що педагогічна ментальність реалізована завдяки фаховій ідентифікації.

У працях О. Ребрової наголошено, що художньо-ментальний досвід являє собою складне й багатомодальне інтегроване утворення, процес та результат духовно-практичної діяльності. Такий досвід охоплює поступове нагромадження художніх відомостей (етнохудожніх, полікультурних, науково-художніх, субкультурних тощо); інтелектуальне збагачення; модернізацію операційних умінь, використання яких необхідне для художньо-комунікативних та інтерпретаційних процесів; розвиток адекватних емоційних реакцій на мистецькі цінності, що сформовані на підставі характерних ознаки художньої ментальності (художній світогляд, уявлення про картину світу, фокусування уваги на етнічних, національних цінностях, стереотипних моделях поведінки) (Реброва, 2012:98).

Основним результатом художньо-ментального досвіду вчителів мистецьких дисциплін стає трансформація особистості майбутнього вчителя. Особа, яка навчається, пізнає світ, опановує художні знання, набуває вмій практичного використання закономірностей художньої творчості для вияву власного духовного потенціалу, удосконалює професійні компетентності відповідно до унормованих вимог, перетворюється на особу, якій властиві такі риси: стійка інтенція, відчуття потреби в продукуванні мистецьких цінностей (загальносвітові, етнічні, національні, регіональні, особистісні), мистецька освіченість в усіх



життєвих сферах (професійна робота, позафахові обставини, життєві ситуації) (Реброва, 2012:121).

О. Реброва аргументовано доводить, що художньо-ментальний досвід – це «процес і результат формування конгломерату інтелектуальних, емоційних і художньо-творчих умінь, орієнтацій та інтенцій, сформованих на основі духовної практики з пізнання мистецтва, художньо-творчої діяльності в умовах національних культурних традицій, світової художньої культури і художньо-педагогічного виробництва в цілому» (Реброва, 2012:56).

У художньо-ментальному досвіді вчителів мистецьких дисциплін гармонійно поєднано художню і педагогічну ментальність. Це дає підстави для інтерпретації природи наукового терміносполучення «художньо-ментальний досвід учителів мистецьких дисциплін». Під поняттям варто розуміти процес та результат духовної практики, що охоплює пізнання, засвоєння, збагачення та практичне опанування художньо-ментальних властивостей мистецтва, ментальних цінностей мистецької освіти. Процес передбачає поступовий розвиток «конгломерату когнітивно-інтелектуальних, художньо-екзистенційних, творчо-діяльнісних сегментів фахової підготовки, які розвиваються на ґрунті ціннісних надбань національної, регіональної та світової художньої спадщини, зумовлюють фахову самоідентифікацію майбутнього вчителя та його стратегію на творчу реалізацію в художньо-педагогічній діяльності в майбутньому» (Реброва, 2012:71).

За влучним висловом О. Ребрової, усі компоненти художньо-педагогічної ментальності увідповіднені з ментальними сферами особистості. Крім того, усі компоненти художньо-педагогічної ментальності перебувають і розвиваються в діалектичній єдності. У структурі художньо-педагогічної ментальності вчителів-митців науковець диференціює низку компонентів: комунікативний, аксіологічний, екзистенційний, праксеологічний. Когнітивний компонент представляє

результати й процеси пізнання, розвинені стилі та типи мислення, згідно з професійною діяльністю, що вможлиблює вміння вибудовувати мислення за знаковими семіотичними системами, відповідно до атрибутів галузевих знань. Комунікативний компонент регулює опанування предметного семантичного тезаурусу, що слугує інструментом професійної комунікації, міжособистісного спілкування, джерелом появи нових фахових відомостей. Аксиологічний компонент – сформовані ціннісні орієнтації, особливості й характер ставлення до різних явищ (буття та фах). Екзистенційний компонент репрезентований як комплекс інтуїтивних уявлень, відрефлектованих почуттів і відчуттів, емоцій та настанов, що виникають унаслідок емоційного переживання та його аналізу. Праксеологічний компонент охоплює стереотипні моделі поведінки, протилежний до нього творчо-самостійний компонент (Реброва, 2013:59-133).

У дослідженні **художньо-педагогічна ментальність учителя образотворчого мистецтва** потрактована як нелінійно-адитивний, полімодальнісний, фахово-детермінований, особистісно згенерований конструкт, що водночас є процесом і результатом сформованості конгломерату пізнавально-інтелектуальних, емоційно-енергетичних, художньо-образотворчих умінь, педагогічно-професійних аттюдів та інтенцій, сформованих на підґрунті активної духовної практики з рефлексійного пізнання образотворчого мистецтва, художньо-творчої (мистецької) діяльності в детермінантах сталих національно-культурних традицій (історично-культурних, традиційно-фольклорних, декоративно-ужиткових, етнічно-світоглядних), світової художньо-естетичної та образотворчо-мистецької культури і художньо-педагогічної дидактики.

Полікомпонентний характер художньо-педагогічної ментальності вчителів образотворчого мистецтва зумовлений синергійним поєднанням художньої ментальності митця та педагогічної ментальності педагога. Саме такий ракурс аналізу феноменології художньо-педагогічної ментальності вможливив інтерпретацію її як кінцевого результату

освоєння, збагнення та практичного опанування художньо-ментальними атрибутами образотворчого мистецтва й ментальними метацінностями художньо-педагогічної освіти на основі системного формування конгломерату когнітивно-інформаційних, мистецько-екзистенційних, креативно-педагогічних сегментів фахової (професійно-педагогічної та образотворчо-художньої) підготовки, які набувають сталого розвитку та функційного розкриття на основі ціннісних надбань національної, регіональної та світової образотворчо-художньої спадщини, детермінують професійне самоідентифікування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та його персонально-художньо-стильову стратегію на самореалізацію в педагогіці мистецтва.

У руслі дослідження варто описати структурну організацію художньо-педагогічної ментальності вчителя образотворчого мистецтва та з'ясувати атрибутиви (маркерів сформованості) явища, їхнє функційно-рольове призначення. У структурі художньо-педагогічної ментальності вчителів образотворчого мистецтва варто виокремлювати фахово-ідентифікаційний компонент.

**Фахово-ідентифікаційний компонент** художньо-педагогічної ментальності вчителів образотворчого мистецтва віддзеркалює модальність педагогічної сфери професійної діяльності педагога-художника: прагнення та здатність синергійно застосовувати психолого-педагогічні (дидактичні, методичні, виховні, розвивальні, фасилітаційно-підтримувальні, конструкційно-проектувальні), фахово-естетичні (образотворчі, культуротворчі, естетично-генерувальні), інтегративно-художні (дизайнерсько-проектні, декоративно-прикладні, просторово-предметно-вжиткові, інформаційно-комунікаційні) атрибути компетентності в професійній художньо-педагогічній діяльності.

Фахово-ідентифікаційний компонент у структурі художньо-педагогічної ментальності педагога-художника – механізм органічного залучення митця до педагогіки мистецтва. Фахово-ідентифікаційний

компонент художньо-педагогічної ментальності вчителя образотворчого мистецтва покликаний сконцентрувати ментально-функційні процеси фахового (тобто художньо-педагогічного) становлення педагога-художника, а саме: художньо-педагогічне самоідентифікування та репрезентування; піднесення фахової художньо-педагогічної компетентності до вищого рівня функціювання – до рівня художньо-педагогічної культури; орієнтованість на духовно-етичну, естетично-художню, поліетнічну й міжнаціональну спрямованість мистецько-педагогічної діяльності; зорієнтованість на ментальні метацінності художньо-педагогічної освіти; активне креативно-творче самовираження у сфері образотворчо-художньої, мистецько-педагогічної діяльності; яскраво вираженої ментальної настанови на досягнення сутності явищ художньо-педагогічної дійсності.

У структурі художньо-педагогічної ментальності вчителів образотворчого мистецтва наявний художньо-метакогнітивний компонент. **Художньо-метакогнітивний компонент** художньо-педагогічної ментальності вчителів образотворчого мистецтва фіксує модальність художньої сфери особистості педагога-художника як митця: сформована художня картина світу; здатність досягнути інтеграційні та синестезійні характеристики (поліжанровість, мультифункційність, широка палітра різновидів техніко-технологічного виконання) образотворчого мистецтва; розвиненість художньо-творчого мислення; здатність до розкодування соціокультурного коду та національних ознак образотворчого мистецтва.

Художньо-метакогнітивний компонент – компонент «ментальної енергетики» у структурі художньо-педагогічної ментальності педагога-художника. Художньо-метакогнітивний компонент художньо-педагогічної ментальності вчителя образотворчого мистецтва віддзеркалює інтенціональну духовність педагога-художника як концентрацію творчого ресурсу на духовний світ «іншого» засобами образотворчого мистецтва. Компонент фіксує свідому пізнавальну активність педагога-художника, дає

змогу як представнику професійної художньо-педагогічної спільноти вийти за вузькі межі фахово-педагогічного середовища в широке соціокультурне.

У структурі художньо-педагогічної ментальності вчителів образотворчого мистецтва диференційовано екзистенційно-емоційний компонент. **Екзистенційно-емоційний компонент** художньо-педагогічної ментальності вчителя образотворчого мистецтва відображає модальність емоційно-рефлексійної (позараціонально-інтенціональної) сфери особистості педагога-художника. Забезпечує адекватне емоційне реагування вчителя-митця на варіативні цінності мистецтва, що зумовлені атрибутивними ознаками саме художньої ментальності: художній світогляд та уявлення про естетичну картину світу, орієнтація на міжетнічні, культурні й національні цінності, соціокультурні стереотипи поведінки.

Екзистенційно-емоційний компонент – компонент «мелосферної аури образотворчого мистецтва» у структурі художньо-педагогічної ментальності педагога-художника. Екзистенційно-емоційний компонент представлений сукупністю інтуїтивних уявлень педагога-художника, продукує активну рефлексію власних почуттів та творчих імпульсів, емоційних вражень, почуттів та настанов, що формуються внаслідок емоційних переживань та їх рефлексії.

### **1.3. Педагогічні умови формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці**

Для обґрунтування системи педагогічних принципів, що регламентують організацію формування художньо-педагогічної ментальності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, узято до уваги результати наукових напрацювань мистецько-педагогічного

характеру (Л. Базильчук, А. Зайцева, О. Красовська, Л. Масол, О. Музика, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Сова, Г. Сотська, О. Щолокова та ін.). Досліджено особливості навчального процесу в закладах вищої освіти, вимоги фундаментального характеру до професійно-педагогічної підготовки майбутнього бакалавра образотворчого мистецтва, специфіку культуровідповідної підготовки до майбутньої професійно-педагогічної діяльності в мистецько-освітньому процесі.

У праці А. Зайцевої наголошено на значущості розвитку художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики за низкою принципів: надання викладачам і студентам змоги проводити альтернативний вибір художньо-комунікативних стратегій у поведінці; гармонізація емоційного й інтелектуального тла; посилення діалектичної єдності естетичного та етичного компонентів в опануванні студентами мистецтва; фокусування уваги на цінностях «діалогу культур»; тотожність цілепокладання художньо-комунікативних дій викладача та студента (Зайцева).

Л. Базильчук обґрунтовує такі принципи:

– «загально-педагогічні (паритетності; діяльної активності; зворотного зв'язку; індивідуалізації; технологічності; зв'язку теорії з практикою; рефлексивного розвитку студентів);

– художньо-педагогічні (єдність художньої і наукової діяльності; єдність навчання та художньої творчості; єдність вимог образотворчого мистецтва й педагогічних умов їх реалізації; художньо-технологічна спрямованість навчально-творчої діяльності; художньо-педагогічна спрямованість навчання)» (Базильчук).

Найбільш важливими педагогічними принципами для підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва О. Музика називає такі: «принцип наочності; зв'язку з життям і практикою; систематичності й послідовності в підготовці фахівців; єдності свідомості та діяльності;

проблемності в навчанні; свідомості, активності й самостійності в навчальній роботі» (Музика).

О. Сова стверджує, що успішної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва можна досягнути в разі використання «принципів індивідуалізації; професійної спрямованості; системності й послідовності; міждисциплінарних зв'язків; єдності наукової і навчальної діяльності; саморозвитку та самовдосконалення» (Сова).

Досліджуючи систему принципів культурологічної підготовки майбутнього вчителя, Л. Настенко звертає увагу на «принципи гуманізації освітнього процесу; культурологічної спрямованості професійно-педагогічної підготовки; адекватності мети й системності культурологічних методів; аналітико-синтетичного підходу; повноти та доцільності, наступності змісту; інтегративної організації процесу; готовності до культуровідповідної виховної діяльності; естетизації діяльності, побуту, створення культуротворчого середовища» (Настенко, 2009).

У педагогічній науковій галузі терміносполучення «педагогічна умова» потрактоване як:

– наслідок цілеспрямованого відбору, конструювання, використання елементів змісту, методів (прийомів), організаційних форм навчання для досягнення окреслених цілей;

– обставини, від яких залежить реалізація цілісного продуктивного педагогічного процесу фахової підготовки фахівців, що опосередковане активністю особистості, групи людей;

– співвідношення педагогічного процесу з тими факторами, що зумовлюють його появу та функціонування (необхідність передання юному поколінню соціального досвіду; потреба в підготовці педагогічних кадрів для досягнення мети; фактори, що впливають на формування змісту освіти: постійне збагачення соціального досвіду, модернізація наукових знань

тощо; фактори, що позначаються на доборі технологій навчання і виховання: доцільність розвитку особистості, зацікавлення учнів тощо);

- специфіка організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, що маркує результати освіти, виховання, загального розвитку студента, об'єктивно вможливує їх досягнення.

На підставі конкретизованої сутності поняття та докладного його вивчення диференційовано педагогічні умови формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Такі умови – об'єктивно сформовані чи навмисно та свідомо продумані в навчально-виховному процесі обставини. При цьому важливо застосовувати змістові можливості професійно-педагогічної підготовки, форми, методи й матеріально-просторове середовище для досягнення ефективності формування художньо-педагогічної ментальності та максимального детермінованого впливу на функціонування всіх компонентів (фахово-ідентифікаційного, художньо-метакогнітивного, екзистенційно-емоційного).

Основою для обґрунтування сукупності педагогічних умов, що є необхідними й достатніми для ефективного формування художньо-педагогічної ментальності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, послуговували наукові праці, присвячені професійно-педагогічній і мистецькій освіті (Н. Гатеж, Н. Дусь, А. Зайцева, Л. Настенко, О. Семенова, Таама Аль Атабі Аяд Хаяві, О. Тюрікова та ін.).

У дослідженні диференційовано педагогічні умови формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва:

- формування позитивно-ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва на світоглядному рівні та активної мотиваційної спрямованості на формування художньо-педагогічної ментальності;

- упровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва художньо-педагогічних



ситуацій квазіпрофесійної діяльності, що вимагають активізації механізмів художньо-педагогічної ментальності;

– актуалізація особистісно-професійного рефлексування як підґрунтя художньо-творчого саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Перша педагогічна умова – формування позитивно-ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва на світоглядному рівні та активної мотиваційної спрямованості на формування художньо-педагогічної ментальності – аргументована потребою в розвитку комплексу педагогічних цінностей і ціннісних орієнтацій, зацікавлення студентів структурою аксіологічної сфери їхньої художньо-педагогічної ментальності. Дотримання цієї умови вможливує формування ціннісного ставлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до професійно-особистісної властивості.

У контексті дослідження варто схарактеризувати природу категорії «ціннісне ставлення». Представники філософської думки трактують поняття «ціннісне ставлення» як один із різновидів духовної діяльності, що перебуває в системі об'єктно-суб'єктних відношень. Цзі Лей зазначає, що ціннісне ставлення виникає внаслідок зв'язку двох контрагентів – предмета як носія цінності та особи як оцінювача предмета. Об'єкт пов'язаний не з іншим об'єктом, а з суб'єктом, чи з носієм соціальних та культурних рис. Людина – суб'єкт, проте в інших ситуаціях особа стає об'єктом (оцінювання) для іншого суб'єкта (носія цінності). Ціннісному ставленню властиві форма та зміст. За словами вченого, «зміст – світоглядно змістовий, детермінований загальним соціокультурним контекстом, у якому народжується і «працює» конкретне ціннісне значення, а його форма – психологічний процес, у якому цінність «схоплюється» свідомістю» (Цзі Лей, 2021).

Аналізуючи вплив об'єктів ціннісного ставлення на життєдіяльність особистості, Цзі Лей зауважує, що в ході віддзеркалення явищ зовнішнього

світу стає зрозумілим їхнє значення для індивіда, чітко окреслюється ставлення особи (психологічно це виражене у формі прагнень та почуттів) (Цзі Лей, 2021:67).

Автори сучасних педагогічних розвідок трактують ціннісне ставлення як цілісне утворення, що ґрунтоване на особистісному досвіді, набутому в ході провадження діяльності та спілкування. Ціннісне ставлення віддзеркалює вибір індивіда, який він робить, оцінюючи орієнтації на найближчі цілі та віддалену перспективу, зважаючи на привласнені цінності суспільної свідомості. Саме ціннісне ставлення слугує основою ціннісної поведінки.

Н. Гузій кваліфікує ціннісне ставлення як процес, в умовах якого суб'єкт усвідомлює цінність певного об'єкта. Його відносини з об'єктом набувають неперервного, самодетермінованого, стійкого характеру та стають успішними (Гузій, 2004)

Учені вбачають у ціннісному ставленні особистості до явищ певний компонент комплексу ціннісних орієнтацій, ціннісних переконань, ціннісної свідомості, ціннісних настанов, ціннісної картини світу. З огляду на це, ціннісне ставлення до формування художньо-педагогічної ментальності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва необхідно студіювати крізь призму ціннісних орієнтацій у професійній комунікації, а також ставлення студента до художньо-педагогічної взаємодії, до себе в такій взаємодії. Важливе значення має настанова на цінність художньо-педагогічної ментальності, що окреслює траєкторію професійного й індивідуально-особистісного становлення.

Отже, у студентів украї важливо формувати ціннісне ставлення до художньо-педагогічної ментальності. Це складник системи ціннісних орієнтацій професійної діяльності, передумова подальшого розвитку аксіологічного виміру майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Ціннісне ставлення до художньо-педагогічної ментальності дає змогу

обґрунтувати значущість важливих категорій для майбутнього педагога-художника.

Аксіологічний вимір педагога тісно пов'язаний із мотиваційним виміром. Це дає підстави вважати не менш значущим розвиток позитивної мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на формування художньо-педагогічної ментальності. У разі сформованих стійких позитивних мотивів, професійно значущих та соціально важливих рис особистості можливо говорити про готовність фахівця постійно зростати в професійному аспекті.

У процесі професійного становлення в особистості формуються здібності й мотиви, що оптимально увідповіднені з вимогами діяльності, її метою, завданнями, змістом, умовами реалізації. Особистість розвивається в активній діяльності завдяки ініціативі, активності, мотивам суб'єкта. Низка психологічних особливостей, притаманних людині, зокрема мотиваційна сфера, вирізняються джерелами практичної діяльності, де формуються властивості особи. У межах мотиваційної сфери виокремлюють особистісні потреби, інтереси людини, спрямованість – чинники, що становлять особливу значущість, утілені в мотиви та цілі роботи. Такі фактори утворюють стрижень і ядро особистості. Основою мотивації особистості становить комплекс взаємопов'язаних мотивів. Провідні мотиви – це ядро мотиваційної сфери, вони підпорядковують інші супідрядні мотиви.

Отже, мотиваційна сфера – сукупність мотивів поведінки й діяльності, що може динамічно розвиватися та змінюватися, залежно від різних ситуацій.

Осердям, своєрідним центром, системоутворювальним складником є порівняно стійкі та домінантні мотиви, що відрізняються за змістом, рівнем усвідомленості, стійкості, де передовсім виявляється спрямованість людини. Більшість науковців вважає, що спрямованість являє собою систему домінантних мотивів. Підпорядковуючи інші мотиви, провідні

мотиви детермінують будову мотиваційної сфери особистості. Формування ієрархічної структури мотивів стає передумовою стійкості особистості.

На ініціативну поведінку, що межує з пасивними реакціями на зовнішні фактори, впливає спрямованість, тобто модус особистості, стрижень її структури. Під поняттям «спрямованість особистості» розуміють систему спонукань і ціннісних орієнтацій, що впливає на активну поведінку людини та вибіркове ставлення. Фактично спрямованість – усталена система мотивів, що орієнтують особистість у її життєдіяльності.

Узагальнюючи підходи до з'ясування сутності мотиваційної спрямованості людини, доходимо висновку, що під поняттям варто розуміти таку властивість, яка є системою взаємопов'язаних внутрішніх спонукань. Ці спонукання скеровують людину на її життєвому шляху в соціальному просторі та часі. Ідеться про домінуючу ієрархію мотивів, що вибудована на підставі усвідомлення та систематизації в діяльності й поведінці, про усвідомлення об'єктивних законів, розуміння сенсів. Мотиваційна спрямованість особистості охоплює такі складники: значення і зміст мотиву залежно від умов життєдіяльності; різновид психічного регулювання життєдіяльності; активна внутрішня самостійність, активно дієве ставлення людини до реалій. Це найважливіший вимір особистості, що представляє систему та ієрархію мотивів.

Згідно з психологічною теорією професіоналізму, професійна мотивація спонукає особистість розвивати фахові здібності, застосовувати їх у практичній діяльності, осучаснювати професійне мислення. Мотиваційний аспект професійної діяльності виконує низку функцій: спонукальна, спрямовувальна, регулятивна. Разом з операціональним аспектом мотиваційний вимір становить сутнісну ознаку професіоналізму. Професійна спрямованість особистості – властивість, що засвідчує активне

та стійке прагнення провадити професійну діяльність, постійно самовдосконалюватися тощо.

Розвиваючи мотиваційну спрямованість, особистість провадить успішну діяльність, що зорієнтована на досягнення конкретних цілей. Це можливо в разі потреби, значущої для певної людини. Наявність потреби інтенсифікує пошукову активність, розвиває вміння передбачати результати й наслідки власних дій, залежно від вибраного шляху, ступеня усвідомленого наміру щодо досягнення мети.

Підсумовуючи, зауважимо, що позитивна мотиваційна спрямованість майбутнього вчителя образотворчого мистецтва являє собою властивість, яка засвідчує наявність художньо-творчих, культурологічних, естетичних, педагогічних мотивів, інтересів, схильностей, переконань та ідеалів, що віддзеркалюють фаховий світогляд, орієнтують художньо-педагогічну діяльність особистості, скеровують на досягнення професійної мети.

Отже, процес формування позитивної мотиваційної спрямованості на розвиток художньо-педагогічної ментальності прогнозує, що в ході фахової підготовки будуть задоволені прагнення та потреби студентів щодо провадження художньо-педагогічної діяльності, самовираження, самореалізації як педагога й художника. У такий спосіб зазнає реалізації потреба в художньо-педагогічній комунікації, що породжує появу зацікавлення педагогічною взаємодією. Особистість прагне організувати свою роботу більш ефективно, зважаючи на комплекс культуровідповідних художньо-комунікативних норм, умінь, знань, цінностей тощо.

Унаслідок утілення описаної педагогічної умови, досягають основного результату – сформованості аксіологічно-мотиваційної сфери особистості майбутнього педагога-художника. Від рівня сформованості залежить реальний стан художньо-педагогічної ментальності, що слугує фундаментальною основою розвитку особистості фахівця.

Друга педагогічна умова – упровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва

художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності. Це передбачає активізацію механізмів художньо-педагогічної ментальності. У руслі дослідження варто схарактеризувати термінологічну природу низки понять: «ситуація», «художньо-педагогічна ситуація», «квазіпрофесійна діяльність».

Для опису сутності поняття «ситуація» до уваги взято діяльнісний підхід. Ситуація (із франц. «situation» – становище, обстановка, сукупність обставин) – сукупність обставин та умов, що формують певне становище, породжують ті чи ті взаємини між людьми. Педагогічна ситуація являє собою сукупність обставин та умов, що спонтанно з'являються в педагогічному процесі. Крім того, педагогічні ситуації можуть бути спеціально створені педагогом, який прагне формувати й розвивати особистість, яка навчається. У педагогічній ситуації можлива короткочасна взаємодія педагога та вихованця, що відбувається на підставі норм, інтересів, цінностей та супроводжувана емоційними виявами. Така взаємодія зорієнтована на перебудову сформованих взаємин. Відповідно до міркувань Н. Гузій, під педагогічною ситуацією варто розуміти фрагмент педагогічної діяльності, що відображає суперечливі моменти між очікуваним і досягнутим рівнем освіти, виховання учнів, загалом дитячого колективу. Щоб стимулювати розвиток особистості, учитель зважає на ці нюанси під час вибору способів впливу (Гузій, 2012).

У контексті наукового пошуку, присвяченого професійній діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, доречно описати сутність художньо-педагогічної ситуації. Поняття «художньо-педагогічні ситуації» найчастіше інтерпретують як обставини, що спеціально створені та зорієнтовані на досягнення творчо-педагогічної мети. Такі ситуації відображають комплекс умов, потрібних для досягнення результатів у художньо-педагогічній діяльності.

У класифікації художньо-педагогічних ситуацій виокремлено такі складники:

– ситуації, що стосуються налагодження, підтримання та завершення контактів між суб'єктами художньо-педагогічної комунікації (зокрема з мистецьким твором); при цьому рефлексія працює як констатувальна установка, що сприяє ухваленню рішень;

– ситуації, де комунікативні дії мовника зорієнтовані на пояснення специфіки мистецьких творів, натомість рефлексивні дії – на окреслення особливостей учасників діалогу, художньо-педагогічної ситуації тощо;

– ситуації щодо підтримки емоційного стану суб'єктів (викладач – студенти); рефлексивні дії сприяють виборі оптимальних варіантів самокорегування та розв'язання проблем;

– ситуації, у яких суб'єкти комунікації прагнуть покращити психічний стан, налагодити емоційну атмосферу, змінити на позитивне напрямком рефлексивних дій;

– ситуації, у яких мовник маскує свої погляди від комунікативного партнера; ідеться, зокрема, про імітування студентом високого ступеня художньо-педагогічної культури або про імітацію викладачем свого зацікавлення художнім твором (насправді ця ситуація не така чи не зовсім така);

– ситуації, коли мета полягає в спонуканні співрозмовника до некомунікативних дій (виразне виконання музичного твору з огляду на вимоги автора й викладача, на розуміння художнього задуму; оцінка чи виконавська інтерпретація, радикальна зміна зображуваного на полотні, згідно з традиціями чи думкою викладача тощо);

– ситуації, коли студент або викладач хочуть змінити структуру й обсяг знань співрозмовника, вектор мислення, ставлення до твору мистецтва, інших суб'єктів комунікації, ставлення до художньо-педагогічної роботи (Цзі Лей, 2021).

Студентів потрібно залучати до розв'язання ситуацій, що адекватно відображають специфіку майбутньої художньо-педагогічної діяльності. Для цього необхідно продумувати художньо-педагогічні ситуації, які

мають квазіпрофесійний характер, вимагають проживання, емоційного переживання, а також прогнозують розв'язання майбутніми вчителями образотворчого мистецтва практико-орієнтованих питань. Г. Падалка наголошує на важливості вивчення принципів наближення змісту художньої діяльності до особливостей майбутньої професії під час фахового розвитку. Учений пропонує надавати перевагу засобам художнього впливу, що здатні найбільш суттєвою мірою сприяти розвитку творчого потенціалу, креативної уяви, фантазії, комунікабельності, невимушеній поведінці (Падалка, 2006).

У ході провадження квазіпрофесійної діяльності можуть бути реалізовані професійні компетентності. Для цього необхідно створювати ситуації змодельованої майбутньої діяльності педагога. Сутність квазіпрофесійної діяльності полягає в тому, що студенти в аудиторних умовах відтворюють «науковою мовою» знання навчальних дисциплін. У цій діяльності відображено умови й динаміку виробництва, професійні обставини, фахові дії. З-поміж найбільш вдалих форм, що яскраво моделюють соціальний і предметний зміст майбутньої професійної роботи, Г. Падалка звертає особливу увагу на навчальні (ділові) ігри, тренінги, мікровикладання тощо.

Деякі вчені вбачають у квазіпрофесійній діяльності форму навчання, яка моделює професійну роботу. Студенти мають змогу вийти за межі опрацювання теми вузького характеру. Вони залучені до моделювання реальних ситуацій, виконують фахові завдання, розв'язують проблеми професійної взаємодії.

Сублімуючи навчальну та професійну діяльність, квазіпрофесійна робота допомагає студентам актуалізувати й опанувати знання в руслі майбутнього фаху. Такий підхід спонукає студентів до навчання, оптимізує професійне мислення, мотивує до набуття досвіду з практичної реалізації отриманого обсягу теоретичних відомостей. Студенти ефективно виходять за межі традиційного навчання. За таких умов компетенції формуються



завдяки відпрацюванню змодельованих професійних ситуацій, зануренню у фахове середовище.

Отже, змістове наповнення квазіпрофесійної діяльності оптимізує опанування знань у системному взаємозв'язку, формує особистісні риси, потрібні для провадження професійної діяльності. Утверджуються істинні мотиви такої діяльності, стає реальністю смислоутворення, забезпечуючи розвиток професійної компетентності майбутнього спеціаліста.

Провадячи квазіпрофесійну діяльність, майбутній педагог моделює предметний і соціальний зміст професійної роботи. Домінантною одиницею діяльності студента й викладача стають не теоретичні відомості, а ситуації в предметній і соціальній суперечливості.

У науковому дискурсі описують кілька видів ситуацій квазіпрофесійної діяльності:

- ситуація-проблема, коли студенти з'ясовують причину появи названої ситуації, порушують та розв'язують проблеми;
- ситуація-оцінювання, де студенти характеризують ухвалені рішення;
- ситуація-ілюстрація, коли студентам демонструють на підставі розв'язаних проблем приклади з основних тем дисципліни;
- ситуація-вправа, коли студенти виконують нескладні завдання, застосовуючи метод аналогії (навчальної ситуації).

Третя педагогічна умова формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва – актуалізація особистісно-професійного рефлексування як підґрунтя художньо-творчого саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Нині вчитель образотворчого мистецтва вирізняється здатністю аналізувати, корегувати, розвиватися, всебічно вдосконалювати художньо-педагогічну діяльність, що складно втілити в разі відсутності розвиненої особистісно-професійної рефлексії. Значущість рефлексії аргументована тим, що вона відображає плинність життя, дає змогу людині вийти за його

межі. Особистість опиняється в метапозиції стосовно себе, власних думок, вчинків, починає всебічно й глибоко аналізувати розумові дії, емоції, поведінкові моделі, соціальні контакти. Переосмислення дає особі змогу перейти до іншого рівня, де відбувається філософське пізнання життя. На цьому рівні людина перебуває на одному з ціннісно-сміслових полюсів – душевного спустошення або осмисленого морального буття.

Особистісна рефлексія – механізм, що сприяє суб'єктові у відображенні внутрішнього світу, індивідуально-психологічних рис, способів реагування в складних умовах. У разі високого рівня особистісної рефлексії стає можливим формування цілісного образу «Я». Особистісна рефлексія – характеристика людини, що розвивається в ході накопичення і збагачення фахового досвіду, провадження професійної діяльності, слугує підґрунтям для подальшого саморозвитку педагога.

Науковці трактують професійну рефлексію як психологічну властивість особистості, що вможливорює всебічний аналіз власної професійної діяльності для формування оптимального зворотного зв'язку між роботою та відображенням її в індивідуальному досвіді педагога. Завдяки рефлексії можливий перехід до когнітивного рівня суб'єктивних переживань, що пов'язані з професійною діяльністю. Це така властивість структури особистості, що допомагає знаходити нові сенси, утверджувати нові цінності. Педагог здатен нейтралізувати професійні деформації. Професійна рефлексія – чинник фахового розвитку, що синтезує рефлексивне мислення, рефлексивну роботу, рефлексивну свідомість, які зорієнтовані на самоаналіз, самоусвідомлення, «переосмислення себе, власної та спільної діяльності, а також погляду на себе «очима інших» відповідно до контексту майбутньої професійної діяльності в усій її багатоаспектності».

У разі професійної рефлексії вчитель аналізує власні професійні якості (цінності), професійні здібності, професійний потенціал. Учитель переосмислює крізь призму педагогічної реальності змістові параметри

професійної самосвідомості (уявлення про педагогічні риси й потенціал, самодостатні уявлення про себе як про особистість).

Особистісно-професійна рефлексія дає змогу сформувати уявлення про ступінь увідповіднення з вимогами до особистості вчителя та професійними стандартами, окреслити межі власного потенціалу, зрозуміти себе, внутрішні особистісні та професійні якості й характеристики, навчитися адекватно реагувати на себе й на оточення; планувати, реалізувати, оцінювати досягнуті результати; вивчати й корегувати діяльність, окреслювати напрямки подальшої роботи, створювати позитивну Я-концепцію через самопізнання як суб'єкта педагогічної діяльності, через зіставлення власних ресурсів, індивідуального досвіду, компетентності з професійними вимогами тощо.

Згідно з найбільш загальним трактуванням, саморозвиток – керований та усвідомлюваний людиною процес, унаслідок якого стає можливим покращення моральних, фізичних, розумових рис, розгортання індивідуальності. Під саморозвитком доречно розуміти фундаментальну здібність особистості ставати справжнім суб'єктом власного життя, перетворювати свою життєдіяльність на предмет практичної діяльності; розвивати «свою самість» у межах термінальних цінностей і граничних смислів.

Реалізація зазначеної умови для формування художньо-педагогічної ментальності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва допомагає особистості в усвідомленні себе як педагога, митця, у з'ясуванні компетентностей, потрібних для професійної роботи, в оцінюванні наявного рівня готовності майбутнього педагога-художника до культуровідповідної художньо-педагогічної діяльності в мистецько-освітньому процесі.

Обґрунтування оптимального комплексу педагогічних умов та їх раціональний синтез дають змогу оптимізувати й удосконалити професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя образотворчого

мистецтва. Дотримання описаних педагогічних умов сприятиме зростанню рівня сформованості художньо-педагогічної ментальності.

Отже, під поняттям «формування культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» варто розуміти цілеспрямований, систематичний, педагогічно організований, керований процес. На нашу думку, ефективність такого процесу детермінована виокремленими й описаними педагогічними підходами, аргументованими в роботі принципами, спроектованими та удокладненими умовами. Усі названі чинники слугують фундаментальною основою для професійно-педагогічної підготовки фахівців та потребують розроблення методичного забезпечення.

### **Висновки до першого розділу**

В розділі науково обґрунтовано зміст феномена *«художньо-педагогічна ментальність майбутніх учителів образотворчого мистецтва»*: нелінійно-адитивний, полімодальнісний, фахово-детермінований й особистісно-згенерований конструкт, що одночасно виступає процесом і результатом сформованості конгломерату пізнавально-інтелектуальних, емоційно-енергетичних і художньо-образотворчих умінь, педагогічно-професійних аттitudів та інтенцій, сформованих на підґрунті активної духовної практики з рефлексійного пізнання образотворчого мистецтва, художньо-творчої (мистецької) діяльності в детермінантах сталих національно-культурних традицій (історично-культурних, традиційно-фольклорних, декоративно-житкових, етнічно-світоглядних), світової художньо-естетичної та образотворчо-мистецької культури і художньо-педагогічної дидактики.

Розкрито структурну організацію феномена.

Фахово-ідентифікаційний компонент художньо-педагогічної ментальності учителів образотворчого мистецтва віддзеркалює

модальність педагогічної сфери професійної діяльності педагога-художника: прагнення та здатність синергійно застосовувати психолого-педагогічні (дидактичні, методичні, виховні, розвивальні, фасилітаційно-підтримувальні, конструкційно-проектувальні), фахово-естетичні (образотворчі, культуротворчі, естетично-генерувальні), інтегративно-художні (дизайнерсько-проектні, декоративно-прикладні, просторово-предметно-вжиткові, інформаційно-комунікаційні) атрибути компетентності у професійній художньо-педагогічній діяльності.

Художньо-метакогнітивний компонент художньо-педагогічної ментальності учителів образотворчого мистецтва фіксує модальність художньої сфери особистості педагога-художника як митця: сформована художня картина світу; здатність досягнути інтеграційні та синестезійні характеристики (поліжанровість, мультифункційність, широка палітра різновидів техніко-технологічного виконання) образотворчого мистецтва; розвиненість художньо-творчого мислення; здатність до розкодування соціокультурного коду та національних ознак образотворчого мистецтва.

Екзистенційно-емоційний компонент художньо-педагогічної ментальності вчителя образотворчого мистецтва відображає модальність емоційно-рефлексійної (позараціонально-інтенціональної) сфери особистості педагога-художника. Забезпечує адекватне емоційне реагування учителя-митця на варіативні цінності мистецтва, що зумовлені атрибутивними ознаками саме художньої ментальності: художній світогляд та уявлення про естетичну картину світу, орієнтація на міжетнічні, культурні й національні цінності, соціокультурні стереотипи поведінки.

Спираючись на результати опрацювання наукового фонду, в якому розкрито проблему формування художньо-педагогічної ментальності науково обґрунтовано методологічні підходи (інтеграційний, культурологічний, системно-синергетичний).

Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови (формування позитивно-ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва на світоглядному рівні до художньо-педагогічної ментальності та активної мотиваційної спрямованості на її формування; упровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності, що вимагають активізації механізмів художньо-педагогічної ментальності; актуалізація особистісно-професійного рефлексування як підґрунтя художньо-творчого саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва) формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Матеріали розділу відображено в публікаціях автора [1] [4] [6]

## **РОЗДІЛ II**

### **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ**

## **МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ**

### **2.1. Критерії, показники та рівнево-диференційована градація сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в експериментальному дослідженні**

Експериментальне опрацювання феномена художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в дисертації здійснено за таким алгоритмом.

По-перше, спираючись на результати теоретичного опрацювання проблеми формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (зокрема, на виокремлення компонентів структури досліджуваного явища) визначено критерії сформованості художньо-педагогічної ментальності студентів – майбутніх педагогів-художників.

По-друге, було визначено систему показників – маркерів сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

По-третє, за допомогою методу педагогічного моделювання було розроблено модель формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та методику її реалізації з визначеним контингентом респондентів.

По-четверте, за допомогою розробленої схеми діагностування було перевірено ефективність впровадження моделі та методики формування досліджуваного явища.

Опишемо детально кожний етап.

Перед тим, як визначати які саме критерії та показники характеризують сформованість складного феномену художньо-

педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва слід визначитись із значеннєвим наповненням категорій «критерій» та «показник».

Дослідниця І. Дичківська під поняттям «критерій» розуміє певну характеристику властивості (тобто якості) об'єкта, оцінювання (діагностування) якого вможливується за одним зі способів експериментального вимірювання або за певним експертним методом (Дичківська, 2002).

Водночас, подеколи критерій уналежнює певну сукупність ознак, на основі аналізу яких відбувається оцінка (або переоцінка) умов, етапів процесу і отриманих результатів діяльності, що відповідають (або не відповідають) поставленим експериментальним задачам.

З-поміж вимог до критеріїв аналізу рівня сформованості окремих педагогічних явищ (або феноменів, що характеризуються складністю та багатошаровістю) найчастіше виокремлюють:

1) об'єктивність (реалістичність у діагностуванні) відображення притаманних властивостей якостей предмету вивчення незалежно від волі і свідомості респондента (суб'єкта);

2) суттєвість (істотність, значущість) – виявлення (фіксування) суттєвих ознак феномена, що досліджується;

3) повторюваність («відтворюваність») – дослідження повторюваності характерних (властивих) ознак, притаманних характеристик, факторів (чинників) функціонування певного педагогічного явища або педагогічної дії.

Поняття «показник» переважно трактується як істотно властиві (якісні) або кількісні (що відображаються за допомогою числового значення) характеристики сформованості певної якості, властивості, ознак (маркерів) об'єкта, що досліджується.

Отже, сформулюємо наше розуміння понять «критерій сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів



образотворчого мистецтва» та «показник сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва».

Критерій сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва – наукознавчий інструмент, що дозволяє здійснити експериментально-емпіричне діагностування художньо-педагогічної ментальності студентів за фахово-ідентифікаційним, художньо-метакогнітивним та екзистенційно-емоційним компонентами.

Показник сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва – експериментально-діагностувальна «одиниця» виміру, що дозволяє зафіксувати сформованість досліджуваного явища за наявністю/відсутністю властивих їй ознак.

Відтак, процес діагностування певного рівня сформованості художньо-педагогічної ментальності в майбутніх учителів образотворчого мистецтва за фахово-ідентифікаційним, художньо-метакогнітивним та екзистенційно-емоційним компонентами вможливлується за допомогою фіксування системи критеріїв та показників сформованості на всіх етапах експерименту.

Опишемо критерії та показники, за якими можна діагностувати художньо-педагогічну ментальність за фахово-ідентифікаційним компонентом.

На нашу думку, художньо-педагогічна ментальність учителя образотворчого мистецтва напряму пов'язана з рівнем педагогічної спрямованості майбутнього вчителя, його інтенцією на здійснення професійно-педагогічної діяльності в художньо-освітньому процесі. В аспекті художньо-педагогічної ментальності педагогічна спрямованість (інтенційність) належить до мотиваційної (або настановної) сфери вчителя. Зафіксуємо також і значущість ціннісно-орієнтаційної спрямованості художньо-педагогічної ментальності як професійної, що формується в полі

цінностей спеціального фаху педагога і виступає підґрунтям особистісних ціннісних орієнтацій.

Педагогічна спрямованість (інтенційність) є складним особистісним утворенням, що детермінує весь поведінковий профіль педагога-художника, систему його сприймань; крім того, саме педагогічна интенційність визначає мотивацію до педагогічної професії та підґрунтя, яке уналежнює основні професійно значущі властивості.

Художньо-педагогічну ментальність майбутніх учителів образотворчого мистецтва пов'язуємо також із педагогічною креативністю.

За теорією Дж. Гілфорда, креативність може бути схарактеризована шістьма базовими параметрами: 1) здатністю індивіда до виявлення й коректного формулювання проблем; 2) здатністю особи до генерування значної кількості ідей; 3) адаптивною гнучкістю – здатністю індивіда до продукування значної кількості найрізноманітніших думок; 4) яскраво вираженою оригінальністю – здатністю людини відповідати на «подразники» нестандартним (нетиповим) способом; 5) здатністю індивіда вдосконалювати об'єкти сприйняття, додаючи певні істотні деталі; 6) здатністю людини вирішувати проблеми шляхом здійснення відповідних аналітико-синтетичних та узагальнювально-систематизувальних операцій.

Отже, креативність (від латинського слова *creatio* – створення, творення) система творчих здібностей індивіда, що можна віднести до структури так званої «обдарованості» в якості незалежного фактора і характеризуються яскраво вираженою здатністю до продукування (генерування) принципово нових (інноваційних) ідей.

В контексті ролі креативності в професійно-педагогічній діяльності вчителя слід розглянути категорію «педагогічна креативність».

Педагогічну креативність розуміємо як здатність учителя формувати та реалізовувати творчу освітню (дидактичну, виховну розвивальну) стратегію професійно-педагогічної діяльності: стійку потреба у системному й систематичному збагаченні педагогічного досвіду

професійної діяльності; здатність педагога до самостійного та свідомого формування фундаментальних і систематичних знань у ході розв'язання ключових освітніх (навчальних або виховних) проблем; вміння розробляти адаптивну та гнучку конструктивну стратегію творчої педагогічної діяльності на підґрунті визначення магістральної мети й побудови відповідної до неї моделі професійно-педагогічної діяльності; здатність мобілізувати й активізувати власний педагогічний досвід, або швидко набувати додаткової професійної компетентності з метою вирішення важливої та складної професійно-педагогічної проблеми; стійке відчуття відповідальності при виконанні творчих професійно-педагогічних завдань.

Спираючись на вищезазначене висуваємо припущення про те, що **фахово-ідентифікаційний компонент** художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва діагностується **педагогічно-інтегрувальним** критерієм з показниками: *педагогічна інтенційність, педагогічна креативність*.

*Педагогічну інтенційність у розрізі художньо-педагогічної ментальності* вчителя образотворчого мистецтва визначаємо як феномен, що характеризується комплексом емоційно-почуттєвих, асоціативно-пізнавальних, творчо-інтуїтивних та інформаційно-раціональних властивостей, що синтезовано забезпечують стійку потребу та впровадження передавання власного духовно-творчого й компетентнісно-зумовленого ресурсу (знання, переживання, оцінки, судження, враження) іншим.

*Педагогічну креативність в розрізі художньо-педагогічної ментальності* вчителя образотворчого мистецтва визначаємо як інтеграційну генералізовану процесуально-детерміновану якість, що об'єднує всі сфери фахового (образотворчого) мистецького навчання в творчих формах образотворчого самовираження; прагнення до оригінального (нестандартного, нетипового) втілення художніх образів в системі художньо-педагогічної професійної діяльності.

На нашу думку, художньо-педагогічна ментальність базується на специфіці когнітивно-пізнавальної сфери художньо-ментального досвіду майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Назване пов'язуємо із феноменом художнього світогляду.

У наукових джерелах художній світогляд тлумачиться поліваріантно: як синтез знань і переконань педагога, що сформувався під впливом творів мистецтва; як реальний результат дій на творчу уяву та почуття особистісного залучення до сприйняття художніх образів та змістового навантаження мистецького твору, що супроводжується чітко усвідомленими або позасвідомими спробами особи зконструювати цілісну художню картину світу; як творчий алгоритм педагога-митця, який користується власною художньо-творчою системою, що координується його ідейно-естетичними орієнтаціями і художніми традиціями, що властиві тематико-стилістичному образу, психофізіологічними специфікантами відчуття естетичної дійсності та системи творчих уявлень; як синтетичний досвід художньо-образного засвоєння естетичної дійсності.

Художньо-педагогічна ментальність учителя образотворчого мистецтва пов'язана, на нашу думку, зі специфікою мислення педагога-художника.

Як зазначається в естетиці, художнє мислення – це вид інтелектуальної діяльності, спрямованої на створення і сприйняття творів мистецтва, особливий різновид мислення людини, що відрізняється за характером протікання, кінцевими цілями, соціальними функціями і способами включення у суспільну практику.

Продуктивною функційно-реалізаційною базою художнього педагога-митця мислення є його емоційна активність свідомості, що поєднується з оперативністю (лабільністю, реактивністю) розвиненого естетичного чуття, антиципацією (передбаченням, поза раціональним світовідчуттям). Естетичні емоції суттєво впливають на весь процес художньої образотворчості: вибір об'єктів творення, їхнє естетичне

осягнення та осмислення, пошук істини та раціональних основ образотворення. В професійній діяльності педагога-художника «розум» подеколи виявляється недостатньо інформативним, тому часто художник вдається до поза раціональної емоційно-інтуїтивної оцінки, покладається на власне естетично-емоційне чуття. Саме на основі художньо-образного мислення «твориться» ідея, фіксується концепція твору, здійснюється свідомий вибір виразних засобів художньої творчості.

Отже, художньо-образне мислення є складним емоційно-інтелектуальний процесом пізнання й оцінювання творів мистецтва, що вирізняється синтетичним характером і містить у собі як розумово-аналітичні, так і емоційно-експресивні компоненти. Характерними рисами художньо-образного мислення педагога-художника можна назвати естетичну «вибірковість», естетичний «смак», асоціативність, метафоричність мислення, а провідними його функціями – інтонаційну й конструктивно-логічну.

Спираючись на вищезазначене висуваємо припущення про те, що **художньо-метакогнітивний компонент** художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва діагностується **естетично-синтезувальним** критерієм з показниками: *художній світогляд, художньо-образне мислення.*

*Художній світогляд в розрізі художньо-педагогічної ментальності* вчителя образотворчого мистецтва визначаємо як феномен, що сумує синтетично категорії художнього світоуявлення педагога-художника (ідеально-образне та понятійно-теоретичне узагальнення художньо-пізнавального досвіду), художнього світовідчуття та художнього світорозуміння (концептуальне відображення в образотворчому мистецтві її емоційно-аксіологічного та індивідуально-значеннєвого ставлення до довколишнього світу), а також художнього світовідношення (спосіб художньо-образного відтворення, продуктивного збагачення та розвитку

соціокультурного досвіду людства в різних проєкціях образотворчої та художньої діяльності).

*Художньо-образне мислення в розрізі художньо-педагогічної ментальності* вчителя образотворчого мистецтва визначаємо як активний інтелектуально-розумовий процес, що орієнтований на досягнення (інтуїтивне, образне та емоційне вчуття) й розкриття образотворчого (художньо-естетичного) задуму автора і віддзеркалення образної палітри твору художнього мистецтва у процесі опанування конкретними профілями образотворчої діяльності.

Художньо-педагогічну ментальність вчителя образотворчого мистецтва пов'язуємо з активною емоційною сферою педагога-художника.

Функційне значення та роль емоцій у взаємодії людини з мистецтвом широко та розгалужено описала видатна наукиня О. Отич. Вчена зафіксувала, що рівень розумової активності людини детермінується модальністю її емоційних станів. У ситуаціях змістового напруження емоції «спрацьовують» (реагують) першими і до того ж, несвідомо, некеровано. Тобто, зауважує О. Отич, емоції не тільки впливають на психічний стан, вони є їх обов'язковими «адапторами» або регуляторами, зливаються з ними, відтворюючи оцінну та регуляторну метафункції в суб'єктному ставленні людини до естетичної дійсності (Отич, 2008). Естетичні емоції, або, послуговуючись мовою термінів О. Отич – «розумні емоції», найчастіше вирізняються вибірково-оцінним характером. Естетичні почуття або відчуття, за висловом О. Отич, за власною природою, є безпосередніми емоційними переживаннями індивіда власного естетичного ставлення до довколишньої дійсності, зафіксованого естетичною діяльністю в усій її палітрі (насамперед, в образотворчій та художній творчості). В естетично-забарвлених емоціях та почуттях віддзеркалюється весь духовно-енергійний світ людини, її неповторна індивідуальність та набутий соціальний досвід. Виступаючи емоційним планом естетичного ставлення й трансформуючись синхронно з ним,

зауважує О. Отич, естетичне почуття імпульсно народжується з попередньої естетичної емоції, довільної (несвідомої) естетичної реакції, що виводить свідомість людини «за межі буденності» й долучає її до естетичного ставлення. Саме на його підґрунті формується усталене, позитивно-забарвлене почуття світлої «радості», духовного та душевного комфорту, що досягає своєї кульмінації в творчому катарсисі (Отич, 2008).

Поряд із певним чином «несвідомими» реакціями у творчості, в феноменології художньо-педагогічної ментальності слід відмітити й регуляторний компонент, який пов'язуємо із рефлексійністю педагога-художника.

У зарубіжних теоріях психології саме регуляторний потенціал рефлексії тлумачиться в якості складника теорії самодетермінації. Зокрема, К. W. Brown, R. M. Ryan пов'язують рефлексійні інтенції з явищем *mindfulness* (в українськомовному перекладі непрямого значення – усвідомлена присутність, споглядання «над», самостереження). Саморегуляційні контексти рефлексії вивчались M.Snyder в аспекті здатності до самомоніторингу та самооцінювання. Отже, розуміння природи рефлексії у такому форматі спонукає нас до розгляду її як психічної властивості та своєрідного механізму, що забезпечує регулювання діяльності та поведінки особистості. (К. W. Brown, R. M. Ryan, 2004)( M.Snyder, 2000).

Нам імпонує інноваційна теорія витлумачення рефлексії у чотирифокусному форматі :

1) інтроспекція (самовідчуття), що передбачає зконцентрованість на власному стані, власних емоціях, думках, власних переживаннях;

2) системна свідома рефлексія, що пов'язується з ірраціональною здатністю самодистанціювання та зконцентрування погляду на себе так, наче «зі сторони». Назване вможливорює охоплення одночасно як полюсу суб'єкта, так і полюсу об'єкта;

3) квазірефлексія, що віддзеркалює спрямування концентру уваги на об'єкт, що знаходиться поза межами актуальної життєвої чи професійної ситуації;

4) арефлексія, відповідно якої суб'єкт не зконцентровує увагу ні на собі, ні на об'єкті.

В контексті аналізу феноменологічних ознак художньо-педагогічної ментальності вчителя образотворчого мистецтва ураховуємо перший і другий названі фокуси, адже саме вони, на нашу думку, і відображають сутність рефлексійності як якості особистості педагога-художника.

Спираючись на вищезазначене висуваємо припущення про те, що **екзистенційно-емоційний компонент** художньо-педагогічної ментальності діагностується **індивідуально-диференціальним** критерієм з показниками: *емоційність особистості, рефлексійність особистості*.

*В розрізі художньо-педагогічної ментальності вчителя образотворчого мистецтва емоційність особистості педагога-художника* визначаємо як його здатність аналізувати власні емоційні стани з метою активізації процесу мислення. Емоційність передбачає наявність здатностей безпомилково сприймати емоції, розрізняти їх, оцінювати і компонувати їх таким чином, щоб активізувати й доповнювати активізації мисленню; емоційність дозволяє педагогу-художнику «зрозуміти» власні емоції, розкодувати їх, ідентифікувати, а отже – рефлексорно сфокусувати емоції в певному напрямі, зокрема – в художньо-педагогічній діяльності.

*Рефлексійність особистості педагога-художника в розрізі художньо-педагогічної ментальності* визначаємо як специфічний психологічний процес, що концентрує й сфокусовує духовну орієнтованість і націленість особистості на свідоме самооцінювання та самовдосконалення власних ресурсів галузі образотворчості.

Система показників сформованості художньо-педагогічної ментальності вчителів образотворчого мистецтва та критеріїв, що



дозволяють діагностувати сформованість цього явища за певною градацією спонукала до надання характеристик трьом базовим рівням сформованості.

В підрозділі 2.3. дисертації детально описано кількісні показники сформованості художньо-педагогічної ментальності за кожним показником. Змістові характеристик кожного з рівнів сформованості було номіновано у дослідженні за такою логікою.

У ході експериментального дослідження, поряд із кількісним значенням щодо рівнів сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва було враховано також і саме концептуальне значення і складність вимірювання ментальності як над системи вищого інтелектуального порядку.

Відтак, було ухвалено рішення щодо спеціального домінування рівнів, назви яких відображали б як багат шаровість і полівимірність самого явища, так і результати спостереження за поведінкою респондентів, яких було залучено до експерименту.

Високий рівень сформованості художньо-педагогічної ментальності за педагогічно-інтегративним, естетично-синтезувальним, індивідуально-диференціальним критеріями було присвоєно студентам, які продемонстрували яскраво виражену спрямованість на професійну художньо-педагогічну діяльність в мистецько-освітньому процесі закладу освіти, орієнтованість та свідоме прагнення самореалізуватись в професії педагога-митця. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва демонстрували нестандартні рішення в педагогічних ситуаціях, нетипові підходи до вирішення педагогічних задач. Властиве респондентам художнє світовідчуття, естетичне світоспоглядання довколишньої дійсності, стійке мистецько-художнє світовідношення розкривалось в параметрах художньо-образного мислення – метафоричності, дивергентності, нелінійності, креативності у конструюванні образотворчої практики та естезису. Майбутнім педагогам-художникам був властивий емоційний інтелект, активна емоційність і насиченість палітри емоційних вражень та

виявів. При цьому, спостерігалось свідоме управління емоціями, інтроспективне споглядання на себе «ззовні», що формувало образ свідомого корегування емоційного профілю у зануренні у професійну педагогічну та художньо-творчу діяльність.

Достатній рівень сформованості художньо-педагогічної ментальності було присвоєно студентам, які демонстрували активну спрямованість на професійно-педагогічну діяльність, мотивацію на саморозвиток та самореалізацію в професії педагога. Проте, при вирішенні педагогічних задач ми не спостерігали у них нестандартних та нетрадиційних рішень, вони не прагнули винаходити інноваційні підходи до вирішення дидактичних, виховних завдань, що свідчило про неналежний рівень сформованості педагогічної креативності. У майбутніх учителів образотворчого мистецтва яскраво виражений художній світогляд, естетичний світогляд та митецька компетентність, проте елементи художньо-образного мислення виражені не в повній мірі. На даному рівні студенти виявили стійку емоційність, емоційний інтелект, емоційну культуру, проте відрефлексувати емоційні вияви викликали труднощі.

Низький рівень виявився притаманним студентам, які незважаючи на стійку мотиваційну спрямованість на професійно-педагогічну діяльність не виявляли прагнення до самовдосконалення в професії, а елементи педагогічної креативності були їм не властиві. У здобувачів освіти на даному рівні спостерігався сформований художній світогляд та достатній рівень художньо-образного мислення. Занадто яскрава емоційність, невміння контролювати власні емоції, рефлексувати над ними призводили до надмірних емоційних реакцій у ході вирішення професійно-педагогічних завдань.

Таблиця 2.1.

Зв'язок між компонентами, критеріями та показниками сформованості педагогічної ментальності

Компонент	Критерій художньо-	Показники сформованості
-----------	--------------------	-------------------------

художньо-педагогічної ментальності	педагогічної ментальності	художньо-педагогічної ментальності в майбутніх учителів образотворчого мистецтва
Фахово-ідентифікаційний	Педагогічно-інтегровальний	Педагогічна інтенційність Педагогічна креативність
Художньо-метакогнітивний	Естетично-синтезувальний	Художньо-образне мислення Художній світогляд
Екзистенційно-емоційний	Індивідуально-диференціувальний	Емоційність особистості Рефлексійність особистості

Проаналізувавши результати вимірювання за всіма показниками художньо-педагогічної ментальності ми обрали назви, що найбільш точно відображають кожну рівневу характеристику.

Рівні сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва отримали номінації: світоглядно-партисипативний, репродуктивно-базовий, інтуїтивно-нормативний.

## **2.2. Структурно-функційна модель формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та методика її реалізації в освітньому просторі**

Перед тим як репрезентувати експериментальні параметри формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва слід з'ясувати що розуміється під сутністю процесу формування названого конструкту.

Процес формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в системі професійно-педагогічної вищої освіти тлумачено в дисертації як системно-інтегровальний комплекс

традиційних (нормована й загальноприйнята на державному рівні та рівні установи система підготовки майбутніх педагогів-художників в закладі вищої освіти) та експериментальних (впровадження нетипових параметрів підготовки майбутніх педагогів-художників – педагогічних умов та способів модифікування ходу та принципів освітнього процесу) дій з метою верифікованого позитивного впливу на художньо-педагогічну ментальність майбутніх учителів образотворчого мистецтва у єдності фахово-ідентифікаційного, художньо-метакогнітивного й екзистенційно-емоційного компонентів.

У ході дослідження використовується науковий метод – моделювання складних педагогічних явищ – як валідний, розповсюджений механізм імітування складного, багатовимірнього, поліфункційного процесу, що дозволяє відтворити складний процес формування педагогічного феномена прогнозуючи його результат.

Спираючись на це, у дослідженні розроблено триблочну структурно-функційну модель формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Модель формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в закладах вищої педагогічної освіти описано як елементно-логічно-зкомпонований конструкт (ілюстрований схематично-графічно), в якому відображено функційно-реалізаційні параметри процесу формування художньо-педагогічної ментальності (способи, засоби та форми реалізації педагогічних умов, напрями впливу на компоненти художньо-педагогічної ментальності, види індивідуальної роботи студентів, напрями модифікування змісту та логіки типового освітнього процесу), методологічно-цільові (концептуальні підходи та методологія художньо-педагогічної ментальності, мета та соціальне замовлення на підготовку педагогів-художників) орієнтири процесу формування досліджуваного феномена та принципово-значущі

зв'язувальні елементи, що віддзеркалюють авторське розуміння етапності, послідовності та значення відтворених формувальних упливів.

Модель формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва номіновано у дисертації структурно-функційною з таких міркувань. Структура є компонентно-фіксувальним номінативно-елементним алгоритмом, що віддзеркалює змістове наповнення явища (феномена). Функційні зв'язки в моделі є координаційно-інтеграційними параметрами, що фіксують послідовність відтворених експериментальних дій, їх логічну та концептуальну синергію, націленість на магістральну дослідницьку мету – формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Методологічно-цілеорієнтований блок моделі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва покликаний відобразити: параметри так званого «соціального замовлення» на компетентного педагога-художника як медіатора впровадження естетизму та культуротворення в систему виховання молоді в актуальних загальнокультурних і націєтворчих координатах; магістральну дослідницьку мету здійснення дисертаційного дослідження – формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва; методологію та концепцію розроблення теоретичних та емпіричних етапів опрацювання проблеми формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх педагогів-художників.

Координаційно-змістовий блок моделі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва покликаний відобразити: зміст, логіку, організацію та алгоритм координації реалізації педагогічних умов формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх педагогів-художників; конкретні засоби, форми та методи здійснення експериментально-формувальних дій; етапи реалізації методики формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Результативно-фіксувальний блок моделі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотвчого мистецтва покликаний відобразити: верифікаційно-діагностувальні параметри (критерії та показники сформованості художньо-педагогічної ментальності в майбутніх педагогів-художників); рівневу градацію досліджуваного явища.

Розроблено методику реалізації структурно-функційної моделі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці.

Аксіологічно-позиціонувальний етап методики мав на меті сформувати стійку професійну позицію педагога-митця, що вирізняється складністю, інтегративним характером і яскраво-вираженою дуальністю. Етап передбачав формування педагогічної інтенційності та педагогічної креативності майбутнього педагога-художника, як способів усталення професійної ролі в проєкціях діади «я педагог/я митець». Концентром реалізації етапу визначено вплив на фахово-ідентифікаційний компонент художньо-педагогічної ментальності шляхом реалізації педагогічної умови «формування позитивно-ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва на світоглядному рівні до художньо-педагогічної ментальності та активної мотиваційної спрямованості на її формування».

Праксеологічно-реалізувальний етап методики мав на меті сформувати художній світогляд та розвинути художньо-образне мислення майбутніх педагогів-художників, як механізмів реалізації їх художньо-педагогічної ментальності в площині професійної художньо-педагогічної діяльності. Концентром реалізації етапу визначено вплив на художньо-метакогнітивний компонент художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва шляхом реалізації педагогічної умови «упровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва художньо-

педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності, що вимагають активізації механізмів художньо-педагогічної ментальності»

Акмеологічно-детермінувальний етап методики мав на меті уяскравлення емоційного «апарату» майбутніх педагогів-художників з метою спрямування їх художньо-образних імпульсів на рефлексійне осмислення художньо-педагогічної ментальності для художньо-творчого саморозвитку в проєкції акмеологічного зростання як фахівця. Концентром реалізації етапу визначено вплив на екзистенційно-емоційний компонент художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва шляхом реалізації педагогічної умови «актуалізація особистісно-професійного рефлексування як підґрунтя художньо-творчого саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва».

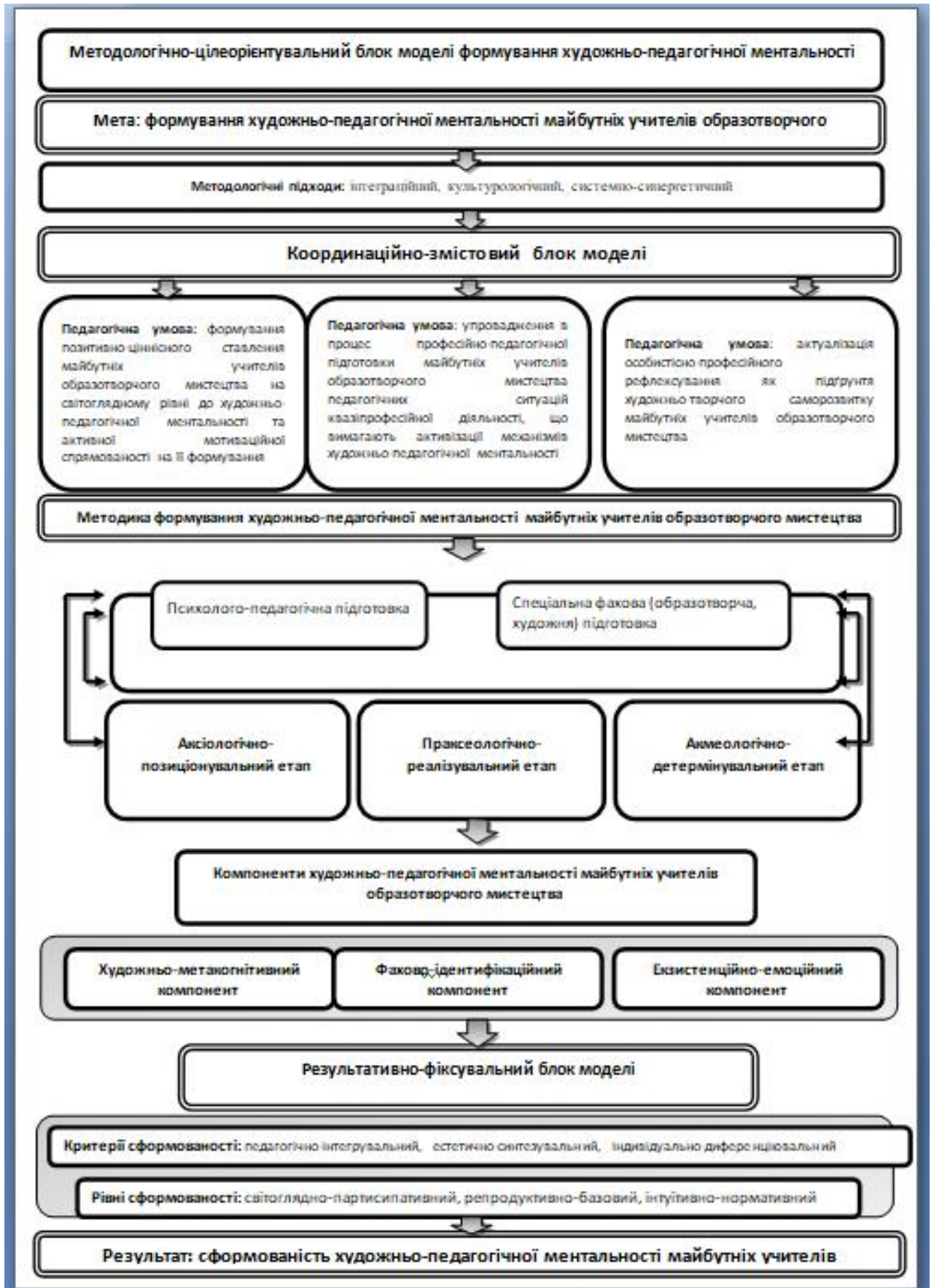


Рис. 2.1. Модель формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва



Проілюструємо прикладами здійснену роботу з формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Дієвою та ефективною формою роботи в межах формувального експерименту з формування художньо-педагогічної ментальності виявилось складання карт-тезаурисів: «Естетика у розрізі ментальності митця», «Художньо-педагогічний світогляд», «Образотворче мистецтва в проєкції сучасних субкультур», «Художньо-педагогічна творчість і свідомість митця», «Педагогічна творчість»;

складання концептуальних карт «Діалог культур в мистецтві», «Мультикультурна ідентифікація митця», «Естетичний світогляд в проєкції вчителя НУШ», «Дитячий фольклор та образотворче мистецтво», «Світоглядний стиль учителя образотворчого мистецтва»; складання професіограми «Професіоналізм→Педагогічна культура→Педагогічна ментальність учителя образотворчого мистецтва»;

аналіз спеціалізованих художніх, мистецьких та видань міждисциплінарного дизайнерського профілю, каталогів експозицій та виставок; аналіз мемуарної та бібліографічної літератури, в якій описується складний шлях митців та художників різного профілю;

аналіз досвіду роботи спеціалізованих громадських об'єднань, що опікуються естетичним вихованням морлоді.

Особливу увагу в межах формувального етапу експерименту було приділено методам синестезійно-імітаційного моделювання, мистецької синестезії, увиразнення культурного контексту професійної освіти педагогів-художників та інтеграційно-художнього синтезування різних стилів, видів та жанрів мистецтва у процесі фахового навчання студентів. Названі методи було зкомбіновано в систему науково-дослідницьких, художньо-творчих завдань фахового спрямування, тобто весь контекст експериментальної роботи з формування художньо-педагогічної

ментальності студентів реалізовувався в проєкції площини майбутньої художньо-педагогічної діяльності педагогів-художників в школі.

У межах реалізації педагогічних умов формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва було передбачено роботу постійно діючого дискусійного клубу у формі наукової лабораторії для студентів.

Разом із цим, було активізовано методи рефлексійного аналізу, що надавали можливість студентам переосмислювати педагогіку мистецтва як особливий вид метахудожньої та ментально-детермінованої творчості в інтеграційній єдності із спорідненими галузями – мистецтвознавством, культурологією та суто фаховими дисциплінами – педагогікою, психологією, етнопедагогікою, порівняльною педагогікою.

У межах реалізації моделі та методики формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх педагогів-художників перевага надавалась таким формам та видам роботи, як групові.

У межах роботи педагогічної майстерні було розроблено три навчальні модулі: «Естетико-педагогічний вимір професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва», «Мистецька та художньо-естетична компетентність сучасного вчителя образотворчого мистецтва», «Антропологічні, історико-релігійні та мультикультурні координати художньо-педагогічної ментальності вчителя образотворчого мистецтва».

На початку роботи зі студентами експериментальної групи було проведено вступну лекцію, матеріал якої містив відомості про феноменологію поняття «ментальність», вектори його розгортання відповідно площини професійної діяльності кожного фаху.

У ході лекції майбутні вчителі образотворчого мистецтва знайомились із науковою позицією В. Шинкарука, І. Зязюна, В. Андрущенко, розмірковували над розбіжностями у тлумаченні світогляду у наукових джерелах. Друга частина лекції була присвячена розгляду саме естетичного світогляду, підкреслювався його тісний зв'язок

з іншими проявами світоглядних орієнтацій особистості – світоглядною культурою, світобаченням, світорозумінням, світовідчуттям.

За результатами роботи майбутнім учителям було запропоновано скласти термінологічну карту-тезаурус. Шляхом складання термінологічного тезаурусу ми намагались також упорядкувати знання студентів щодо феномену «Естетика», який дещо «розпорошений» у матеріалі різних навчальних предметів. Так, майбутні вчителі образотворчого мистецтва детально ознайомились з концептом «естетичне», розглянули поняття «естетичний смак», «естетичний ідеал», «естетичні знання», «естетичне мислення», «мистецька компетентність». Студенти розмірковували над значеннєвим наповненням кожного поняття та дискутували над роллю кожного феномену в структурі художньо-педагогічної ментальності.

З метою обговорення значущості художньо-педагогічної ментальності для професійного становлення педагога-художника було проведено круглий стіл у формі дискусійного клубу «Естетика та простір самовираження митця». Разом зі студентами, у межах дискусії аналізували тезу відомої наукині-мисткині Н. Авер'янової, яка наголошувала, що органічне поєднання процесів сприймання, переживання і осмислення особистістю творів українського образотворчого мистецтва відбувається в умовах виховної художньо-мистецької комунікації (основною метою якої є смислоутворення і смислопородження), що уможливорює окреслення того духовно-екзистенціального простору, який визначає топологію національного виховання та цілісного розвитку особистості. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва дискутували над тим, що глибинне спілкування викликає персонологічний (або метахудожній) ефект, що приводить до активізації духовного розвитку особистості.

Для самостійної роботи студентів ми обрали дуже цікаву тему «Чому не існує педагогічного світогляду?». Розмисли студентів

продемонстрували їх власне бачення проблематики світогляду, сфокусували увагу на необхідності інтеграції різних видів мистецтва.

У ході дискусії майбутні учителі образотворчого мистецтва впевнено доводили, що для сучасного вчителя дуже важливим є взаємозв'язок різних видів культур та субкультур, взаємопроникнення компетентності та світогляду у професійній діяльності педагога-художника, адже традиційного, «накопичувально-знанєвого» підходу до професійної підготовки недостатньо.

У межах дисципліни «Педагогіка», студентам було запропоновано представити професіограму сучасного вчителя образотворчого мистецтва з урахуванням набутих знань. Якщо традиційна професіограма вчителя образотворчого мистецтва містила окремо творчі вміння та педагогічні вміння, то ми сподівались, що за результатами проведеної роботи до переліку необхідних професійних умінь майбутні учителі образотворчого мистецтва додадуть і педагогічно-творчі вміння, як здатність педагога реалізовувати весь потенціал педагогічної творчості на уроці.

Матеріал дисципліни «Основи педагогічної творчості» було доповнено інформацією щодо специфіки педагогічно-творчих умінь вчителя образотворчого мистецтва. Передусім ми намагались разом зі студентами розглянути специфіку творчих умінь та здібностей за параметром їх виявлення структурі особистості та діяльності. Студенти дізнавались, що за змістом і характером конкретної діяльності здібності поділяються на загальні та творчі, які розвиваються у тісному взаємозв'язку. До загальних віднесено здібності, що функціонують у широкому діапазоні особистісної діяльності – розумові, психічні, інтелектуальні тощо.

Ми акцентували увагу майбутніх педагогів-художників на наявності спеціальних образотворчих здібностей (поняття в інтерпретації О. Кайдановської) як основи високого рівня професіоналізму майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Поняття «образотворчі здібності»

розглядалось як сукупність певних ознак, до яких віднесено: творчий склад мислення, який відіграє вирішальну роль у трансформації матеріалу дійсності у художній витвір, забезпечує здійснення творчого процесу на всіх його етапах і створення, за цих умов, твору мистецтва; сміливість уяви і фантазії, що спонукає до перевтілення в життя творчих сил особистості, спрямованих на перетворення реальної дійсності, створюючи щось нове; емпатію – здатність співпереживати; натхнення – стан високого духовного піднесення, супроводжуючись яким, особистість знаходить самовираження у художній творчості; інтуїцію, як сферу прояву осяяння у процесі художньої творчості; оригінальність, відхід від шаблону, що забезпечує відхід від стереотипів, шаблонів, застарілих поглядів, які спонукають до неповторності (модифікація змісту образотворчих здібностей вчителя образотворчого мистецтва О. Кайдановської) .

Глибокий психологічний аналіз творчих здібностей людини, специфіки їх прояву у житті, професії, творчості дозволив майбутнім учителям образотворчого мистецтва замислитись над складністю професії, яка вирізняється інтегративним характером, поєднуючи педагогічну та художню діяльність. Студенти розмірковували над тим, яку роль творчість відіграє в житті будь-якої людини, намагались надати самостійне визначення поняттю «образотворчі здібності», співставити їх зі спорідненими – музичними, художніми. Такий аналіз розвивав естетичне та критичне мислення майбутніх педагогів-художників, систематизував естетичні знання.

Засвоюючи матеріал з «Історії педагогіки» майбутні учителі образотворчого мистецтва ґрунтовно висвітлювали історичні передумови естетичного виховання на теренах нашої країни (нормативна дисципліна «Педагогіка», тема «Історія педагогічної думки на теренах України в різні часи»).

Увагу студентів було сфокусовано на ролі образотворчого мистецтва в історичному досвіді українських художньо-просвітницьких практик (16–

18 ст.). Ми запропонували студентам здійснити історичний екскурс та дібрати відомості про братства і братські школи в контексті естетичного розвитку молоді, розглянути діяльність Острозького культурно-освітнього центру, Києво-Могилянської Академії, Києво-Печерської Лаври, діяльність полемістів, які обстоювали інтереси українського православ'я, що розумілися в ті часи як інтереси національні. Тематику цієї роботи було обрано невипадково, адже естетичні погляди, як невід'ємний елемент естетичного світогляду фахівця мають формуватись на усталеному знаннєво-теоретичному підґрунті. Майбутні педагоги-художники дізнавались, що в образотворчому мистецтві, яке ґрунтувалось на багатючих місцевих традиціях та європейському художньому досвіді, з 16ст. по-новому почали осмислюватись етносоціальні питання, людина, її духовні потреби та громадська діяльність (використовувались модифіковані методичні розробки Л. Турчак).

Майбутні вчителі образотворчого мистецтва розмірковували над тим, що основою тогочасного світогляду та ментальності були гуманістичні ідеали, а просвітницька діяльність митців, художників уяскравлювала духовний потенціал народу, що становило естетичну та виховну цінність. Ми намагались акцентувати увагу майбутніх педагогів-художників на значущості образотворчого мистецтва у становленні національної самосвідомості та менталітету українців у ті часи, разом із ними проводили паралелі з контекстом сучасних актуальних проблем в естетичному просторі країни.

У межах дисципліни «Історія світового та українського мистецтва» студенти дізнавались, що українські художники були активними учасниками суспільно-політичного життя народу й не мислили себе поза спільними інтересами української громади.

Дуже важливим аспектом цієї проблематики для майбутніх учителів образотворчого мистецтва було те, що саме особистість митця, його освіченість, патріотизм, ментальність поряд із творчими здібностями,

визначала його активність у суспільному житті країни. Студенти усвідомили, що художники у ті часи були високоосвіченими людьми, які стали творцями тогочасних мистецьких здобутків. Деякі художники були членами братств, і стояли на захисті православної віри, захищаючи, передусім, людей цієї віри, їхню історичну пам'ять та гідність, їхні традиції та культурну спадщину. Інші художники ставали політичними діячами України, або їхніми соратниками, вони не тільки впливали на розвиток історичних подій, але й продовжували плідну творчу діяльність, яка сприяла утвердженню самобутності українства, його національної самосвідомості, вихованню патріотизму та героїзму у молодого покоління.

Студенти дізнавались, що саме художні твори доносили до українців національну, соціальну та світоглядну проблематику свого часу, транслиували духовні цінності українства, допомагали адекватно осмислити як сьогодення, так і минувшину. Майбутні педагоги-художники розглядали роль естетичного виховання (зокрема – засобами художньої творчості) у козацькій педагогіці, висвітлювали специфіку іконопису у церквах та соборах греко-католицької та православних конфесій.

Набуття студентами додаткових знань з історії образотворчого мистецтва, усвідомлення ними ролі митців у становленні етнокультурних традицій та ментальності рідної країни збагатило їх знаннєвий фонд, надало можливості критично поставитись до поширеного в радянські часи історичного підґрунтя становлення культурного життя країни, яке пропагувалось впродовж майже всього 20 ст. до виходу України з орбіти тоталітарних країн.

Розширення естетичних знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва додатковою інформацією про лінгвістичні особливості різних понять спонукало їх до глибшого аналізу професійної термінології, мистецтвознавчого аналізу професійної лексики.

Цей матеріал виявився корисним у ході аналізу студентами особливостей роботи сучасного вчителя образотворчого мистецтва

(дисципліна «Сучасне українське мистецтво»). Студенти фіксували появу нових форм та методів творчої реалізації молоді, наголошували на позитивних та негативних аспектах сучасних професій та видів мистецтва.

Так, у ході дискусій майбутні педагоги-художники розмірковували над сучасними формами творчого самовираження молоді, як: вуличні графіті, мурали, 3d-графіка, різноманітні прояви творчості у всесвітній мережі (графічні меми, коллажі, оформлення сторінок у соціальних мережах). В даному контексті ми зосереджували увагу студентів на тому, що естетичний світогляд учителя насамперед передбачає вміння неупереджено ставитись до проявів творчості учнів, тобто на здатності до художньо-естетичної оцінки творів мистецтва. У межах дисципліни «Теорія та практика малюнку» майбутні вчителі образотворчого мистецтва виконували завдання в художніх майстернях з урахуванням набутих знань, намагаючись розширити техніки та прийоми малюнку відповідно сучасних естетичних зацікавлень учнів.

Дуже цікавим виявилось засідання дискусійного клубу, яке було присвячено презентації сучасних форм самовираження митців. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва самостійно обирали дискусійні події у мистецькій спільноті, презентували їх висловлюючи своє ставлення.

Послуговуючись знаннями, набутими в межах дисципліни «Сучасне мистецтво України», майбутні педагоги-художники презентували нові форми функціонування сучасного мистецтва: «хуліганські» арт-практики (Союз вільних художників (СВХ) Івана Семесюка, товариство «Жлоб-арт»), появу сучасних українських музичних гуртів Dakh Daughters та ДахаБраха, творчість письменника Леся Подерев'янського, перфоманси театрального колективу NOVA OPERA), сучасні виставки медіа-арту.

Майбутні вчителі образотворчого мистецтва дискутували над естетичним змістом таких мистецьких зацікавлень молодих художників, чи можна вважати їх «мистецтвом» у широкому сенсі. Студенти демонстрували переважно схвальну позицію щодо появи таких



нетрадиційних мистецьких осередків, наголошуючи на тому, що можливо вони є проявом художньо-естетичної потреби суспільства на даному історичному етапі його розвитку.

Дискутуючи над змістом понять «акціонізм», «хепенінг», студенти наводили приклади перформансів П. Павленського, розглядали творчість Чжан Хуань (Zhang Huan), китайського митця, який навчався у традиційному стилі, проте став відомим у світі завдяки поєднанню живопису, скульптури та фотографії у перформансах.

Ми намагались акцентувати увагу майбутніх педагогів-художників на тому, що спроби реалізувати себе у нетрадиційних мистецьких формах є не просто епатажними жестами чи виявленням радикалізму митців, а передусім пошуками себе у сучасному мистецтві. Наголошували також на тому, що не слід надавати категоричних оцінок тому чи тому способу самореалізації особистості засобами мистецтва, нагадували їм про те, що саме критичне мислення не дозволяє вчителю образотворчого мистецтва вдаватись до суб'єктивності в аналізі творчих розвідок учнів.

У ході роботи над даною проблемою студентам було запропоновано взяти участь у педагогічних дебатах «Я-критик», які було проведено у формі рольової презентації. Одна група учасників дебатів представляла роль «митців»-прихильників сучасних видів творчого самовиявлення, інша – «критиків».

Таке відпрацювання здатності до об'єктивної художньо-естетичної оцінки різних видів мистецтва додатково сприяло розвитку естетичного та критичного мислення, розвитку емоційного інтелекту, оскільки аналіз творчих робіт виявився доволі складним, викликав, подеколи, полярні емоції, що спрямовувало студентів до рефлексії власного ставлення до різноманіття та складності мистецтва.

Оскільки майбутні вчителі образотворчого мистецтва після одержання освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» мали можливість здобувати освіту за рівнем «магістр», за додатковою спеціалізацією

«Дизайн», майбутні педагоги-художники розмірковували над тим, що досвід сучасних мистецьких практик активно інтегрується з дизайн-культурою й закладає основи нової генерації дизайн-форм та стилів: арт-дизайну, поп-дизайну, просторового стилю.

Майбутнім учителям образотворчого мистецтва було запропоновано самостійно опрацювати інформацію та підготувати повідомлення про сучасні дизайн-форми у вигляді мультимедійної презентації. Студенти презентували різні стилі сучасного дизайну, аналізуючи їх за параметрами: театральність, експозиційність, метафоричність.

Майбутні педагоги-художники усвідомили інтегративний зв'язок між дизайном (як форми творчого самовираження митця) та живописом (як засобом втілення творчої ідеї), доходили висновків про те, що дизайн-форма порушує статику репрезентативних механізмів образотворчого мистецтва та переорієнтовує його формотворення на процесуальність та інтерактивність. Це розширило банк естетичних знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва, сприяло формуванню їх мистецької компетентності та естетичного смаку.

Крім того, студентам було запропоновано зануритись у простір сучасної дизайн-культури шляхом аналізу фахових вітчизняних та зарубіжних видань – «Art Line», «Design», «Domus», «Ulm», «A.C.C.», «Світ дизайну», «Салон», «Архідея». Здійснюючи критичний огляд виставок, каталогів відповідних експозицій майбутні вчителі образотворчого мистецтва мали змогу ознайомитись із напрямками сучасного дизайн-мистецтва, що розширило базу естетичного розуміння студентами дизайну як сучасного напрямку самовираження художника. Така робота позитивно впливала на формування естетичного смаку студентів, актуалізувала їх здатність до художньо-естетичної оцінки творчих продуктів, поглиблювала мистецьку компетентність.

Аналіз професійної діяльності художника-дизайнера дозволив майбутнім учителям образотворчого мистецтва порівняти специфіку

понять «еклектика», «імітація», «копіювання», «полістилізм» в контексті дизайну та живопису, що розширило базу естетичного розуміння різних видів мистецтва.

Особливий інтерес у студентів викликав аналіз понять «ергономічність» та «юзабіліті» (поняття уведене А. Пригорницькою), які було проаналізовано в контексті впровадження «повсякденності» у коло мистецького інтересу. Демонструючи здатність до об'єктивної критики, майбутні вчителі образотворчого мистецтва дискутували над доцільністю та естетичним змістом сучасних мистецьких форм, що унаочнені у напрямках поп-арту, фотореалізму, концептуалізму, експериментах з естетизацію предметності будь-яких форм, навіть сміття. Це дозволило їм продемонструвати естетичний смак, мистецьку компетентність.

Аналізуючи специфіку професійної діяльності учителя образотворчого мистецтва в різних країнах, ми намагались зосередити увагу студентів на взаємозв'язку та взаємопроникненні різних культур, наголошуючи при цьому, на філософських, «світоглядних» відмінностях, що віддзеркалюють менталітет та соціокультурне багатство кожної нації.

На лекційному занятті студентів було ознайомлено зі змістом поняття «кроскультурна ідентифікація» та запропоновано проаналізувати його значення для формування художньо-педагогічної ментальності педагога-художника. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва розмірковували над тим, що подеколи митець народився і виріс в Східній культурі, а творить у Західній, або навпаки. Цей аспект став предметом особливого зацікавлення студентів, оскільки Україна поступово органічно «вливається» в загальноєвропейський та світовий простір, зокрема, актуалізувалась можливість представників творчих професій брати участь у виставках, фестивалях, конкурсах, залучати учнів до світового та європейського мистецького простору.

Для самостійного опрацювання студентам було запропоновано підготувати нарис «Митці – медіатори крос-культурного діалогу», зібрати

біографічні відомості про митців різних епох, які народились в одній країні, а реалізувались у творчості – в іншій.

Дисертантка розповідала студентам про творчість відомих китайських художників Чжао Уцзи (Zao Wou-Ki), який є одним із найяскравіших представників нової Паризької школи живопису; Ван Ду (Wang Du) – китайського художника та скульптора, який також живе у Франції; Цай Гоцян (Cai Guoqiang) – китайського митця, який працює у Нью-Йорку.

Розповідаючи про творчість Пабло Пікассо, Василя Кандинського, Альфреда Шнітке, Умберто Еко, Соф'ї Губайдулліної, майбутні вчителі-образотворчого мистецтва робили висновки про те, що митець має почуватись комфортно у будь-якому культурному середовищі, а для педагога-художника дуже важливо ураховувати національні риси учнів.

В ході опрацювання даної проблеми разом зі студентами було проаналізовано категорію «Діалог культур», визначено своєрідність мистецтва сучасного міжкультурного поля, в якому інтегрується самобутність національних культур, чому сприяє поява засобів віртуальної масової комунікації, що створюють нові комунікативно-семантичні умови для діалогу між культурами.

З метою формування мистецької компетентності та розширення естетичних знань студентів було проведено фестиваль «Орнаментика та ментальний код нації», в межах якого майбутні вчителі образотворчого мистецтва презентували власні інсталяції, кожна з яких мала відображати специфічний національний код різних народів та етносів. Так, «серцем» української орнаментики виступила вишиванка, яку було продемонстровано в усьому різноманітті візерунків. Презентуючи кожний візерунковий стиль регіону студенти аналізували міфологічну, світоглядну та історичну платформу того чи того графічного зображення, розмірковуючи над культурними традиціями та техніками вишивки.

У межах дисципліни «Історія декоративного мистецтва» студенти ґрунтовно опрацьовували та аналізували візерунки на вишиванках, техніки вишивки, майбутні педагоги-художники розмірковували над наявністю в них різних знаків, що поширені в інших культурах – шумерській, арабській, китайській, кельтській. Відтак, майбутні вчителі образотворчого мистецтва привчались відчувати естетичне «поза часом і простором», занурювались у рефлексивні роздуми щодо значення естетичних та художніх уявлень у формуванні свідомості учнів.



Рис. 2.2 Фрагмент малюнка «Етнічний візерунок»

Обрана для аналізу проблематика виявилась цікавою для студентів, що зумовлено: а) специфікою природи живопису як мистецтва просторового і статичного, а відтак – унаочненого; б) великою кількістю «культурно-закодованого» історичного матеріалу; в) його зв'язком із зоровим сприйманням (понад 80% інформації людина отримує саме за допомогою зору).

Наприклад, представляючи візерунок вишитих виробів Півдня України, студенти розповідали що їй притаманний рослинно-квітковий орнамент (троянди, жоржини). Так само аналізувались зображення на різних кольорових виробках митців етнічної вишивки – весільні рушники, згарди.

Студенти з Китаю презентували різні техніки китайської вишивки та традиційного китайського живопису, що виявилось цікавим для всіх студентів експериментальної групи.

Майбутні вчителі образотворчого мистецтва дізнались про традиційні вишивки Китаю – сучжоуську (зображення птахів, котів, золотих рибок), гуандунську (птахи на фоні сонця, квіти сливи, півонії, кипариси, бамбук), хунанську (тигри та леви) і сичуанську (кольорові Іриси). Студенти з Китаю наголошували, що традиційна вишивка та традиційний китайський живопис має дуже важливе значення для художньої культури Сходу, а шедеври традиційного китайського мистецтва зберігаються у різних музеях та приватних колекціях як найцінніші.

Дуже цікавою для студентів виявилась демонстрація різних технік вишивки ниткою, вони ознайомились із роботами китайських митців, аналізували вплив традицій в образотворчому мистецтві Піднебесної. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва дізнались, що сучжоуська вишивка вирізняється багатоманіттям кольорів, витонченістю та довершеністю; хунанській вишивці характерна чіткість ліній і яскравість барв; гуандунській вишивці властива робота вовняними, бавовняними, а також срібними нитками; сичуанська вишивка презентована рівними, короткими, але витонченими формами.

Майбутні педагоги-художники зрозуміли, що у різних техніках вишивки кожна народність Китаю розкриває свій духовний світ у малюнках ниткою з символами характерними як певній місцевості, так і конкретній індивідуальності, що спонукало їх до рефлексії ролі художника у національному традиційному мистецтві.

Такий вид роботи сприяв розвитку критичного мислення студентів, усвідомлення складної місії вчителя-митця, як транслятора різних культур, що набуває принципового значення в сучасному освітньому просторі, де посилюється мультикультурний аспект.

В межах даного напрямку роботи зі студентами їх увагу було акцентовано на значущості національної платформи у становленні їх творчої індивідуальності. З цією метою ми запропонували студентам взяти участь у рольових дебатах, в яких розподілені на творчі групи студенти презентували на фестивалі три різні концепти: Захід/Схід, Україна/Європа, Україна/Світ. Звернення до непорушних підвалин культури, мистецтва (зокрема образотворчого), до сприйняття простору й часу, спонукало студентів до рефлексії сучасних ментальних зрушень у глобалізованому суспільстві.

Так, представляючи на фестивалі графічні орнаменти Сходу (Китаю та Японії) студенти акцентували на відмінностях світогляду, культури й освіти Заходу й Сходу, які своєрідно виявляються в традиціях письма. Студенти з Китаю розповідали, що на Сході письмо є найвагомим культурним чинником освіти. На їхній Батьківщині письмо є майстерним зображенням знака в досконалій формі. Знаками давнього китайського письма є ієрогліфи (грец. *ἱερός* – священний і *ὑλοφή* – різьблене зображення). Майбутні вчителі образотворчого мистецтва не лише розповідали, а й демонстрували спеціально створені мультимедійні презентації, на яких можна було побачити деталізацію різних графічних об'єктів. Так, студенти дізнавались, що у Китаї письмо історично вибудовувалось на основі рисунка. Студенти, дізнаючись про наявність інтегративних зв'язків між різними культурами, зокрема які елементи східного письма відображені в різних сучасних мовах, фіксували інтегративний характер саме образотворчого мистецтва та графіки.

Студенти з Китаю розповіли також, що суто східною традицією письма й найважливішим видом образотворчого мистецтва постає каліграфія. За давньосхідними світоглядними уявленнями, майстром каліграфії може стати лише морально досконала людина. До мистецтва каліграфії наближені художні й технічні прийоми витонченого японського монохромного живопису, традиції якого розповсюдились в 14ст. з Китаю,

шляхом поширення досвіду художніх практик дзенських ченців у монастирях (японська назва «дзен» є формою китайського слова «чань» – споглядання, самозаглиблення). За допомогою живопису буддисти учіння «дзен» практикували досягнення особливого «просвітленого» стану – саторі, як способу духовного самовдосконалення.

Дізнаючись про початкове значення слова «стиль» (лат. *stylus*, грец. *stylos* – паличка) – пташине перо чи стержень з рогу тварини або металу із загостреним кінцем, що дозволяв накреслювати букви на дощечку вкриту воском для письма чи малювання.

Студенти розмірковували над тим, що у китайському живописі передусім передавався дух, прихована реальність за видимим зображенням, а у японському монохромному живописі переважають природні орнаменти – пейзажі, тварини, птахи, наприклад «суйбоку-га» (виконання картини за допомогою води та туші) та «суміє» (картина, виконана тушшю). У них відображено світоглядну рису народу – природа як об'єкт естетичного споглядання та поклоніння.

Акцентуючи на світоглядних відмінностях у мистецтві заходу і сходу, майбутні педагоги-художники розширили власне розуміння естетики образотворчого мистецтва, порівнювали колористичні закономірності, виразність образно-пластичних форм, декоративність, наявність фольклорних запозичень.

Для проведення фестивалю «Філософія мистецтва» студентів експериментальної групи було розподілено на дві «команди»: «музики» та «художники». У ході презентацій студенам-«музикам» було запропоновано заздалегідь дібрати музичний матеріал, а студенти-«художники» мали після прослуховування його відобразити почуте на холсті. Такий вид роботи виявився дуже продуктивним, викликав позитивні емоції та сприяв тому, що майбутні педагоги замислились над значущістю мистецької компетентності для формування естетичного світогляду.



Для самостійної роботи студентів ми обрали есе «Сучасна філософія музичного та образотворчого мистецтва». Розмірковуючи над потенціалом споріднених видів мистецтва майбутні педагоги-художники роздумували над тим, що сучасна філософія музики у своїй педагогічній інтерпретації має експонувати певні світоглядно-теоретичні системи. У процесі опрацювання даного матеріалу студенти намагались цілісно осягнути музику в аспектах її сутності, природи, функцій, причин та наслідків історико-стильових змін, особливостей часової та звукової організації, провести паралелі з художніми стилями та техніками малюнку й графіки. Насамперед було проведено лекцію, впродовж якої ми розповідали студентам про структуру художньо-педагогічної ментальності сучасного вчителя образотворчого мистецтва, аналізували розбіжності між естетичним світоглядом вчителя та його естетичною культурою, деталізували кожний компонент структури художньо-педагогічної ментальності педагога-художника.

Для самостійної роботи студентам було запропоновано описати кожен з компонентів художньо-педагогічної ментальності у вигляді концептуальної карти.

У формувальному експерименті було ураховано потенціал позааудиторних форм роботи зі студентами, які мали на меті ознайомлення з різними стилями графіки, живопису, скульптури, декоративно-ужиткового мистецтва наочно. Це сприяло формуванню естетичного смаку, розвивало в майбутніх педагогів естетичне мислення, посилювало здатність до художньо-естетичної оцінки творчих продуктів, підвищувало загальний рівень мистецької компетентності, сприяло розвитку емоційності та емоційного інтелекту.

Приміром, в межах роботи педагогічної майстерні зі студентами-художниками було проведено цикл занять-екскурсій, у ході яких вони відвідували пам'ятки архітектури Одеси – «старого міста» та оцінювали сучасні архітектурні форми.

Кожна така екскурсія супроводжувалась невеличкою доповіддю про історичний контекст будівельних споруд, при цьому студенти намагались дізнатись якомога більше про архітекторів, художників, з метою усвідомлення часово-просторових координат, у яких створювався той чи той шедевр Європейського зодчества.

Поряд із загальновідомими архітектурними пам'ятками Півдня України (Оперний театр, спроектований відомими європейськими митцями Фердинандом Фельнером та Германом Гельмером) студенти розмірковували над міфологічними образами скульптур архітекторів О. Князика та Б. Румянцева, що органічно «вплетені» у простір міста (садово-паркова скульптура), гармонізують довкілля. Приміром світлоносне Чорноморське узбережжя показано ними як країна щастя – Аркадія. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва знаходили закодований міфологічний зміст у стильових інтерпретаціях майстрів, зрозуміли, що в творчому доробку художників південного регіону відбувається поєднання стародавніх першоджерел і творів епохи Відродження (в яких античні образи адаптовано до сприйняття людини нового часу), а також мистецтва бароко, класицизму, романтизму (використано методичні та графічні матеріали А. Тарасенко ).

Майбутні вчителі образотворчого мистецтва дізнавались про те, що в архітектурі міста «переплетені» ментальні та світоглядні маркери різних часів, епох, адже до розбудови міста залучались митці-архітектори, художники з різних країн. Аналізуючи образно-стилістично твори сучасних художників південного регіону студенти дізнавались, що міфологічним джерелом для них ставали твори образотворчого мистецтва: від грецької архаїки, слов'янських язичницьких образів до мистецтва модерну й авангарду.

На заняттях-екскурсіях «Історична подорож: Джинестра-Хаджибей-Одеса», «Архітектурний портрет Одеси – старого міста», «Архітектура Одеси: класика чи модерн?» студенти розмірковували над єгипетськими

традиціями дома Менделевича, східним стилем оформлення палацу Манук-Бея. Цікавим для студентів виявилось поєднання різного стилю в архітектурі міста: середньовічний стиль Реформатської церкви, містицизм в оформленні фасаду дома Коссаловської, будівлі в югендстилі та стилі неокласицизму архітектора В. Кундєрта, зразки різьбляного декорування в стилі раннього модерну архітектора Л. Чернигова, всесвітньо відомі металеві сходи будинку Маврокордато архітектора А. Бернардацці, вікторіанський стиль оранжереї будинку Маразлі, англійський неоготичний стиль парадних сходів палацу Буковецького.

У ході педагогічної практики в школі студенти використовували знання, набуті додатково в межах матеріалу дисципліни «Історія декоративного мистецтва» та взяли участь у виставці дитячого фольклору «Небиличий світ» (використано авторську інтерпретацію поняття Я. Левчук).

При підготовці до виставки студентів було ознайомлено з науковими розробками Ярослави Левчук, в яких саме дитячий фольклор представлено як платформу для становлення національних рис українців. До виставки дитячих робіт було залучено учнів спеціальної художньої школи. Такий вид роботи дозволяв проявити набуті у ході навчання в університеті педагогічно-творчі вміння, продемонструвати здатність до об'єктивної оцінки художньо-естетичних продуктів учнів, колег-учителів.

Розвивалась під час такої роботи і педагогічна креативність, педагогічна інтенційність, художньо-образне мислення студентів, які увиразнюються, на нашу думку на тлі усвідомлення багатства та значущості всіх видів мистецтва для формування художньо-педагогічної ментальності.

Перед тим, як провести виставку, до матеріалу дисципліни «Етнопедагогіка» було включено розгорнуто матеріал щодо специфіки саме дитячого фольклору, що є значущим для практичної діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Для кращого розуміння

когнітивних можливостей українського дитячого фольклору зі студентами було проведено дискусію в межах роботи педагогічної майстерні з теми «Художній ракурс та поетика дитячого фольклору».

Передусім ми розповідали студентам про саме український дитячий фольклор, який сконцентрував у собі позитивний досвід багатьох поколінь, що ставали перед необхідністю формувати світогляд дитини, допомагали їй віднайти себе в певній системі цінностей. Майбутні педагогічно-художники дізнавались, що у дитячому фольклорі відобразилися перші кроки свідомості у вправах з метафоризації дійсності. Діти, пізнаючи світ, проходять всі етапи розвитку міфологічного мислення і застосування його у когнітивних процесах (використовувались матеріали Я. Левчук).

У ході роботи зі студентами ми намагались щоб світоглядна проблематика «пронизувала» весь навчальний матеріал наскрізно, так само як і сконцентровувала навколо себе всю виховну позааудиторну роботу.

На засіданні дискусійного клубу майбутнім педагогам-художникам було запропоновано написати твір-роздум, в якому проаналізувати як вони розуміють поняття «етнічна душа» (термін запропоновано Н. Барановою).

На нашу думку, звернення до проблематики етнічно-культурного підґрунтя традиційних форм українського образотворчого мистецтва – декоративного, ужиткового, спонукало майбутніх педагогів-художників до осмислення першооснов національних традицій, що знаходять утілення у сучасних культурних практиках. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва розмірковували також над поняттям «традиції», їх роллю у мистецтві народу, естетичних координатах культурної спадщини різних народів. Студенти доходили висновків про значущість художньо-ментального контексту для розуміння самотності різних національно-культурних традицій, про естетику як наскрізну структуру національного менталітету. Розмірковували майбутні педагоги-художники також над тим, що однією з форм національних традицій, яка міститься в основі всіх національних культур є обряд, який водночас є основною архітипичною

символікою естетичного світовідчуття, естетичним «началом» народу (модифікація матеріалу Н. Баранової).

В даному контексті для самостійної роботи студентам було запропоновано здійснити класифікацію дитячого фольклору. Майбутні педагоги-художники справились із завданням та класифікували український дитячий фольклор, спираючись на традиційну вікову періодизацію та вікові потреби і можливості дитини. Послуговуючись графічним матеріалом Я. Левчук студенти робили замальовки та ескізи до кожного жанру: епічного – казки, небилиці; ліричного – колискові, пестушки, потішки, забавлянки, примовки, скоромовки, веснянки, пародії (на молитви та інші жанри); драматичного – ситуативні ігри, жеребкування, прозивалки, звуконаслідування, сюжетні, хороводні, орнаментальні, змагальні, ігри на кмітливість. Назване позитивно вплинуло також і на формування художньо-образного мислення майбутніх педагогів-художників.

В межах цього напряму роботи було проведено лекцію в межах роботи педагогічної майстерні з теми «Художньо-світоглядний стиль учителя образотворчого мистецтва». Складний матеріал щодо специфіки світоглядних орієнтацій та художньо-педагогічної ментальності учителя-митця було розглянуто за такими напрямками: 1) креативність та творчість учителя-митця та професійно-педагогічна діяльність і 2) художньо-педагогічний світогляд учителя образотворчого мистецтва як віддзеркалення його самореалізаційних можливостей.

Підтримка становлення творчої особистості студентів розпочалась із виявлення утруднень у набутті професії в педагогічному університеті. Для цього було проведено бесіди зі студентами, проаналізовано їх успішність у засвоєнні спеціальних дисциплін. У ході експериментальної роботи було з'ясовано, що більшість спеціальних дисциплін передують у робочому плані художньо-графічного факультету (студенти ЕГ). Це призводить до того, що набуття спеціальних умінь розпочинається раніше ніж розвиток

педагогічних можливостей, а педагогічна практика в школі передбачена лише на 4 курсі, тобто майже наприкінці підготовки за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр». На одному із засідань дискусійного клубу ми запропонували студентам висловити свою позицію щодо поширених стереотипів про творчу особистість – людини, «не такої як всі». Пригадуючи різні інтерпретації характеристики неординарності митців, студенти наводили такі приклади: «геній», «безумець», «віртуоз», «медіум», «пророк». Дискусія виявилась дуже продуктивною та викликала різні емоції у студентів. Метою такої роботи було усвідомлення майбутніми педагогами-художниками творчості як феномену, який «пронизує» все життя людини, в усіх аспектах, зокрема професійному.

Студентів було ознайомлено з положеннями теорії «елітарності», запропонованої Ф. Шеллінгом, які у подальшому були розвинені у роботах його послідовників (концепція розподілу на «людей генія» і «людей користі» А. Шопенгауера, ідея «винятковості митця» А. Бергсона).

На лекційному занятті ми розповідали студентам, що потяг до творчості пов'язаний зі специфікою мислення кожної людини. Своєрідність активності мозку кожної людини визначається розподілом на ліву та праву півкулі. Активність лівої півкулі забезпечує раціональне, абстрактно-логічне мислення, мовні функції, раціональне ставлення до життя тощо. «Лівопівкульним» також притаманне дискретне сприймання довколишньої дійсності. Представників гуманітарних, творчих професій традиційно відносять до «правопівкульних», адже саме права півкуля мозку допомагає розуміти невербальні аспекти спілкування, пов'язана з чуттєвою сферою людини, оперує образним метафоричним мисленням, тобто дозволяє майбутнім фахівцям, зокрема – вчителю, мислити нестандартно та панорамно, забезпечує цілісне сприйняття образів та емоційне ставлення до життя. «Правопівкульні» схильні керуватись почуттями, ірраціональними імпульсами, зокрема вирізняються емоційними сплесками.

Відтак, дуже важливим для студентів виявилось обговорення специфіки емоційних проявів людини. В цьому контексті зі студентами аналізувалась проблематика емоційного інтелекту, як здатності до контролю власних емоцій, здатності цілеспрямовано зосереджуватись на певній діяльності, здатності підтримувати баланс негативних та позитивних емоцій, налагоджувати продуктивні та комфортні стосунки з довколишніми у різних сферах життєдіяльності. Розмірковуючи над тим, що обдаровані особистості вирізняються більш комплексним, емоційно-чуттєвим сприйманням, студенти наголошували на надмірній емоційності, яка супроводжує будь-яку творчість.

З метою досягнення гармонії в емоційному стані майбутніх педагогів-художників було проведено цикл аутотренінгових вправ, які були спрямовані на відпрацювання навичок самозаспокоєння, емоційного контролю та рівноваги, а відтак, формування емоційності та емоційного інтелекту, як невід'ємного елемента естетичного світогляду. Цикл вправ ми назвали «Педагог. Художник. Митець!». Вправи «Емоції та творчість», «Мій темперамент», «Емоційний діалог з мистецтвом», «Емоційна культура та Емоційний інтелект», «Естетичні почуття та емоції художника» допомагали майбутнім учителям образотворчого мистецтва відпрацювати навички самозаспокоєння, сприяли унормуванню емоційного фону у безпосередній творчій діяльності у майстернях, привчитись до професійного тайм-менеджменту. У ході такої роботи студенти усвідомили, що «хаотичний» на перший погляд процес творчого акту має певну послідовність та компоненти, а відтак може бути контрольованим самим суб'єктом творчої діяльності.

Разом зі студентами було виділено й охарактеризовано такі етапи художньо-творчого процесу: усвідомлення потреби (виникнення потреби у художній творчості, свідомо праця над пошуком шляхів особистої реалізації через власну художню творчість); поява задуму, ідеї (характерним є внутрішнє піднесення, як результат прояву стану

натхнення, перебуваючи в якому особистість відчуває загальний вигляд майбутнього твору без деталізації, що дає їй можливість перетворювати задум у канву конкретних епізодів); творча розробка задуму (конкретизація окремих складових частин художнього твору шляхом створення начерків, замальовок, ескізів тощо, виникає потреба в отриманні кінцевого результату – закінченого художнього твору); пошук форми та реалізація творчого задуму (досягнення найбільшої взаємодії ідеї з формою та виражальними засобами, що надає художньому твору цілісності сприйняття. Цей процес має вигляд ланцюжка: цілісність – деталізація – узагальнення); аналіз творчого доробку (самооцінка власного художнього твору, в результаті якої відбуваються значні зміни у свідомості особистості (усвідомлення недоліків та творчих досягнень), що спонукають її до подальшої художньо-творчої діяльності. Цей етап – зроблених висновків і нових відкриттів – сприяє внутрішньому зростанню особистості майбутнього вчителя, що позитивно впливає на формування творчих здібностей (використано наукові розробки М. Ткач).

У межах реалізації даної педагогічної умови майбутні вчителі образотворчого мистецтва усвідомили, що вони є, передусім, носіями позараціонального способу духовного пізнання світу. Розмірковуючи над джерелами творчості й тим, що творчий потенціал обдарованої людини зумовлює своєрідність її світовідчуття, світовідношення, а відтак – світогляду, разом зі студентами ми аналізували причини, що зумовлені природженими властивостями їх організму, а отже – не слід вважати себе винним у деяких специфічних проявах характеру, емоціях. Така робота здійснювала позитивний вплив на рефлексійні вміння майбутніх учителів.

З метою подолання ціннісних дезорієнтацій майбутніх педагогів-художників, їм було запропоновано завдання проаналізувати мемуарну та бібліографічну літературу деяких Нобелівських лауреатів. Студенти зафіксували, що відомі вчені, письменники, винахідники були схильні до творчості (Нільс Бор, Луї де Бройль, Альберт Ейнштейн), естетичний



потенціал можна віднайти і у життєвому шляху Леонардо да Вінчі, Ніколо Коперника, Галілео Галілея, Чарльза Дарвіна. Цікавились художньою творчістю Тарас Шевченко, Антон Чехов, Ференц Ліст. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва розмірковували над тим, що креативний та творчий потенціал, специфічний темперамент робить людину «не такою як всі», зумовлює зміни в особистості, поведінці. Подеколи, трансформації особистості стають деструктивними, заважають ефективній та плідній творчості. Майбутні педагоги-художники усвідомили необхідність систематичного емоційного самоконтролю у професійній діяльності, необхідності психоемоційної роботи над собою.

У ході формувальної роботи ми використовували музичні ритми на заняттях з профільних дисциплін (практичні заняття у майстернях супроводжувались заспокійливим музичним фоном), спрямовували їх до самостійної роботи вдома з аутотренінгу емоційного стану. Все це давало змогу майбутнім учителям переживати сильні емоційно-почуттєві збудження чередуючи їх із «хвилинками» самозаспокоєння, очищаючи психіку, розкривати подавлені та затиснуті творчі сили, що спонукало до активізації художньо-творчої діяльності. Цей метод дав змогу відтворити у матеріалі, зрозуміти, трансформувати негативні емоційно-почуттєві прояви в позитивні з метою здійснення свідомого контролю власної емоційності, що є необхідним для майбутнього вчителя мистецького профілю.

Разом із цим, у межах реалізації даної умови ми намагались залучити студентів до пошуків нетрадиційних творчих самовиражень відповідно сучасних тенденцій у образотворчому мистецтві. Майбутнім педагогам-художникам було запропоновано розглянути діяльність державних та громадських організацій, зокрема – Спілки художників України. Така робота сприяла аналізу студентами своїх можливостей у реалізації як художників, не лише вчителів. Це сприяло розвитку умінь студентів накреслювати індивідуальний маршрут професійного та творчого самовдосконалення. Зазначимо, що декілька студентів експериментальної

групи уже є членами Спілки художників України, що дало змогу всім відвідувачам педагогічної майстерні ознайомитись із специфікою цієї важливої організації.

У ході обговорення студенти розмірковували над причиною виникнення в Україні різноманітних об'єднань, альтернативних національній Спілці художників, наприклад Клубу українських митців (КУМ). Майбутні педагоги-художники аналізували період появи в Україні різних мистецьких об'єднань: «Хоругва» (Тернопіль, 1990 р.), «Живописний заповідник» (Київ, 1992 р.), «Човен» (Одеса, 1992 р.), Сумська філія «Малевич-Центру» (Суми, 1992 р.), «Літера А» (Харків, 1992 р.), «Дзига» (Львів, 1993 р.), «Джерело» (Шостка, 1994 р.), «Плоский рів» (Хмельницький, 1995 р.).

Здійснюючи підтримку творчого становлення майбутніх педагогів-художників ми акцентували увагу студентів на тому, що сьогодення забезпечує можливості для різноманітного самовираження художника, адже українське мистецтво презентують за кордоном (проекти «Постанестезія» – Німеччина, Мюнхен, (1992 р.), «Ангели над Україною» – Шотландія, Едінбург, (1993 р.), «Степи Європи» – Польща, Варшава (1993 р.), «Поза простором і часом» – Німеччина, Бонн-Касель (1997 р.) та ін.). Митці України регулярно беруть участь у відомих Венеціанських Бієнале. Крім того, разом зі студентами ми аналізували сучасні тенденції у розвитку мистецтв, появу сучасного арт-простору, як площини творчого самовиявлення митців різних жанрів. Студенти усвідомили, що у жанрово-стилістичній площині дедалі виразнішою стає тенденція зближення живопису, скульптури з дизайном, архітектурою, інсталяціями (проект В. Сидоренка «Аутентифікація», проєкт М. Журавля «Пасіка»). З кінця 90-х рр. в Україні виникають нові різновиди скульптури: ігрова «пляжна» скульптура з піску, льодова скульптура, а також «соціальна скульптура».

Дисертант розповідав студентам про творчість відомих китайських художників Ян Цзечан, Чень Цзен, Хуан Юнпин, які стали відомими поза межами рідної країни завдяки виставці «Маги землі» («Magiciens de la terre»), яку було організовано Жаном-Юбером Мартеном (Jean-Hubert Martin) у центрі Помпиду в Парижі (1989 р.)

Підсумовуючи майбутні вчителі образотворчого мистецтва аналізували інноваційні технології, які здатні радикально вплинути на сутність мистецької творчості (створення віртуальних платформ проєктування та дизайну, поширення програмного забезпечення для комп'ютерної графіки тощо). Сучасний графічний дизайн, медіа-проєкти, реклама набувають дедалі більшого значення та ролі в мистецькій діяльності.

Майбутні вчителі образотворчого мистецтва розмірковували над тим, що вибір техніки, теми, ідеї зображення залежить передусім від уподобань художників. Творчість сучасних художників все частіше ґрунтується на застосуванні різних графічних технік: офорту, літографії, ліногравюри, інтагліо, шовкографії, комп'ютерної графіки, акварелі, книжної графіки.

У межах підтримки, на засіданнях дискусійного клубу ми обговорювали переваги образотворчого мистецтва, яке, на відміну від інших видів мистецтва, є більш дієвим чинником національного виховання особистості учня. Розмірковуючи над покликанням учителя-митця студенти усвідомлювали значущість власної професії на рівні формування культуротворчої особистості учнів.

На завершальному етапі експериментальної роботи зі студентами ми обрали для аналізу методологічний сенс концепту «світоглядний стиль», який ми розуміємо як акмеологічні координати професіоналізму сучасного вчителя образотворчого мистецтва. З цією метою студентам було запропоновано написати твір-роздум з аналізом тези про єдність ментальності та стилю мислення та діяльності людини. Розглядаючи значення художньо-педагогічної ментальності у площині майбутньої

професії, студенти аналізували семантику художньо-образної системи живопису, яка має, віддзеркалювати «переклад» нефілософської мови образотворчого мистецтва у філософську. Інтегруючи феномени «стиль» та «світогляд» ми намагались представити у цій площині саме естетичний світогляд учителя образотворчого мистецтва. У ході такого аналізу разом зі студентами ми розглядали стиль як спосіб експлікації цілісної картини світу у свідомості певної доби.

У даному контексті ми пропонували студентам подумати й рефлексивно опрацювати значення понять «стиль», «істина», «смысл» та опозицій «об'єкт-суб'єкт» в мистецькій площині.

Студентам було запропоновано проаналізувати монографію В. Табачковського «Полісутнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності» та взяти участь у дебатах. У ході дискусій студенти здійснювали аналіз взаємозв'язку «події філософської думки» та «події художнього образу» в духовному акті, що, за висловом відомого мислителя, еквівалентний філософському доведенню «я мислю, я існую». Корисними для майбутніх учителів образотворчого мистецтва були також міркування філософа про збігання у нашому світосприйнятті західного та східного методів осягнення реальності. Для самостійної роботи студентам було запропоновано також написати твір-роздум за результатами аналізу праці С. Кримського «Під сигнатурою Софії». За результатами аналізу творів студенти розмірковували над тим, що світоглядно-філософська парадигма кожної доби орієнтує культуру за тією чи іншою проєкцією людської сутності – раціональністю або ірраціональністю, що виражається як у тематичному ряді мистецьких творів, так і – головне – в їх стильових особливостях, проаналізованих на широкому історико-культурному матеріалі.

Студенти зрозуміли, що специфіка педагогічної творчості вчителя образотворчого мистецтва, її відмінність від інших видів творчої діяльності полягає в тому, що об'єктом педагогічної творчості є

особистість дитини, а результатом – формування культуротворчої особистості.

На завершальному етапі роботи зі студентами було проведено дискусію, в межах якої розглядали ґрунтовно поняття «школа». Приналежність до певної школи є значущим саме в творчій діяльності, адже стиль образотворчого мистецтва, своєрідний «почерк» художника формується саме у ході оволодіння професією.

Студенти демонстрували власну позицію щодо поняття «школа» презентуючи нариси з теми «Мистецька школа». Розмірковуючи над значенням поняття «школа» та своєрідністю його розуміння в площині творчості митця, студенти висловлювали думки щодо параметрів приналежності до певної школи, дискутували над співвідношенням понять «стиль», «школа», «індивідуальність» в контексті становлення особистості як художника. Аналізуючи зміст цього поняття у загальному вигляді, як найбільш загальної для певної групи творців закритої системи уявлень, а також спільного для кожного представника цієї групи світовідношення, творчих орієнтирів і, врешті решт, системи цінностей, майбутні вчителі образотворчого мистецтва розмірковували над тим, що кожен художник іноді відчуває бажання відмовитись від своєї школи з можливістю подальшого створення нової, власної. Такий стан, або, послуговуючись мовою термінів С. Кримського, «рефлексія третього порядку», подеколи з'являється у кожного митця, тому, не слід побоюватись його.

Рефлексування над природою творчості, своєрідністю художньо-педагогічної ментальності людини, сприяло, передусім, фундаменталізації ціннісної платформи майбутніх учителів образотворчого мистецтва, призвело до розуміння ними головного призначення педагога-художника як фахівця освіти – формування гармонійної особистості учнів, становлення молодого покоління у парадигмі культури та естетики.

Майбутні педагоги-художники зрозуміли, що саме у художньо-ментальних та світоглядних орієнтаціях людини, її сподіваннях,

прагненнях, іделах та настановах втілюється духовність усієї нації, тобто світогляд зумовлює осмислення людиною гуманістичного сенсу мети особистісної та професійної життєдіяльності, усвідомили наявність концептуального зв'язку феноменів «естетичне» та «духовне»

Студенти демонстрували розвинене рефлексійне, естетичне, художньо-образне та критичне мислення, сформованість емоційного інтелекту та педагогічної креативності, естетичних знань та загальної мистецької компетентності. Свідоме позитивне ставлення до художньо-педагогічної ментальності та її функціонального значення для здійснення педагогічно-творчої діяльності дозволило їм усвідомити, що педагоги-художники є носіями позараціонального способу духовного пізнання світу, яким властиве «поривання за межі буденного», а творчий потенціал обдарованої людини зумовлює своєрідність його світовідчуття, світорозуміння, світовідношення, а відтак – художньо-педагогічної ментальності.

### **2.3. Порівняльний аналіз експериментальних даних щодо проведеного дослідження процесу формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до та після здійснення педагогічного експерименту**

Констатувальний експеримент був спрямований на виявлення рівнів сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці, в якому взяли участь 206 здобувачів вищої освіти. З них 102 здобувача ввійшли до експериментальної групи (ЕГ), а до контрольної групи (КГ) – 104 здобувача.

Дані діагностики за двома показниками за педагогічно-інтегративним критерієм відображено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Рівні сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за педагогічно-інтегровальним критерієм на констатувальному етапі експерименту**

Групи	Рівні	Світоглядно-партисипативний		Репродуктивно-базовий		Інтуїтивно-нормативний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівні за показником «педагогічна інтенційність»							
	ЕГ	10	9,8	21	20,6	71	69,6
	КГ	12	11,5	19	18,2	73	70,3
Рівні за показником «педагогічна креативність»							
	ЕГ	12	11,8	25	24,5	65	63,7
	КГ	14	13,5	21	20,2	69	66,3

З таблиці 2.2. бачимо, що для більшості здобувачів вищої освіти притаманний інтуїтивно-нормативний рівень сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за показником «педагогічна інтенційність» (69,6% – ЕГ, 70,3% – КГ). У 20,6% студентів ЕГ та 18,2% – КГ виявився репродуктивно-базовий рівень за цим показником. На світоглядно-партисипативному рівні було 9,8% студентів ЕГ та 11,5% – КГ, що свідчить про необхідність підвищити рівень сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за визначеним показником у процесі дослідно-експериментальної роботи.

Дані таблиці 2.2 свідчать про те, що більшість студентів виявили інтуїтивно-нормативний рівень сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за показником «педагогічна креативність» (63,7% – ЕГ та 66,3% – КГ), що є недостатнім для сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. На

репродуктивно-базовому рівні було 24,5% студентів ЕГ та 20,2% – КГ. Для 11,8% студентів ЕГ та 13,5% студентів КГ притаманний світоглядно-партисипативний рівень сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва за представленим показником.

У таблиці 2.3 наведено отримані результати щодо естетично-синтезувального критерію за двома показниками.

**Таблиця 2.3**

**Рівні сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за естетично-синтезувальним критерієм на констатувальному етапі експерименту**

Групи \ Рівні	Світоглядно-партисипативний		Репродуктивно-базовий		Інтуїтивно-нормативний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівні за показником «художній світогляд»						
ЕГ	14	13,7	23	22,5	65	63,8
КГ	15	14,4	21	20,2	68	65,4
Рівні за показником «художньо-образне мислення»						
ЕГ	12	11,8	27	26,5	63	61,7
КГ	13	12,5	25	24,0	66	63,5

Як видно з таблиці 2.3, більшість студентів (63,8% в ЕГ та 65,4% у КГ) виявили інтуїтивно-нормативний рівень сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за показником «художній світогляд». Світоглядно-партисипативний рівень був притаманний 13,7% респондентів ЕГ та 14,4% – КГ. Репродуктивно-базовий рівень виявили 22,5% – ЕГ та 20,2% – КГ. Дані таблиці 2.3 свідчать також про розподіл за рівнями сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за показником «художньо-образне мислення» такий: світоглядно- партисипативний (11,8% у ЕГ та 12,5% у



КГ), репродуктивно-базовий (26,5% у ЕГ та 24% у КГ), інтуїтивно-нормативний (61,7% у ЕГ та 63,5% у КГ).

У таблиці 2.4 представлено узагальнені результати відповідних методик за двома показниками індивідуально-диференціовального критерію.

Таблиця 2.4

**Рівні сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за індивідуально-диференціовальним критерієм на констатувальному етапі експерименту**

Групи \ Рівні	Світоглядно-партисипативний		Репродуктивно-базовий		Інтуїтивно-нормативний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівні за показником «емоційність особистості»						
ЕГ	10	9,8	23	22,5	69	67,7
КГ	14	13,5	22	21,1	68	65,4
Рівні за показником «рефлексійність особистості»						
ЕГ	8	7,8	19	18,6	75	73,6
КГ	10	9,6	18	17,3	76	73,1

З таблиці 2.4 видно, що сформованість художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за показником «емоційність особистості» на світоглядно-партисипативному рівні зафіксовано в 9,8% студентів ЕГ та 13,5% – КГ. Але, досить багато респондентів виявило інтуїтивно-нормативний рівень (67,7% в ЕГ та 65,4% у КГ). Репродуктивно-базовий рівень виявило 22,5% студентів ЕГ та 21,1% – КГ.

Для більшості здобувачів вищої освіти притаманний інтуїтивно-нормативний рівень сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за показником «рефлексійність особистості» (73,6% у ЕГ, 73,1% у КГ), що є занадто малим для майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Репродуктивно-базовий рівень виявило 18,6% студентів ЕГ, 17,3% – КГ.

На світоглядно- партисипативному рівні було 7,8% студентів ЕГ, 9,6% – КГ.

Діагностування результатів ступеня прояву показників за трьома критеріями дозволило з'ясувати рівень сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці, що відображено у таблиці 2.5.

**Таблиця 2.5**

**Середньоарифметичні дані рівнів сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці на констатувальному етапі експерименту**

Рівні Групи	Світоглядно-партисипативний		Репродуктивно-базовий		Інтуїтивно-нормативний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
За педагогічно-інтегрувальним критерієм						
ЕГ	11	10,8	23	22,5	68	66,7
КГ	13	12,5	20	19,2	71	68,3
За естетично-синтезувальним критерієм						
ЕГ	13	12,7	25	24,5	64	62,8
КГ	14	13,5	23	22,1	67	64,4
За індивідуально-диференціовальним критерієм						
ЕГ	9	8,8	21	20,6	72	70,6
КГ	12	11,5	20	19,2	72	69,3

Як видно з таблиці 2.5, результати діагностики початкового рівня сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за педагогічно-інтегрувальним критерієм засвідчили, що у значної більшості студентів зафіксовано інтуїтивно-нормативний рівень (66,7% у ЕГ та 68,3% у КГ), репродуктивно-базовий рівень – 22,5% в ЕГ та 19,2% у КГ, світоглядно-партисипативний – 10,8% у ЕГ та 12,5% у КГ.

Діагностування результатів ступеня прояву показників за естетично-синтезувальним критерієм дало змогу визначити рівень сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці, що відображено в таблиці 2.5. Більшість студентів виявила інтуїтивно-нормативний рівень (62,8% в ЕГ та 64,4% у КГ), репродуктивно-базовий рівень – 24,5% в ЕГ та 22,1% у КГ, світоглядно- партисипативний рівень – 12,7% в ЕГ та 13,5% у КГ.

Результати ступеня прояву показників сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за індивідуально-диференційовальним критерієм засвідчили, що 70,6% студентів ЕГ та 69,3% КГ виявили інтуїтивно-нормативний рівень, 20,6% ЕГ та 19,2% КГ – репродуктивно-базовий рівень, а світоглядно- партисипативний – 8,8% (ЕГ), 11,5% (КГ).

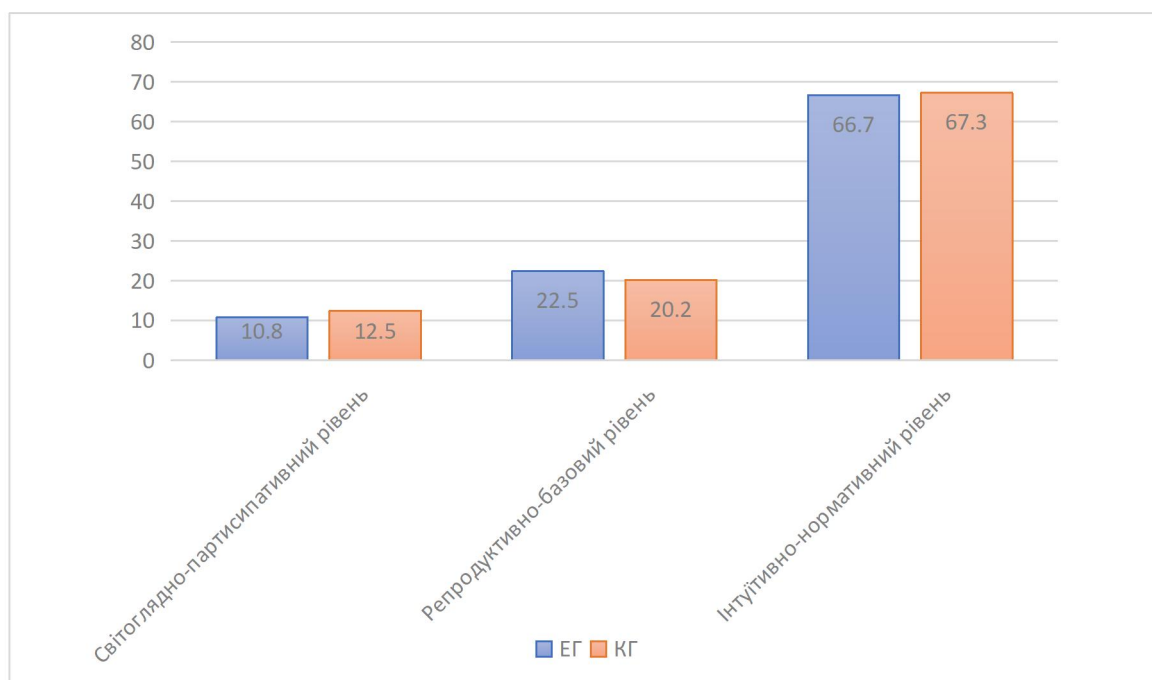
Для визначення загальних рівнів сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці на констатувальному етапі експерименту результати вимірювання за означеними критеріями було розподілено у такий спосіб: до світоглядно- партисипативного рівня сформованості віднесено студентів, у яких за трьома критеріями був наявний цей рівень прояву всіх показників. Аналогічно визначались репродуктивно-базовий, інтуїтивно-нормативний рівні, що відображено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Загальні рівні сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці**

**на констатувальному етапі експерименту**

Групи	Рівні	Світоглядно-партисипативний		Репродуктивно-базовий		Інтуїтивно-нормативний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ		11	10,8	23	22,5	68	66,7
КГ		13	12,5	21	20,2	70	67,3



**Рис. 2.1 Сформованість художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці на констатувальному етапі експерименту (%)**

Представлений у таблиці 2.6, рис. 2.1 результат, свідчить про те, що 66,7% респондентів EG та 67,3% KG продемонстрували інтуїтивно-нормативний рівень сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці. Репродуктивно-базовий рівень притаманний 22,5% респондентів EG та 20,2% KG. Світоглядно-партисипативного рівня досягли 10,8% респондентів EG та 12,5% – KG.

Відтак, результати констатувального етапу експерименту свідчать про актуальність дослідно-експериментальної роботи з формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці.

Визначення результативності дослідно-експериментальної роботи, порівняння з даними констатувального експерименту здійснено за допомогою комплексу методів педагогічного дослідження.

Динаміка рівнів сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи визначено за ступенем прояву показників педагогічно-інтегровального, естетично-синтезувального, індивідуально-диференціовального критеріїв.

Результати рівнів сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за показником «педагогічна інтенційність» отримано наступні: у 18,6% студентів ЕГ та 12,5% студентів КГ проявився світоглядно-партисипативний рівень; в 65,7% студентів ЕГ та 23,1% – КГ виявлено репродуктивно-базовий рівень; інтуїтивно-нормативний рівень виявлено у 15,7% студентів ЕГ та 64,4% – КГ.

За показником «педагогічна креативність» результати рівнів сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці розподілено наступним чином: світоглядно-партисипативний рівень виявило 20,6% респондентів ЕГ та 14,4% – КГ. Репродуктивно-базовий рівень у 69,6% в ЕГ та 26,9% у КГ. 9,8% студентів у ЕГ та 58,7% у КГ виявило інтуїтивно-нормативний рівень сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за даним показником.

Аналіз результатів ступеня прояву показників за педагогічно-інтегровальним критерієм сприяв з'ясуванню рівнів сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи, що представлено в таблиці 2.7.

**Таблиця 2.7**

**Середньоарифметичні дані рівнів сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи**

Рівні Групи	Світоглядно- партисипативний		Репродуктивно- базовий		Інтуїтивно- нормативний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
За педагогічно-інтегрувальним критерієм						
ЕГ	20	19,6	69	67,7	13	12,7
КГ	14	13,5	26	25,0	64	61,5
За естетично-синтезувальним критерієм						
ЕГ	24	23,5	71	69,6	7	6,9
КГ	17	16,3	30	28,8	57	54,9
За індивідуально-диференціювальним критерієм						
ЕГ	19	18,6	67	65,7	16	15,7
КГ	14	13,5	25	24,0	65	62,5

Діагностовано такий результат рівнів сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за показником «художній світогляд»: на світоглядно- партисипативному рівні проявився у 24,5% студентів ЕГ та 18,2% – КГ; на репродуктивно-базовому – у 67,6% студентів ЕГ та 26% – КГ; на інтуїтивно-нормативному рівні у 7,9% студентів ЕГ та 55,8% – КГ.

У 22,5% респондентів ЕГ та 14,4% – КГ виявився світоглядно-партисипативний рівень сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за показником «художньо-образне мислення». На репродуктивно-базовому рівні було 71,6% респондентів ЕГ та 31,7% – КГ, а на інтуїтивно-нормативному рівні – 5,9% студентів ЕГ та 53,9% – КГ.

Отримані результати ступеня прояву показників за естетично-синтезувальним критерієм, дозволили визначити рівні сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці, що відображено у таблиці 2.7.

За показником «емоційність особистості» було отримано наступні результати: світоглядно-партисипативний рівень – 19,6% в ЕГ та 15,4% у КГ; репродуктивно-базовий рівень – 67,7% в ЕГ та 26% у КГ; інтуїтивно-нормативний рівень – 12,7% в ЕГ та 58,6% у КГ.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за показником «рефлексійність особистості» виявився таким: світоглядно-партисипативний рівень – 17,6% в ЕГ та 11,5% у КГ; репродуктивно-базовий рівень – 63,8% в ЕГ та 22,1% у КГ; інтуїтивно-нормативний рівень – 18,6% в ЕГ та 66,4% у КГ.

За допомогою результатів ступеня прояву показників за індивідуально-диференціальним критерієм ми визначили рівні сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці, що представлено також у таблиці 2.7.

З таблиці 2.7 видно, що для більшості респондентів ЕГ за педагогічно-інтегровальним критерієм притаманний репродуктивно-базовий рівень (67,7%). Інтуїтивно-нормативний рівень виявило 12,7% студентів, а світоглядно-партисипативний – 19,6%. Дані у КГ виявились іншими: світоглядно-партисипативний рівень – 13,5%, репродуктивно-базовий – 25%, інтуїтивно-нормативний – 61,5%.

За естетично-синтезувальним критерієм 69,6% майбутніх учителів образотворчого мистецтва в ЕГ виявили репродуктивно-базовий рівень сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці (в КГ – 28,8%). Інтуїтивно-нормативний рівень у 6,9% студентів ЕГ (в КГ – 54,9%), а світоглядно-партисипативний рівень – у 23,5% студентів ЕГ (в КГ – 16,3%).

За індивідуально-диференціальним критерієм отримано наступні дані: 18,6% студентів ЕГ та 13,5% КГ досягли світоглядно-партисипативного рівня, 65,7% студентів ЕГ репродуктивно-базового рівня

(в КГ – 24%), 15,7% студентів ЕГ інтуїтивно-нормативного рівня (в КГ – 62,5%).

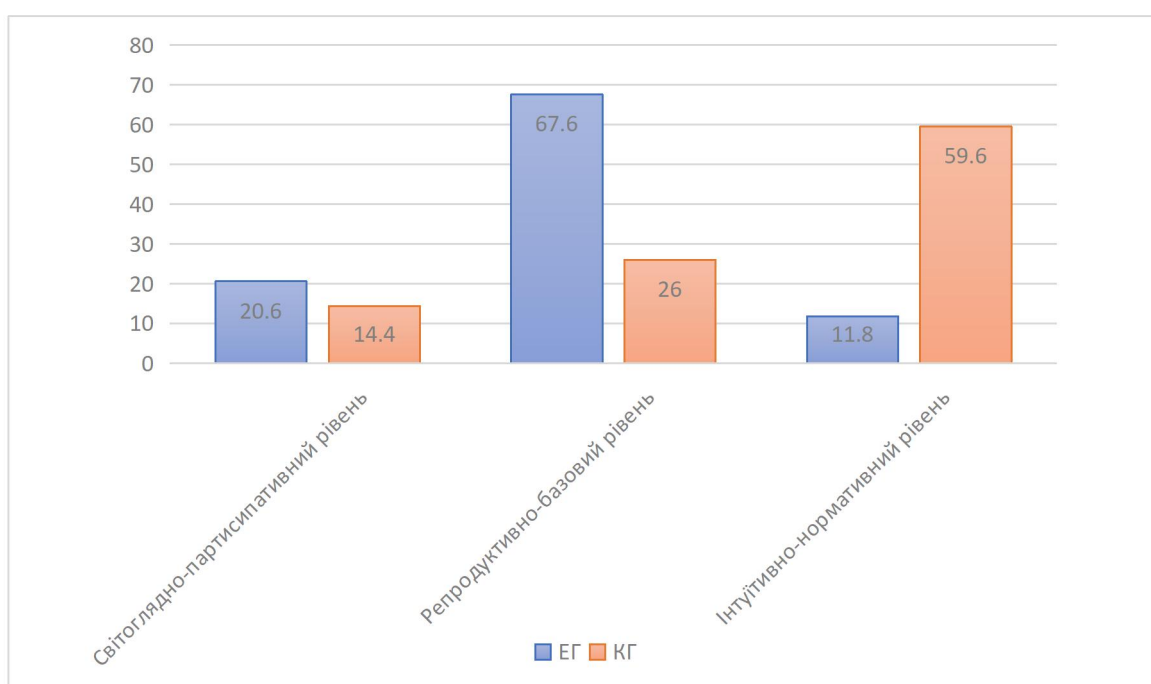
Аналіз отриманих результатів засвідчує ефективність дослідно-експериментальної роботи з формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці.

У таблиці 2.8 подано дані загальних рівнів сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи.

**Таблиця 2.8**

**Загальні рівні сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи**

Рівні Групи	Світоглядно-партисипативний		Репродуктивно-базовий		Інтуїтивно-нормативний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	21	20,6	69	67,6	12	11,8
КГ	15	14,4	27	26,0	62	59,6





**Рис. 2.2 Сформованість художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи (%)**

Представлений у таблиці 2.8, рис. 2.2 результат, дозволив зробити висновок, що в ЕГ зафіксовано 20,6% здобувачів вищої освіти із світоглядно-партисипативним рівнем сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці (у КГ – 14,4%). Зафіксовано 67,6% здобувачів освіти ЕГ, які виявили репродуктивно-базовий рівень (у КГ – 26%). Інтуїтивно-нормативний рівень сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці виявлено у 11,8% здобувачів освіти ЕГ (у КГ – 59,6%).

За даними таблиць 2.6, 2.8 видно у ЕГ значне підвищення кількісних даних рівнів сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи порівняно з констатувальним експериментом. У КГ також зафіксовано позитивні зміни, але не такі значні. Так, на 9,8% збільшилася кількість респондентів ЕГ із світоглядно-партисипативним рівнем (у КГ на 1,9%); на 45,1% – з репродуктивно-базовим рівнем (у КГ – на 5,8%); на 54,9% зменшився показник інтуїтивно-нормативного рівня в ЕГ (у КГ – на 7,7%).

Презентуємо математичну обробку результатів дослідно-експериментальної роботи з метою встановлення розбіжності кінцевого стану рівнів сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці експериментальної та контрольної груп за допомогою критерію однорідності Пірсона  $\chi^2$  (хі-квадрат), алгоритм розрахунку якого представлено в додатку А.

Емпіричне значення критерію  $\chi^2$  порівняння експериментальної та контрольної групи на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи  $\chi_{emp\ \phi}^2 = 51,59$ , що є значно більшим за критичне значення 5,99. Відтак, зазначено достовірність розбіжностей характеристик контрольної та експериментальної груп стосовно рівнів сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці після проведення експерименту.

Емпіричне значення критерію  $\chi^2$  порівняння експериментальної групи на констатувальному етапі та після проведення дослідно-експериментальної роботи (прикінцевому етапі) згідно розрахунку, що представлено в додатку А (таблиця А.2) складає 64,03, що є забагато більшим, ніж критичне значення 5,99.

Отже, з ймовірністю 95% можна стверджувати, що в результаті дослідно-експериментальної роботи відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці в експериментальній групі.

Емпіричне значення критерію  $\chi^2$  порівняння контрольної групи на констатувальному етапі та прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи у контрольній групі складає 1,3, що є менше за критичне значення 5,99 (розрахунки представлено в таблиці А.3 додатку А). Відтак, в контрольній групі не відбулися значні зміни в рівнях сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці, тому що у здобувачів вищої освіти формували цю ментальність в освітньому процесі закладу вищої освіти, але не послідовно, не цілеспрямовано.

Отже, з 95% ймовірністю можна стверджувати, що зміни, які відбулися в рівнях сформованості художньо-педагогічної ментальності

майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці експериментальної групи є статистично значущі, достовірні та відбулися внаслідок апробації структурно-функційної моделі.

### **Висновки до другого розділу**

Розроблено критеріально-діагностичний апарат (критерії, показники, рівні сформованості) сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Конкретизовано показники сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (за педагогічно-інтегрувальним критерієм: педагогічна інтенційність, педагогічна креативність; за естетично-синтезувальним критерієм: художній світогляд, художньо-образне мислення; за індивідуально-диференціювальним критерієм: емоційність особистості, рефлексійність особистості);

Схарактеризовано рівні сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (світоглядно-партисипативний, репродуктивно-базовий, інтуїтивно-нормативний).

Спираючись на результати опрацювання наукового фонду, в якому розкрито проблему формування художньо-педагогічної ментальності науково обґрунтовано методологічні підходи (інтеграційний, культурологічний, системно-синергетичний) та педагогічні умови формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (формування позитивно-ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва на світоглядному рівні до художньо-педагогічної ментальності та активної мотиваційної спрямованості на її формування; упровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності, що вимагають активізації механізмів художньо-педагогічної ментальності; актуалізація

особистісно-професійного рефлексування як підґрунтя художньо-творчого саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва).

Розроблено структурно-функційну модель формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що складається з трьох блоків (методологічно-цілеорієнтовальний, координаційно-змістовий, результативно-фіксувальний).

Розроблено методику реалізації структурно-функційної моделі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці (за аксіологічно-позиціонувальним, праксеологічно-реалізувальним, акмеологічно-детермінувальним етапами).

Експериментально перевірено ефективність педагогічних умов, структурно-функційної моделі та методики її реалізації.

Матеріали розділу відображено в публікаціях автора [2] [3] [5]

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено здійснення комплексного (теоретичного й емпіричного) розв'язання проблеми сучасної педагогічної науки і практики – формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці в закладах вищої педагогічної освіти

1. Науково обґрунтовано зміст феномена *«художньо-педагогічна ментальність майбутніх учителів образотворчого мистецтва»*: нелінійно-адитивний, полімодальнісний, фахово-детермінований й особистісно-згенерований конструкт, що одночасно виступає процесом і результатом сформованості конгломерату пізнавально-інтелектуальних, емоційно-енергетичних і художньо-образотворчих умінь, педагогічно-професійних аттitudів та інтенцій, сформованих на підґрунті активної духовної практики з рефлексійного пізнання образотворчого мистецтва, художньо-творчої (мистецької) діяльності в детермінантах сталих національно-культурних традицій (історично-культурних, традиційно-фольклорних, декоративно-вжиткових, етнічно-світоглядних), світової художньо-естетичної та образотворчо-мистецької культури і художньо-педагогічної дидактики.

Розкрито структурну організацію феномена. Фахово-ідентифікаційний компонент художньо-педагогічної ментальності учителів образотворчого мистецтва віддзеркалює модальність педагогічної сфери професійної діяльності педагога-художника: прагнення та здатність синергійно застосовувати психолого-педагогічні (дидактичні, методичні, виховні, розвивальні, фасилітаційно-підтримувальні, конструкційно-проектувальні), фахово-естетичні (образотворчі, культуротворчі, естезисно-генерувальні), інтегративно-художні (дизайнерсько-проектні, декоративно-прикладні, просторово-предметно-вжиткові, інформаційно-комунікаційні) атрибути компетентності у професійній художньо-педагогічній діяльності.

Художньо-метакогнітивний компонент художньо-педагогічної ментальності учителів образотворчого мистецтва фіксує модальність художньої сфери особистості педагога-художника як митця: сформована художня картина світу; здатність досягнути інтеграційні та синестезійні характеристики (поліжанровість, мультифункційність, широка палітра різновидів техніко-технологічного виконання) образотворчого мистецтва; розвиненість художньо-творчого мислення; здатність до розкодування соціокультурного коду та національних ознак образотворчого мистецтва. Екзистенційно-емоційний компонент художньо-педагогічної ментальності вчителя образотворчого мистецтва відображає модальність емоційно-рефлексійної (позараціонально-інтенціональної) сфери особистості педагога-художника. Забезпечує адекватне емоційне реагування учителя-митця на варіативні цінності мистецтва, що зумовлені атрибутивними ознаками саме художньої ментальності: художній світогляд та уявлення про естетичну картину світу, орієнтація на міжетнічні, культурні й національні цінності, соціокультурні стереотипи поведінки.

2. Розроблено критеріально-діагностичний апарат (критерії, показники, рівні сформованості) сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Конкретизовано показники сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (за педагогічно-інтегровальним критерієм: педагогічна інтенційність, педагогічна креативність; за естетично-синтезувальним критерієм: художній світогляд, художньо-образне мислення; за індивідуально-диференціювальним критерієм: емоційність особистості, рефлексійність особистості);

Схарактеризовано рівні сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (світоглядно-партисипативний, репродуктивно-базовий, інтуїтивно-нормативний).

3. Спираючись на результати опрацювання наукового фонду, в якому розкрито проблему формування художньо-педагогічної ментальності науково обґрунтовано методологічні підходи (інтеграційний, культурологічний, системно-синергетичний) та педагогічні умови (формування позитивно-ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва на світоглядному рівні до художньо-педагогічної ментальності та активної мотиваційної спрямованості на її формування; упровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності, що вимагають активізації механізмів художньо-педагогічної ментальності; актуалізація особистісно-професійного рефлексування як підґрунтя художньо-творчого саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва) формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Розроблено структурно-функційну модель формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що складається з трьох блоків (методологічно-цілеорієнтовальний, координаційно-змістовий, результативно-фіксувальний).

Розроблено методика реалізації структурно-функційної моделі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці (за аксіологічно-позиціонувальним, праксеологічно-реалізувальним, акмеологічно-детермінувальним етапами).

4. Експериментально перевірено ефективність педагогічних умов, структурно-функційної моделі та методики її реалізації. Емпіричне значення критерію  $\chi^2$  порівняння експериментальної групи на констатувальному етапі та після проведення дослідно-експериментальної роботи (прикінцевому етапі) складає 64,03, що є загато більшим, ніж

критичне значення 5,99. Опрацювання даних довело, що з ймовірністю 95% можна стверджувати, що в результаті дослідно-експериментальної роботи відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці в експериментальній групі.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. № 151/11 (2004). Відновлено з : [https://yur-info.org.ua/index.php?lang\\_id=1&menu\\_id=1182&article\\_id=165701](https://yur-info.org.ua/index.php?lang_id=1&menu_id=1182&article_id=165701)
2. Авер'янова, Н. (2004). Мистецтво як компонент всебічного розвитку особистості. *Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності*, (13), 188–194.
3. Авер'янова, Н. (2004). Образотворче мистецтво в контексті національного відродження XVI–XVIII ст. *Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, (1), 80–85.
4. Авер'янова, Н. М. (2007). *Образотворче мистецтво як чинник національного виховання особистості (українознавчий аналіз)*. (Дис. канд. філософських наук). Київський національний університет ім. Т. Шевченка, Київ.
5. Андрущенко, Т. І. (2007). *Феномен естетичного (філософсько-історичний аналіз)*. Київ : Знання України.
6. Андрущенко, В. П. (2006). *Сучасна соціальна філософія*. Київ : Генеза.
7. Андрущенко, Т. І. (2008). *Естетичне як соціокультурний феномен (філософсько-історичний аналіз)*. (Дис. доктора філософських наук). Львівський національний університет ім. І. Франка. Львів.
8. Антоненко, Т. Л. (2015). Фундаментальні цінності становлення духовності людини. *Духовність особистості*, (3), 20–30.
9. Артюхова, О. В. (2005). *Формування художнього світогляду старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи*. (Дис. канд. пед. наук). Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. Луганськ.
10. Бабенко, Т. В. (2006). *Формування естетичного смаку у*

- студентів вищих навчальних закладів засобами іноземних мов.* (Дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир.
11. Базильчук, Л. В. (2004). Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до живопису. *Академічні візії*, (22), 11–19.
12. Балл, Г. О. (2003). До аналізу сутнісного змісту внутрішньої свободи. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Актуальні проблеми сучасної психології*, (23), 35–47.
13. Балл, Г. О. (1996). *Психологічні аспекти гуманізації освіти*. Київ : Рівне.
14. Балтаджи, П. М. (2012). Поняття «ментальність» у сучасних наукових дослідженнях. *Актуальні проблеми політики*, (45), 21–28.
15. Бані-Ісса, Халдун Мохамед Джабер (2002). *Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України в сучасний період*. (Дис. канд. пед. наук). Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. Луганськ.
16. Бараболя, О. (2008). Методична компетентність учителя образотворчого мистецтва як психолого-педагогічна проблема. *Актуальні питання художньої освіти у вищій школі*, 135–139.
17. Баранова, Н. М. (2005). *Естетичні засади національно-культурних традицій*. (Дис. канд. філософ. наук). Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ.
18. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості : навч.-метод. посібник*. Київ : Либідь.
19. Бех, І. Д. (2004). Законопростір сучасного виховного процесу. *Вища освіта України : теорія та науково-методичний часопис*, (1), 10–13.
20. Бех, І. Д. (2009). *Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посібник*. Київ : Академвидав.
21. Бітаєв, В. А. (2003). *Естетичне виховання і гуманізація особи : монографія*. Київ : ДАКККиМ.
22. Бітаєв, В. А. (2004). *Естетичне виховання і гуманізація особи*. (Дис. д-ра філософ. наук). Східноукраїнський національний університет

ім. В. Даля. Луганськ.

23. Боришевський, М. Й. (2010). *Дорога до себе : від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія*. Київ : Академвидав.
24. Бутенко, В. Г. (2008). *Формування естетичного світогляду особистості як пріоритетне завдання сучасної освітньо-виховної практики. Науковий вісник Миколаївського державного університету. Серія : Педагогічні науки*, 20 (2), 40–45.
25. Ван, Вей (2021). Використання графічних зображень при вивченні іноземної мови. *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2) (9 April.; Amsterdam). The Netherlands : European Scientific Platform*.
26. Ван, Вей (2022). Значення графічного дизайну на сучасному етапі. *Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність: матеріали II Міжнародної наукової конференції (26 серп.; Чернівці)*. Вінниця : Європейська наукова платформа.
27. Ван, Вей (2023). Своєрідність підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва на сучасному етапі модернізації освіти. *Наука і техніка сьогодні*, 13 (27), 478–488.
28. Васильковська, К. М. (2006). *Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Український державний університет ім. М. Драгоманова. Київ.
29. Гатеж, Н. В. (2018). Емоційно-мотиваційний компонент готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів. *Молодь і ринок*, 1 (156), 175–180.
30. Гітун, Н. І. (1999). *Естетичне світопереживання в життєдіяльності людини*. (Автореф. дис. канд. філос. наук). Український державний університет ім. М. Драгоманова. Київ.
31. Гончаренко, М. В. (1976). *Проблеми естетичного виховання*.

*Нариси теорії.* Київ : Мистецтво.

32. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник.* Київ : Либідь.
33. Горинь, В. І. (1981). *Специфіка формування і структура естетичної свідомості. Естетична свідомість і мистецтво соціалістичного реалізму.* Київ : Наукова думка.
34. Горожанкіна, О. М. (2010). *Педагогічні умови формування професійного світогляду педагога-музиканта.* (Дис. канд. пед. наук). Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького. Черкаси.
35. Громнюк, А. (2014). Орнаментика як засіб формування етнокультурної ідентичності архітектури інтер'єру. *Архітектура громадських споруд та містобудування*, (2), 100–106.
36. Гузій, Н. В. (2004). *Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія.* Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.
37. Зязюн, І. А. (2004). *Педагогічна майстерність.* Київ : Вища школа.
38. Трач, Р. (Ред.). (2001). *Гуманістична психологія : навч. посібник.* Київ : Університетське видавництво «Пульсари».
39. Дем'янчук, О. Н. (2001). *Художньо-естетичний інтерес як психолого-педагогічна проблема : монографія.* Луцьк : Вежа.
40. Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти.* Київ : Юрінком Інтер.
41. Євшан, М. (1998). *Suprema Lex (Слово про культуру українського слова).* Київ : Основи.
42. Кайданоська, О. (2013). *Образотворча підготовка архітекторів у вищому навчальному закладі : монографія.* Львів : Видавництво Львівської політехніки.
43. Калашник, Н. Г. (2001). *Естетичні смаки : їх формування.* Запоріжжя : Просвіта.

44. Каленюк, О. М. (2005). *Дидактичні засади формування фахових знань у майбутніх учителів образотворчого мистецтва*. (Дис. канд. пед. наук). Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк.
45. Карпова, Е. Е. (ред.). (2005). *Розвиток творчої активності майбутніх учителів : теорія і практика : монографія*. Одеса : ХНУ УВС.
46. Кір'ян, М. М. (2005). *Формування естетичних почуттів у майбутнього вчителя комплексом мистецтв у процесі навчальної діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. Луганськ.
47. Кічук, Н. В. (1999). *Творча особистість вчителя : педагогічні засади формування* : навч. посібник. Одеса : Принт-Мастер.
48. Коваль, І. М. (2016). Менталітет у громадянському суспільстві. *Порівняльно-аналітичне право – електронне наукове фахове видання юридичного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*, (1), 383–385.
49. Коваль, І. М. (2016). Філософсько-правові детермінанти антропології менталітету. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. *Юридичні науки*, (837), 265–270.
50. Ковальчук, В. Ю. (2004). *Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя : модернізаційний аналіз*. Київ : Коло.
51. Комінко, С. Б. (2005). *Кращі методи психодіагностики*. Тернопіль : Карт-бланш.
52. Кондрацька, Л. А. (2002). Антропологічна парадигма культурологічної підготовки майбутнього вчителя мистецтва. *Людинознавчі студії. Серія : Педагогіка*, (2), 115–129.
53. Кондрацька, Л. А. (2004). *Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей*. (Дис. д-ра пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль.
54. Кондрацька, Л. А. (2000). *Українське мистецтво у полікультурному*

*просторі* : навч. посібник. Київ : «ЕксОб».

55. Кондрацька, Л. А. (2002). *Художня епістемологія у вимірі педагогіки*. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан.

56. Коновець, С. В. (2012). *Теоретичні та методичні основи творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах* : (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих ім І. Зязюна. Київ.

57. Корицька, А. В. (2022). Професійний менталітет педагога: сутність та особливості. *Інноваційна педагогіка*, (49), 128–132.

58. Кочура, Н. М. (2005). Прекрасне та піднесене як світоглядні координати національно-культурного поступу України. *Мультиверсум*, (52), 196–205.

59. Кремень, В. Г. (2010). *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. Київ : Т-во «Знання» України.

60. Кремень, В. Г. (2003). Філософія освіти ХХІ століття. *Педагогіка і психологія*, (1), 6–16.

61. Кримський, С. Б. (1976). Зміст та функції природничо-наукової картини світу. *Філософська думка*, (2), 66–76.

62. Кримський, С. Б. (1995). Під сигнатурою Софії. *Філософська і соціологічна думка*, (5–6), 235–242.

63. Кримський, С. Б. (1996). Ціннісно-смісловий універсум як предметне поле філософії. *Філософська і соціологічна думка*, (3–4), 102–116.

64. Кузьмінський, А. І. (2003). *Педагогіка : підручник*. Київ : Знання-Прес.

65. Левчук, Л. Т. (2000). *Основи естетики* : підручник. Київ : Вища школа.

66. Левчук, Я. М. (2008). *Традиційний український дитячий фольклор : когнітивні можливості формування світогляду*. (Дис. канд. філол. наук). Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ.

67. Лещенко, М. П. (1996). *Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання : навч. посібник*. Київ : Вища школа.
68. Лі, Хан (2017). Сутність і зміст творчої педагогічної позиції майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики*, 29 (39), 20–25.
69. Лі, Хан (2018). Характеристика структурної організації творчої педагогічної позиції майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 30 (40), 11–16.
70. Локарєва, Г. В. (2006). Художньо-естетична інформація як засіб виховання учнівської молоді. *Мистецтво та освіта*, (1), 7–12.
71. Масол, Л. М. (2006). *Загальна мистецька освіта : теорія і практика*. Київ : Промінь.
72. Масол, Л. М. (1999). Образ – слово – думка : полікультурний діалог в освітньому просторі. *Мистецтво і освіта*, (4), 38–46.
73. Медведєва, О. Р. (2008). *Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі*. (Дис. канд. пед. наук). Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. Харків.
74. Миропольська, Н. Є. (2002). *Мистецтво слова в структурі художньої культури учня : теорія і практика*. Київ : Парламентське видавництво.
75. Михайлова, Л. М. (1999). Навчально-виховні можливості художньої культури світу в естетичному вихованні учнівської молоді. *Освіта на Луганщині*, 2 (11), 62–65.
76. Монтеск'є, Ш. Л. (2008). *Про дух законів*. Київ : Парламентське видавництво.
77. Мохірева, Ю. А. (2007). *Художній розпис у змісті професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка. Київ.

78. Музика, О. Я. (2008). Творчі здібності й особистість вчителя образотворчого мистецтва. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*, (129), 70–74.
79. Наконечна, О. П. (2002). *Естетичне як тип духовності*. Рівне : Вид-во УДУВГП.
80. Наконечна, О. П. (2004). *Естетичне як тип духовності*. (Дис. д-ра філософ. наук). Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка. Київ.
81. Наливайко, І. П. (2000). Становлення поглядів В. О. Сухомлинського на виховання школярів засобами мистецтва. *Наукові записки : зб. наук. статей Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*, (1), 87–95.
82. Нечепоренко, М. В. (2005). *Формування естетичної культури студентів класичних університетів*. (Дис. канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків.
83. Олексюк, О. М. (2003). *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва* : навч. посібник. Київ : Знання України.
84. Отич, О. М. (2009). *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти* : монографія. Чернівці : Зелена Буковина.
85. Отич, О. М. (2006). Теорія і практика художньо-естетичного розвитку майбутнього фахівця у системі професійної освіти. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*, (2), 15–22.
86. Падалка, Г. М. (1991). Естетична культура майбутніх вчителів та умови її формування. *Вища і середня педагогічна освіта*, (15), 56–59.
87. Падалка, Г. М. (2006). Естетична спрямованість формування творчих якостей майбутніх педагогів-музикантів. *Збірник наукових праць*



*Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки, (2), 45–52.*

88. Пальшкова, І. О. (2009). *Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід.* (Дис. д-ра наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. Одеса.

89. Панченко, В. І. (2000). *Структура естетичної свідомості. Естетика.* Київ : Вища школа.

90. Пастухова, Ю. А. (2009). *Художньо-естетичне виховання студентської молоді в цілісному педагогічному процесі університету.* (Дис. канд. пед. наук). Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. Луганськ.

91. Патлах, І. М. (2002). *Національний менталітет як об'єкт етнополітичного аналізу.* (Автореф. дис.канд. політ. наук). Інститут держави і права ім. В.М.Корецького НАН України. Київ.

92. Пріма, Р. М. (2010) *Теоретико–методичні засади формування професійної мобільності фахівця початкової освіти.* (Дис. доктора пед. наук). Волинський національний університет ім. Лесі Українки. Луцьк.

93. Реброва, О. Є. (2013). *Теорія і методика формування художньо–ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії.* (Дис. док. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.

94. Рудницька, О. П. (2002) *Педагогіка загальна та мистецька : навч. посібник.* Київ.

95. Ружицький, В. А. (2013). Сутність і види професійних умінь учителів образотворчого мистецтва. *Народна освіта, 3(21).* Відновлено з : [www.narodnaosvita.kiev.ua/](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/)

96. Сарнавська, О. В. (2011). *Синестезійні витоки естетичної чуттєвості.* (Дис. канд. філософ. наук.). Ін-т філос. ім. Г. С. Сковороди.

Київ.

97. Сисоєва, С. О. (2001). Творчий розвиток учнів у контексті особистісно–орієнтовного навчання. *Гуманітарні науки*, (1), 110–118.
98. Сисоєва, С. О. (2006). *Основи педагогічної творчості : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл.* Київ : Міленіум.
99. Скринник–Миська, Д. М. (2009). *Еволюція світоглядно–філософських засад українського образотворчого мистецтва на рубежі XIX – XX ст.* (Дис. на здобуття наук. Ступ. Канд. Філософ. наук). Львівський національний ун–т ім. Івана Франка. Львів.
100. Смікал, В. О. (2002). *Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва.* (Дис. канд. пед. наук). Київ.
101. Сова, М. О. (2005). *Інтеграція художньо–культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін.* (Дис. д–ра пед. наук). Київ.
102. Сова, М. О. (2018) *Навчання образотворчого мистецтва на пленері : навчальний посібник.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова.
103. Соловйов В. С. (2003). *Творчість як філософсько–антропологічна проблема.* (Дис. канд. філософ. наук). Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. Київ.
104. Соломаха, С. (2014). Діалектика розвитку художньо–естетичного світогляду особистості в історії культури. *Естетика і етика педагогічної дії.* (7), С. 72–82. Відновлено з : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd\\_2014\\_7\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2014_7_9)
105. Сотська, Г. І. (2006). *Образотворче мистецтво як засіб розвитку особистості : монографія.* Чернівці : Зелена Буковина.
106. Сотська, Г. І. (2008). *Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи художнього конструювання.* (Дис. канд. пед. наук). Київ.
107. Софіщенко, О. В. (2003). *Формування системи естетичних цінностей у студентів педагогічного навчального закладу.* (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Луганський держ. педагогічний

ун–т ім. Т. Шевченка. Луганськ.

108. Стаднік, І. Б. (2003). *Українська ментальність у контексті відродження національної духовності*. (Дис. канд. філософ. наук).

Південноукраїнський державний педагогічний ун–т ім. К. Д. Ушинського. Одеса.

109. Стрига Е. В. (2009). *Професійний менталітет майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : монографія*. Одеса : Бакаєв Вадим Вікторович.

110. Стрільєвич, Т. М. (2009). *Формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва*. (Дис. канд. пед. наук). Черкаський нац. ун–т ім. Б. Хмельницького. Черкаси.

111. Таама, Аль Атабі Аяд Хаяві (2014). *Формирование профессионально–художественной культуры будущих учителей изобразительного искусства*. (Дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський державний педагогічний ун–т ім. К. Д. Ушинського. Одеса.

112. Діденко, В., Табачковський, В. (2002). *Світогляд. Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис.

113. Тарасенко, А. А. (2007). *Міфологічні мотиви і образи в образотворчому мистецтві Одеси останньої третини ХХ – початку ХХІ століття*. (Дис. канд. Мистецтвознавства). Харків.

114. Тарасенко, Г. С. (2006). *Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія*. Черкаси : Вертикаль.

115. Курлянд, З. Н., Осипова, Т. Ю., Галіцан, О. А., Гурін, Р. С., Бартенєва, І. О., & Богданова І. М. (2012). *Теорія і методика професійної освіти : навч. посібник*. Київ : Знання.

116. Терент'єва, О. Л. (2010). *Менталітет як чинник розвитку державотворення в Україні*. (Автореф. дис. канд. наук з держ. упр.). Інститут державного управління. Харків.

117. Ткач, М. М. (2004). *Становлення художнього світовідношення майбутніх музикантів–педагогів у процесі професійної підготовки*. (Дис.

канд. пед. наук). Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ.

118. Ткаченко, А. В. (2018). Критеріальна оцінка дослідження ефективності дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 7–16.

119. Ткаченко, А. В. (2018). Модель формування дизайнерської компетентності

120. майбутніх учителів образотворчого мистецтва у фаховій підготовці. *Науковий вісник Південноукраїнського національного*

121. *педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія : Педагогіка*. 5 (118), 6–12.

122. Ткачук, О. (2010). Розробка та використання методики «кольороструктурування» для дослідження художніх здатностей. *Наука і освіта*, (4)5, 48–54.

123. Турчак, Л. (2007). Актуальні питання сучасного образотворчого мистецтва України. *Художня культура України. Актуальні проблеми*, (4), 169–174.

124. Турчак, Л. (2008). Процеси змін в українській скульптурі (сучасний аспект). *Художня культура України. Актуальні проблеми*, (5), 188–196/

125. Турчак, Л. І. (2011). *Еволюція образотворчого мистецтва незалежної України*. (Дис. канд. Мистецтвознавства).

126. Сисоєва, С. О. (2001). *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті*. Київ : ВІПОЛ.

127. Петрович, В. С. (2001). *Проблеми художньо-естетичної освіти та виховання учнівської і студентської молоді в умовах національного відродження : монографія*. Луцьк : Вежа.

128. Піддубна, О. М. (2009). *Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва*. (Дис. канд. пед. наук) Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир.

129. Пічкур, М. О. (1999). Композиційна діяльність у формуванні професійної культури вчителя. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 131–136.
130. Пічкур, М. О. (1998). Композиційна культура майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*, (2), 56–59.
131. Пічкур, М. О. (1999). Педагогічні умови формування професійної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі їхньої культурологічної підготовки в педагогічному вузі. *Соціалізація особистості*, (1), 102–112.
132. Покровщук, Л. М. (2005). *Комп'ютерні технології у творчому розвитку вчителів образотворчого мистецтва : метод. посібник*. Херсон, Айлант.
133. Поліщук, О. П. (2009). *Художнє мислення в контексті естетичної теорії*. (Дис. д-ра філософ. наук). Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ.
134. Пригорницька, А. А. (2005). *Естетосфера сучасного дизайну*. (Дис. канд. філософ. наук). Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ.
135. Фаріон, О. О. (2009). *Екзистенційно–антропологічний поворот у філософії В. Шинкарука*. (Дис. канд. філософ. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ.
136. Фаріон, О. О. (2006). Достеменність та сенс людського буття у філософських поглядах В. І. Шинкарука. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Я. Франка*. (30), 13–17.
137. Філат, Т. В., Сидора, М. Ю., & Запорожець, О. С. (2016). Особливості роботи зі студентами різної національної приналежності. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи : збірник статей I Всеукраїнської науково–практичної*

конференції з міжнародною участю. Харків. 246–250.

138. Фурман, А. А. (2009). Ціннісно–орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів. *Психологія і суспільство. Педагогічна і вікова психологія*. (3), 148–158.

139. Фурман, А. (2001). Українська ментальність та її культурно–психологічні координати. *Психологія і суспільство*,(1), 9–73.

140. Фурман, А. В. (2014). *Психокультура української ментальності* : (3–те вид.). Тернопіль : НДІ МЕВО.

141. Хомич, Л. О. Розвиток художньо–естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін на основі інтегративного підходу. (2014). Бердянськ : Видавець Ткачук О. В.

142. Хуан, Цзіншен (2016). Експериментальна модель формування естетичного світогляду в майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Наука і освіта*, (12), 197–204.

143. Цзі, Лей (2019). Зміст і структура культури художньо–педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія : Педагогічні науки, Вип. 23, 224–229.

144. Цзі, Лей (2018). Культура художньо–педагогічного спілкування як фундаментальна основа професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, Вип. 31(41), 39–43.

145. Чаркіна, Т. І. (2015). Методологічні підходи досліджень ментальності. *Науковий вісник. Серія : Філософія*, (44), 108–118.

146. Черниш, М. О. (2013). Єдність української культури та глобалізаційні виклики: аксіологічний та ідентифікаційний виміри. *Культурологія. Вісник НАКККІМ*, (3), 114–118.

147. Чернявський, Б. В. (2009). Комп'ютерні технології навчання у змісті викладання образотворчого мистецтва. *Наукові записки. Серія : Педагогічні та історичні науки*, LXXXII, 210–216.

148. Чернявський, Б. В. (2006). Комп'ютерні технології навчання у змісті професійної підготовки учителів образотворчого мистецтва. *Наукові записки. Серія : Педагогічні та історичні науки*, LXIV, 230–236.
149. Чернявський, Б. В. (2010). Педагогічні умови здійснення професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва із застосуванням комп'ютерних технологій навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні та історичні науки*, (LXXXVIII), 199–206.
150. Шаповал, В. М., Пашкевич, М. С., & Дратвер, Д. А. (2012). Вплив менталітету нації на характер мотивації праці на українських підприємствах. *Економічний простір*, (68), 282–289.
151. Швирка, В. М. (2003). *Естетичне виховання майбутнього вчителя–філолога засобами мистецтва*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук). Луганський державний педагогічний університет ім. Т. Шевченка. Луганськ.
152. Шевнюк, О. Л. (2003). *Культурологічна освіта майбутнього вчителя : теорія і практика : монографія*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.
153. Шевченко, Г. П. (2008). Естетичне виховання студентської молоді засобами мистецтва на сучасному етапі. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. праць*. Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2 (25), 7–12.
154. Щолокова, О. П. (1996). *Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо–естетичної освіти школярів*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ст. д-ра пед. наук). Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ.
155. Яранцева, Н. О. (Ред.). (1988). *Естетичне виховання : довідник*. Київ : Політвидав України.
156. Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2004). Fostering healthy self-regulation from within and without : a self-determination theory perspective. *Positive Psychology in Practice*, 105–124.

157. Snyder, M. (2000). Self-monitoring: Appraisal and reappraisal. *Psychological Bulletin*, 126, 530–555.
158. Fromm, E. *The Fear of Freedom*. Відновлено з : <https://pescanik.net/wp-content/uploads/2016/11/erich-fromm-the-fear-of-freedom-escape-from-freedom.pdf>.
159. Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York : McGraw–Hill.
160. Wang, Wei (2023). Professional training of future fine arts teachers for the use of graphic design. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2 (143), 68–73.
161. Wang, Wei (2023) The phenomenon of artistic and pedagogical mentality in terms of the professional activity of a fine art teacher. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 4 (145), 68–73.
162. Wang, Wei (2023). The place of information and communication components in the preparation system of future art teachers for graphic design. *Modernization of science and its influence on global processes : collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the IV International Scientific and Theoretical Conference*, 3, Bern, Swiss Confederation : International Center of Scientific Research. 156–157.



## Додаток А

### Математична обробка одержаних результатів дослідження

За критерієм однорідності  $\chi^2$  (хі-квадрат) маємо порядкову шкалу ( $L = 3$ ) з різними рівнями – «світоглядно-партисипативний рівень», «репродуктивно-базовий рівень» та «інтуїтивно-нормативний рівень». Характеристикою групи є відсоток студентів, які до неї входять та опинились на тому чи іншому рівнях. Для студентів ЕГ вектор рівнів є  $n = (n_1, n_2, n_3)$ , де  $n_k$  – відсоток студентів, які опинилися на  $k$ -му рівні,  $k = 1, 2, 3$ . Для студентів КГ вектор рівнів є  $m = (m_1, m_2, m_3)$ , де  $m_k$  – відсоток студентів, які опинилися на  $k$ -му рівні,  $k = 1, 2, 3$ .

Емпіричне значення критерію  $\chi^2$  обчислюється за формулою:

$$\chi_{em}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}, \text{ де } N = 100, M = 100, L = 3, n=(20,6; 67,6;$$

11,8),  $m=(14,4; 26,0; 59,6)$ .

Критичне значення  $\chi^2$  для рівня значущості 0,05 при різних градаціях шкали  $L$  (в нашому випадку  $L=3$ ) визначається за статистичною таблицею критичних значень статистичних критеріїв для різних рівнів значущості та різних градацій шкали відношень.

Проміжні розрахунки наведено в додатку А (таблиця А.1).

**Таблиця А.1**

#### Розрахунок критерію $\chi^2$ для ЕГ та КГ на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи

Рівні сформованості	Кількість по ЕГ (%)	Кількість по КГ (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}$
	$n_i$	$m_i$						
Світоглядно-	20,6	14,4	0,206	0,144	0,062	0,003844	35,0	0,0001098

партисипативний								
Репродуктивно-базовий	67,6	26,0	0,676	0,26	0,416	0,173056	93,6	0,0018488
Інтуїтивно-нормативний	11,8	59,6	0,118	0,596	-0,478	0,228484	71,4	0,0032
$\Sigma$	100,0	100,0						0,0051586

$\chi^2_{\text{емп } \phi} = 100 \cdot 100 \cdot 0,0051586 = 51,59$ , отже  $\chi^2_{\text{емп } \phi} = 51,59 > \chi^2_{0,05} = 5,99$ , що свідчить про розбіжність характеристик контрольної та експериментальної групи після проведення дослідно-експериментальної роботи з ймовірністю 95%.

За рахунок проведеної дослідно-експериментальної роботи виникла позитивна динаміка в рівнях сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці в експериментальній групі студентів, що доведено визначенням емпіричного значення критерію  $\chi^2$  порівняння експериментальної групи на констатувальному етапі та після проведення дослідно-експериментальної роботи (прикінцевому етапі), що подано в таблиці А.2.

Таблиця А.2

**Розрахунок критерію  $\chi^2$  для ЕГ на констатувальному та прикінцевому етапах дослідно-експериментальної роботи**

Рівні сформованості	Кількість по ЕГ на початку експерименту (%)	Кількість по ЕГ на кінець експерименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
---------------------	---	--	-----------------	-----------------	---------------------------------	--	-------------	--

	$n_i$	$m_i$						
Світоглядно-партисипативний	10,8	20,6	0,108	0,206	-0,098	0,009604	31,4	0,0003058
Репродуктивно-базовий	22,5	67,6	0,225	0,676	-0,451	0,203401	90,1	0,0022575
Інтуїтивно-нормативний	66,7	11,8	0,667	0,118	0,549	0,301401	78,5	0,0038395
$\Sigma$	100,0	100,0						0,0064028

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0064028 = 64,03$ , що є значно більше за критичне значення  $\chi^2_{0,05} = 5,99$ , а тому можемо стверджувати, що у процесі дослідно-експериментальної роботи рівні сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці в експериментальній групі значно підвищилися.

Емпіричне значення критерію  $\chi^2$  порівняння контрольної групи на констатувальному етапі та прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи представлено в таблиці А.3.

Таблиця А.3

**Розрахунок критерію  $\chi^2$  для КГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту**

Рівні сформованості	Кількість по КГ на початку експерименту (%)	Кількість по КГ на кінець експерименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}$
	$n_i$	$m_i$						

Світо- глядно- партиси- пативний	12,5	14,4	0,125	0,144	-0,019	0,000361	26,9	0,0000134
Репро- дук- тивно- базовий	20,2	26,0	0,202	0,26	-0,058	0,003364	46,2	0,0000728
Інтуїти- вно- норма- тивний	67,3	59,6	0,673	0,596	0,077	0,005929	126,9	0,0000467
<b>Σ</b>	100,0	100,0						0,0001329

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0001329 = 1,3$ , що є менше ніж критичне значення цього показника  $\chi^2_{0,05} = 5,99$ , що в свою чергу свідчить про те, що у контрольній групі не виникло кардинальних змін в рівнях сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці за період дослідно-експериментальної роботи.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені  
К. Д. УШИНСЬКОГО"65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 753-08-53  
E-mail: pdpu@pdpu.edu.uaвід 21.12.2023 № 3251/30  
на \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## Довідка

про впровадження

результатів дисертаційного дослідження ВАН Вей з теми «Формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці» для здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Упродовж 2020-2023 рр. на базі художньо-графічного факультету впроваджувались матеріали дисертаційного дослідження аспірантки кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Ван Вей.

В дисертації уперше визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (формування позитивно-ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва на світоглядному рівні до художньо-педагогічної ментальності та активної мотиваційної спрямованості на її формування; упровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності, що вимагають активізації механізмів художньо-педагогічної ментальності; актуалізація особистісно-професійного рефлексування як підґрунтя художньо-творчого саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва); розроблено структурно-функційну модель формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що складається з трьох блоків (методологічно-цілеорієнтувальний, координаційно-змістовий, результативно-фіксувальний); описано структуру художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (фахово-ідентифікаційний, художньо-метакогнітивний, екзистенційно-емоційний компоненти); критерії їхнього оцінювання (педагогічно-інтегрувальний, естетично-синтезувальний, індивідуально-диференціювальний); конкретизовано показники сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (за педагогічно-інтегрувальним критерієм: педагогічна інтенційність, педагогічна креативність; за естетично-синтезувальним критерієм:

художній світогляд, художньо-образне мислення; за *індивідуально-диференціальним* критерієм: емоційність особистості, рефлексійність особистості); *схарактеризовано* рівні сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (*світоглядно-партисипативний, репродуктивно-базовий, інтуїтивно-нормативний*); *уточнено* поняття «ментальність», «менталітет».

Розроблено методику реалізації структурно-функційної моделі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (*професійно-позиціонувальний, функційно-реалізувальний, акмеологічно-детермінувальний етапи*).

За результатами впровадження матеріалів роботи в ЕГ значне зафіксовано підвищення кількісних даних рівнів сформованості художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи порівняно з констатувальним експериментом. У КГ також зафіксовано позитивні зміни, але не такі значні. Так, на 9,8% збільшилася кількість респондентів ЕГ із світоглядно-партисипативним рівнем (у КГ на 1,9%); на 45,1% – з репродуктивно-базовим рівнем (у КГ – на 5,8%); на 54,9% зменшився показник інтуїтивно-нормативного рівня в ЕГ (у КГ – на 7,7%).

Зважаючи на наукову новизну й практичне значення результатів дисертації рекомендуємо матеріали для впровадження в підготовці здобувачів освіти першого освітнього рівня (бакалавр) спеціальності 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво).

Результати дисертації обговорено й затверджено на кафедрі образотворчого мистецтва (протокол №6 від 23.11.2023р.)

Завідувач кафедри  
образотворчого мистецтва

Ганна НОСЕНКО

Проректор з наукової роботи

Ганна МУЗИЧЕНКО







**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**(КДПУ)**

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34  
 E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

14 ГРУ 2023

№ 08-527/3

На № \_\_\_\_\_

**Довідка**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

ВАН Вей на тему «Формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці», подану на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Впродовж 2022-2023 н.р. на базі Криворізького державного педагогічного університету здійснено впровадження матеріалів дисертаційного дослідження аспірантки кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Ван Вей.

Дисертанткою наукового обґрунтовано педагогічні умови формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва: формування позитивно-ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва на світоглядному рівні до художньо-педагогічної ментальності та активної мотиваційної спрямованості на її формування; впровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності, що вимагають активізації механізмів художньо-педагогічної ментальності; актуалізація особистісно-професійного рефлексування як підґрунтя художньо-творчого саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

001603

Ван Вей запропоновано до реалізації триблочну структурно-функційну модель формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (методологічно-цілеорієнтований, координаційно-змістовий, результативно-фіксувальний блоки).

Розроблено триетапну методику реалізації структурно-функційної моделі формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці (аксіологічно-позиціонувальний, праксеологічно-реалізувальний, акмеологічно-детермінувальний етапи).

Проведена Ван Вей серія експериментальних дій забезпечила стійку позитивну динаміку формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва за фахово-ідентифікаційним, художньо-метакогнітивним, екзистенційно-емоційним компонентами: кількість респондентів з світоглядно-партисипативним (високим) рівнем сформованості художньо-педагогічної ментальності збільшилась на 41,56% в експериментальній групі, на відміну від контрольної, де світоглядно-партисипативний (високий) рівень продемонстрували лише 10,07% студентів.

Наукова новизна, практична значущість та результативність проведеного експерименту дозволяє рекомендувати дисертаційне дослідження Ван Вей з теми «Формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці» до впровадження у закладах вищої освіти різного профілю при підготовці здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво).

Довідка видана для подання за місцем вимоги.

РЕКТОР   Ярослав ШРАМКО





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

16.10.2023р № 06/23-1

на № \_\_\_\_\_

**Довідка**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження ВАН Вей з теми «Формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці» для здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)**

Матеріали дисертаційного дослідження аспірантки кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» Ван Вей впроваджено в 2021-23 р. в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Дослідницею науково обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (формування позитивно-ціннісного ставлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва на світоглядному рівні до художньо-педагогічної ментальності та активної мотиваційної спрямованості на її формування; упровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва художньо-педагогічних ситуацій квазіпрофесійної діяльності, що вимагають активізації механізмів художньо-педагогічної ментальності; актуалізація особистісно-професійного рефлексування як підґрунтя художньо-творчого саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва).

Дисертантку розроблено інноваційний комплекс методичних матеріалів, що забезпечують сформованість художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, як-от: систему лекційних занять, що вможливають формування системної обізнаності майбутніх педагогів-художників із феноменом художньо-педагогічної ментальності; комплекс практичних занять, що забезпечують формування первинного досвіду майбутніх учителів образотворчого мистецтва активізувати механізми художньо-педагогічної ментальності в професійній художньо-педагогічній діяльності; цикл тренінгів професійного самовдосконалення майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що сприяють становленню Я-концепції майбутніх педагогів-художників на основі сталої художньо-педагогічної ментальності; комплекс індивідуально-зорієнтованих завдань для здобувачів освіти рефлексійного характеру, що спонукають до увиразнення акмеологічного та саморозвивального значення художньо-педагогічної ментальності майбутніх педагогів-художників.

За результатами впровадження матеріалів дослідження Ван Вей відбулась значна позитивна динаміка сформованості художньо-педагогічної ментальності студентів: на світоглядно-партисипативному рівні зафіксовано 16,78% (до експерименту було 3,1%); на репродуктивно-базовому зафіксовано 67,91% (до експерименту було 24,6%); на інтуїтивно-нормативному рівні зафіксовано 15,29% (до експерименту було 72,3%).

Зважаючи на наукову новизну та практичне значення дисертації Ван Вей «Формування художньо-педагогічної ментальності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці» її рекомендовано до впровадження в практику роботи закладів вищої освіти.

Проректор з наукової роботи



Євген ГРОМОВ (0432) 61-80-72

Алла КОЛОМІСЦЬ

