

ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

Хращевська Олена Олегівна

УДК 378.937 + 378.126 + 372.1

**Підготовка майбутніх учителів до формування у
молодших школярів художньо-естетичного ставлення
до довкілля**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Кічук Надія Василівна –
доктор педагогічних наук,
професор

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. Теоретичні засади проблеми підготовки вчителів до формування художньо-естетичного ставлення молодших школярів до довкілля.....	11
1.1. Професійна підготовка вчителів початкових класів – об’єкт теоретичного дослідження	11
1.2. Феноменологія художньо-естетичного ставлення молодших школярів до довкілля	25
1.3. Моніторинг якості художньо-естетичної освіти молодших школярів.....	33
Висновки з першого розділу	61
РОЗДІЛ 2. Діагностика стану професійної підготовки вчителя початкових класів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля.....	64
2.1. Підготовка педагога до художньо-естетичної галузі професійної діяльності: рівнева характеристика	64
2.2. Обґрунтування критеріїв професійної підготовленості студентів до формування в учнів початкових класів художньо-естетичного ставлення до довкілля	88
Висновки з другого розділу	100
РОЗДІЛ 3. Експериментальна модель підготовки студентів до формування художньо-естетичного ставлення у молодших школярів до довкілля..	102
3.1. Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування художньо-естетичного ставлення молодших школярів.....	102
3.2. Загальна характеристика експериментальної технології як педагогічної системи	134

3.3. Практична підготовка студентів до збагачення духовності молодших школярів через стимулювання їх художньо-естетичної діяльності.....	157
Висновки з третього розділу	172
ВИСНОВКИ	176
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	180
ДОДАТКИ	199

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах розбудови української держави одним із пріоритетних завдань є підготовка нової генерації фахівців, здатних до професійної самореалізації в ринкових умовах, підвищення їх загальної культури, використання освітніх технологій, котрі стимулюють людину до продуктивної, творчої діяльності. Відтак, особливої значущості набуває проблема створення у процесі навчання майбутніх учителів таких умов, які б сприяли розкриттю творчих здібностей, формуванню готовності до вільного продукування ідей і реалізації їх у кінцевому продукті діяльності.

Ученими досліджено загальні проблеми підготовки майбутнього педагога (О.Абдуліна, І.Бех, І.Богданова, А.Зімічев, О.Купрін, А.Линенко, Г.Нагорна, Л.Нечипоренко, В.Радул, В.Семиченко, О.Чебикін, А.Шевченко), зокрема: своєрідність процесу формування творчої особистості вчителя в умовах вищої школи (Є.Барбіна, О.Берак, І.Зязюн, Н.Кічук, З.Курлянд, Н.Мартинович, В.Моляко, В.Сластьонін), наукові засади загальнопедагогічної й суто естетичної культури особистості (Л.Гарбузенко, С.Гармаш, П.Кравчук, Г.Кутузова, В.Дряпіка, С.Мельничук, М.Пічкур, О.Цокур), специфіку методичної та художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів (В.Абрамова, Л.Бичкова, В.Григор'єва, С.Дембинський, В.Кузін, М.Ростовцев, С.Свид, І.Солодухін, В.Щербина).

Дослідниками доведено, що підготовка студентів гуманітарних факультетів університетів спрямована передусім на оволодіння знаннями з фахових навчальних дисциплін і не завжди забезпечує необхідну й достатню професійну готовність до майбутньої педагогічної діяльності.

Натомість і науковці, і вчителі-практики єдині в тому, що саме виховна сфера професійної діяльності сучасного педагога є зоною найбільших педагогічних втрат, особливо в аспекті її формувального впливу на художньо-естетичну культуру вихованців, виявом якої виступає їхнє ціннісне ставлення до довкілля.

Відтак, протиріччя, що виникли між наявним станом підготовки майбутніх учителів і виховною практикою художньо-естетичного спрямування, зокрема у школі першого ступеня, свідчать про необхідність переорієнтації вищої школи на процес формування творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів, здатної до оволодіння новітніми педагогічними технологіями та постійного творчого пошуку в змінних суспільно-культурних ситуаціях; крім того, недостатня сформованість у майбутніх учителів цілісного осмислення надзвичайно актуальної і складної проблеми, яка пов'язана, з одного боку, із соціально-професійною потребою в оновленні сталих підходів до художньо-виховної роботи у школі першого ступеня, з іншого, – із забезпеченням взаємозв'язку художнього та педагогічного компонентів у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи й зумовили вибір теми дослідження: «Підготовка майбутніх учителів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля.

Завдання дослідження:

1. Обґрунтувати зміст і структуру понять «художньо-естетичне ставлення особистості до довкілля», «підготовка майбутніх учителів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля».

2. Уточнити поняття «ставлення», «готовність», «підготовленість».

3. Визначити критерії, показники та охарактеризувати рівні підготовленості майбутніх учителів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля.

4. Виявити і науково обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля у процесі навчально-професійної діяльності.

5. Розробити й експериментально апробувати модель процесу підготовки майбутніх фахівців до формування художньо-естетичного ставлення молодших школярів та технологію її реалізації.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів у вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – процес підготовки майбутніх педагогів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля.

Гіпотеза дослідження: підготовка майбутніх учителів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля відбуватиметься більш ефективно за таких педагогічних умов: усвідомлення студентами значущості художньо-естетичних цінностей молодших школярів у формуванні їхньої духовності; стимулювання художньо-естетичних інтересів студентів та актуалізація їхніх потреб у діяльності, спрямованій на організацію художньо-естетичного сприйняття молодшими школярами довкілля; поетапне впровадження моніторингу якості художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів; забезпечення суб'єкт – суб'єктної взаємодії у підсистемах «викладач – студент», «студент – студент», «студент-учень».

Методологічними засадами дослідження виступили філософські, психолого-педагогічні концептуальні положення, що розкривають сутність культурологічного підходу, єдність діяльності й свідомості в розвитку особистості, взаємозв'язок теорії і практики у процесі пізнання; природу художньо-естетичної діяльності, закономірності її розгортання.

Теоретичними джерелами дослідження стали праці вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі теорії особистості, теорії діяльності, теорії творчості, теорії художньо-естетичного виховання (Л.Виготський, М.Дьомін, О.Леонт'єв, С.Максименко, В.Моляко, Б.Неменський, О.Нікіфоров, В.Овчинников та ін.); психології і педагогіки професійної підготовки вчителів у вищій школі (А.Вербицький, Л.Виговська, Н.Кічук, З.Курлянд, А.Линенко,

Г.Нагорна, О.Саннікова та ін.); теорії і методики підготовки вчителів образотворчого мистецтва (В.Григор'єва, В.Зінченко, Т.Міхова, Л.Медведєв, О.Мілюков, Ю.Найда, М.Резніченко, О.Ткачук та ін.); психолого-педагогічних основ формування художньо-естетичного ставлення особистості до довкілля (Є.Белкіна, Н.Бібік, Л.Масол, С.Русова, М.Стась, О.Сташук, В.Сухомлинський та ін.); теорії методики художнього навчання (В.Кузін, М.Кириченко, С.Коновець, М.Ростовцев, В.Щербіна та ін.).

Методи дослідження: теоретичного рівня: вивчення, аналіз та узагальнення наукової інформації з означеної проблеми, систематизація навчально-методичної та інструктивно-методичної документації з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми підготовки вчителя; емпіричного рівня: діагностувальні (анкетування, інтерв'ю, бесіда, тестування), обсерваційні методи (педагогічні спостереження, самоспостереження, шкалування, ранжування, рейтинг), прогностичні методи (експертних оцінок, моделювання), праксиметричні методи (аналіз продуктів творчої діяльності школярів, ретроспективний аналіз педагогічної діяльності) для з'ясування педагогічних умов у навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів; педагогічний експеримент: констатувальний (з метою визначення рівнів підготовленості студентів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля), формувальний (спрямований на оптимізацію підготовки майбутніх учителів до означеної сфери діяльності шляхом упровадження експериментальної технології її реалізації). Перевірка гіпотези проводилася за допомогою методів кількісного та якісного аналізу експериментальних даних, а також методів математичної статистики.

База дослідження. Експериментальне дослідження здійснювалося на базі педагогічних факультетів Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Дослідження проводилось упродовж 2000-2006 років. Усього

в експерименті взяло участь 338 студентів, 168 учителів, 552 учнів початкових класів. Формувальний експеримент охоплював 170 студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження: *вперше* визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля; розроблено й апробовано експериментальну модель процесу підготовки студентів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля та технологію її реалізації; *уточнено:* зміст понять «ставлення», «готовність», «підготовленість», «художньо-естетичне ставлення особистості до довкілля», критерії, показники, рівневу характеристику підготовленості студентів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля; *набула подальшого розвитку* методика формування професійної компетентності майбутніх педагогів щодо збагачення духовності молодших школярів.

Практична значущість результатів дослідження полягає в розробці методики діагностики професійної підготовки студентів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля, програми спецкурсу «Художньо-естетичне ставлення молодших школярів до довкілля: педагогічні засади формування» та спецпрактикуму. Матеріали дослідження можуть бути використані в навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи, у художньо-естетичній освіті молодших школярів, упорядниками навчально-методичних матеріалів, адресатами яких є викладачі й студенти вищих педагогічних навчальних закладів усіх рівнів акредитації, педагоги-практики, молодші школярі, учні педагогічних ліцеїв та коледжів.

Основні положення дисертаційного дослідження впроваджено в навчальний процес Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 1-7/1184 від 30.11.2006), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (акт про впровадження від 28.11.2006), Національного педагогічного університету імені

М.П. Драгоманова (акт про впровадження № 04-10/448 від 28.02.2007), Інституту післядипломної підготовки і перепідготовки вчителів образотворчого мистецтва м. Одеси (акт про впровадження № 171 від 14.03.2007).

Достовірність результатів дослідження забезпечується відповідністю його методології, наукового апарату чинним науковим положенням; використанням комплексної методики, адекватної поставленим завданням; тривалістю експериментального етапу дослідження; обсягом експериментальної вибірки; якісною та кількісною обробкою експериментальних даних; порівнянням емпіричних даних із практикою професійної діяльності вчителів у системі загальної середньої освіти.

Апробація матеріалів дослідження. Основні положення дисертації доповідалися та обговорювалися на міжнародній («Особистість педагога як фактор випереджувального розвитку художньо-естетичного ставлення дітей до навколишнього // Проблема особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень»: Одеса, 2005р.; всеукраїнських («Художественный образ в системе художественно-педагогического образования // Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва: проблема та досвід»: Одеса, 2002р.; «Шляхи вдосконалення художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Професійне становлення педагога в умовах модернізації вищої освіти»: Одеса, 2005р.; «Про один із підходів до вдосконалення підготовки вчителя в контексті вимог Болонського процесу // Всеукраїнські науково-практичного читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К.Д. Ушинського»: Одеса, 2005р.), регіональній: («Формування естетичного ідеалу молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва // Початкова школа Українського Подунав'я: минуле, нинішнє і майбутнє»: Ізмаїл, 2001р.) науково-практичних конференціях, на науково-методичних семінарах Ізмаїльського державного гуманітарного університету, педагогічних радах шкіл Одещини, Вінниччини та м. Севастополя.

Основні результати дослідження висвітлено в 9 одноосібних публікаціях автора, з них 5 – у фахових виданнях, затверджених ВАКом України, та 1 навчальному посібнику.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації складає 180 сторінок. Робота містить 8 таблиць, 10 малюнків, що займають 3 сторінки основного тексту. У списку використаних джерел 240 найменувань.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ДОВКІЛЛЯ

1.1. Професійна підготовка вчителів початкових класів – об’єкт теоретичного дослідження

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів досліджується активно (О.Абдуліна, С.Архангельський, А.Богущ, Є.Барбіна, І.Богданова, І.Зязюн, Е.Карпова, Н.Кічук, М.Кларін, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, З.Курлянд, А.Ліненко, Г.Нагорна, О.Пехота, В.Сластьонін, Л.Спірін, Р.Хмелюк, О.Цокур, О.Щербаков) з огляду на її виключне значення для розвитку гуманістичних засад суспільства.

Аналіз праць науковців дозволяє виокремити такі найбільш суттєві аспекти професійно-педагогічної діяльності: наукові засади й оптимальні методи професійного становлення вчителя на допрофесійному, професійному етапах та в період післядипломної педагогічної освіти; засоби формування творчої особистості вчителя; розробка педагогічних технологій активізації професійних інтересів майбутніх учителів; дослідження специфіки їх художньо-педагогічної діяльності та системи знань, умінь і навичок, що забезпечують її результативність.

Теоретичний аналіз і творче узагальнення передового педагогічного досвіду дозволили ближче підійти до визначення феномена «професійно-педагогічна діяльність». Ми поділяємо думку переважної більшості дослідників, котрі визначають професійно-педагогічну діяльність як особливий вид соціальної діяльності фахівця, спрямованої на передачу від старших поколінь наступним культури та досвіду, накопичених людством, на створення умов щодо особистісного розвитку та підготовку індивіда до виконання

соціальних ролей у суспільстві. Професійно-педагогічна діяльність є цілеспрямованою, багатоступеневою системою способів дій учителя, який досконало володіє інструментарієм, засобами і продуктивними технологіями реалізації функціональних обов'язків та системою вмінь вирішувати завдання своєї діяльності щодо формування сенсоутворювальних мотивів, ціннісних орієнтацій особистості в результаті особистісно орієнтованого навчання та виховання.

Вчені визначають і структуру професійно-педагогічної діяльності. В існуючих теоріях педагогічної діяльності надається перевага структурному підходу, в контексті котрого у навчально-виховному процесі виділяються взаємопов'язані різновиди (чи компоненти) педагогічної діяльності вчителя, як-от: діагностична, орієнтаційна, конструктивно-проектувальна, організаційна, інформаційно-пояснювальна [48; 120; 128; 207].

Аналіз проведених за останні роки досліджень показав, що психолого-педагогічною наукою поглиблюються уявлення про теоретичні засади цілісної концепції професіоналізації, що є важливим для започаткованого нами дослідження з обраної проблеми [55]. Так, у вітчизняній і зарубіжній психології, педагогіці на початок XXI століття сформувалося кілька підходів до розробки цілісної концепції професіоналізації, які передбачають постановку проблеми формування професійної здатності, але не розкривають її сутність.

На наш погляд, з-поміж найбільш науково виважених концепцій вигідно вирізняється теорія Н.Кузьміної, у котрій розглядається зміст професійної придатності з позицій ключового поняття [110]. В межах цього підходу процес професіоналізації розглядається вченими як формування чи досягнення професійної придатності. Основними її критеріями повинні бути професійна успішність і задоволення працею.

Найбільш системно означений підхід висвітлюється в працях В.Кушнір та Г.Легенького [117; 121].

Зауважимо, що для пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутнього педагога-художника в сучасних умовах важливого

значення набуває вивчення історичного досвіду, поглядів вітчизняних представників освіти і культури (Г.Балл, М.Д'яченко, І.Зязюн, Н.Крилова, В.Кан-Калик, М.Лещенко, С.Мельничук).

Переважна більшість дослідників небезпідставно наголошувала на доцільності максимально уважного осмислення вітчизняної художньо-педагогічної спадщини [2; 7; 21; 64; 78; 132; 182]. При визначенні дидактичної, професійно-освітньої сутності оновленого змісту художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в цьому аспекті важливо враховувати набутий психолого-педагогічною наукою ще й практичний досвід фахівців.

Аналіз педагогічних концепцій довів, що важливим напрямом педагогічної діяльності вчителя є формування художньо-естетичної культури школярів відповідними засобами, методами в межах традиційних і нетрадиційних форм навчання та виховання. При цьому абсолютна більшість педагогів, психологів, методистів, учителів-новаторів суттєвим засобом художньо-естетичного виховання молоді людини вважають образотворче мистецтво.

Завдяки художньому вихованню мистецтво набуває для особистості статусу сенсожиттєвої цінності для її духовного розвитку, що тісно пов'язано з освітою. Проблема художньої освіти та організації процесу навчання школярів посилює особливого звучання в умовах розвитку національної культури суспільства незалежної України на початку XXI століття.

Наукове обґрунтування цілеспрямованої системи художньо-естетичного виховання в процесі художнього навчання як організовуючого і контрольованого педагогічного процесу формування в особистості естетичного ставлення, свідомості, потреби у творчій діяльності у зв'язку контексті з духовно-культурним розвитком індивіда знайшло своє відображення в дослідженнях учених у галузі філософії й естетики (І.Зязюн, В.Відгоф), психології і педагогіки (Б.Ананьєв, І.Бех, Б.Вульфів, П.Гальперін, Е.Ільїн,

І.Купесевич, О.Леонт'єв, І.Лернер та ін.), теорії і методики образотворчого мистецтва (О.Рудницька, О.Томчук та ін.).

У наукових працях В.Кан-Калик, Н.Кічук особливе місце відводиться нахилам і здібностям як компонентам педагогічної творчості. В монографії О.Лавріненко аналізуються найбільш перспективні дидактичні орієнтації в освіті, пов'язані з мотиваційним і суб'єктивно-діяльним підходом до організації навчально-виховного процесу, пошуком ефективних стимулів пробудження суб'єкта навчання, проблемами таксономії цілей навчання, відбору інформації, розглядаються питання комунікативної дидактики, зумовленої інформаційно-психологічним підходом [121].

Змістовність педагогічної діяльності, мислення, педагогічної технології з погляду методологічного концептуального апарату розкриває М.Артеменко [9]. Автор окреслює шляхи перебудови педагогічної освіти, концептуально розкриває системотехніку новітніх передусім ігрових методів навчання у процесі підготовки педагогів. Структуру змісту сучасних педагогічних технологій висвітлюють А.Нісімчук, О.Падалка, О.Шпак [9; 147].

Питання дидактичних основ професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін вирішуються в докторській дисертації О.Коваленко [97]. У дослідженні науково обґрунтовано модель методичної підготовки спеціаліста, спрямованої за своїм змістом на поетапне формування вмінь; розроблено й перевірено на практиці проекти навчання в межах спеціальних дисциплін (перший рівень), конкретної спеціальності (другий рівень) щодо умов діяльності ВЗО; визначено дидактичний зміст кваліфікаційної моделі формування методичної готовності, зумовленої взаємопов'язаними етапами процесу професійної підготовки педагога. Модель системи методичної підготовки передбачає реалізацію таких етапів:

- осмисленого бажання уявляти результати особистої педагогічної діяльності та вміння здійснювати за певним алгоритмом методичну діяльність, створювати дидактичний проект за відповідними цілями навчання;

- усвідомленого розуміння необхідності ретельної підготовки до занять, уміння виконувати комплекс методичних способів дій відповідно до змісту створеного проекту;

- вмілої розробки й реалізації авторських дидактичних проектів шляхом вибору оптимальних рішень за визначеними критеріями в реальних умовах педагогічної діяльності.

Ми поділяємо думку М.Лещенко про те, що поряд з критичним аналізом зарубіжних теорій і практики естетичного виховання та художнього навчання студентів у процесі їхньої образотворчої діяльності необхідно звертати увагу на значущість цього феномена для будь-якої системи освіти в будь-якій цивілізованій державі, котрий визначає позитивні сторони змісту, що можуть бути використані в практиці сучасної школи [128].

За останні десятиріччя увага вчених у галузі художньо-педагогічної освіти, теорії і методики викладання образотворчого мистецтва була здебільшого зосереджена на наукових розробках систем професійної підготовки майбутніх учителів. У дослідженнях з проблем художньо-педагогічної освіти, загально-педагогічної підготовки вчителів з художніх дисциплін визначено шляхи реформування художньо-педагогічної освіти й умови мистецької підготовки студентів; розроблено основні методи навчання малюнка, живопису, графіки, композиції; створено методику систематизації професійних знань, умінь та навичок в образотворчій навчально-творчій діяльності студентів, розвитку їхніх художньо-пізнавальних здібностей у процесі професійного навчання, описана шляхи і засоби збагачення творчого потенціалу студентів художньо-графічного факультету в процесі вивчення художньо-естетичних навчальних дисциплін (А.Бичко, В.Біблер, Н.Вітковська, Л.Виготський, М.Кириченко, С.Коновець, О.Олексюк, Г.Петрова, С.Герасимова, О.Цокур) запропоновано систему формування дидактичної спрямованості майбутніх учителів образотворчого мистецтва та якості їхньої професійно-мистецької майстерності при формуванні художньо-педагогічних умінь і навичок; з'ясовано специфіку художньо-педагогічної діяльності та системи знань, умінь і

навичок, що її забезпечують; визначено підходи щодо вдосконалення художньо-педагогічної підготовки студентів, методики викладання образотворчого мистецтва, підготовки випускників до формування у школярів продуктивних способів образотворчої діяльності, змісту та структури художньо-педагогічної компетентності вчителя та ін.; обґрунтовано теоретичні, дидактико-методичні та практичні аспекти підготовки вчителя образотворчого мистецтва (Т.Дмитренко, Л.Хомич, І.Шапошникова, О.Штурмак).

Варто сказати, що цілком слушно зазначено в праці колективу авторів: «Мистецтво все активніше виступає універсальним засобом навчання і виховання, а його невичерпні естетичні можливості успішно використовуються у педагогічній практиці. Нашим завданням є застосування мистецтва не лише в художніх навчальних закладах, а й у системі загальної освіти – у школах, ліцеях, коледжах» [212]. Л.Івахова зауважує, що в наших школах «уроки малювання» не можуть виконати таке складне завдання самотужки, що для подолання недоліків необхідне серйозне переосмислення позицій щодо естетизації всієї системи навчання [80]. Відтак стає зрозумілим, що художньо-естетичне формування особистості на сьогодні є досить актуальним і вчасним завданням педагогічної науки та практики, а отже, вимагає від учених творчого розв'язання цієї проблеми.

Основні концептуальні положення містяться в державних документах [56; 58; 68; 69; 70; 71; 84; 102; 145]. Теоретичні ж питання художньо-естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва висвітлено в працях Е.Крупник [103], О.Рудницької [181], В.Мазепи [131], С.Мельничук [135], Л.Хоружої [208]. Щодо практичних аспектів мистецької освіти, то вони тісно пов'язані з процесом художнього навчання і розкриті в доробках Ю.Азарова, І.Богданової, І.Вачкова, С.Мельничук, В.Орлов, О.Рудницької.

М.Пічкур описує структуру професійної культури вчителя образотворчого мистецтва та педагогічні умови її формування в процесі вивчення курсу композиції, а Е.Крупник – процес формування естетичної культури майбутніх учителів засобами декоративно-прикладного мистецтва.

Отже, як показує здійснений аналіз наукового фонду, досвід художньо-естетичного виховання школярів і підготовки вчителів до художнього навчання дотепер привертає увагу дослідників. Унаслідок їхньої багатогранної діяльності розроблено засади і зміст загальної середньої образотворчої освіти як системи у галузі «Художня культура».

Детальне вивчення праць О.Абдуліної, І.Беха, І.Блауберга, Е.Юдіна, В.Бондаря, П.Воловик, А.Глушмана, М.Дьяченка, В.Орлова дає підстави зазначити, що проблема вдосконалення навчального процесу та втілення в педагогічну практику нових прийомів і методів художнього навчання та підготовки фахівців до управління цим процесом має ще низку нерозв'язаних першочергових питань, зокрема, відсутні спеціальні методики, технології, які сприяли б вихованню художньо-естетичного ставлення до довкілля у школярів.

Дослідження О.Абдуліної, В.Аридїна, Г.Атанова, Т.Ефрос, Є.Барбіної, В.Беспалька, П.Брусилівського, І.Дмитрик, В.Земок, Т.Іванова, В.Ільїна, Л.Кондратенко, О.Кузніцова, М.Нечаєва, М.Нікандрова, Л.Таланової присвяченої питанням формування системоутворювальних елементів професійної майстерності, яка визначається і рівнем здатності виконувати виробничі, педагогічні функції, вирішувати типові завдання діяльності вчителя образотворчого мистецтва у процесі художнього навчання школярів. Додамо, що проблеми художньої освіти і підготовки вчителів в Україні вивчають фахівці лабораторії професійно-мистецької освіти, Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

Але, незважаючи на значну кількість досліджень, все ж є всі підстави констатувати, що проблема формування художньо-естетичного ставлення у молодших школярів та професійна підготовка майбутніх учителів до реалізації цього напрямку вивчена фрагментарно. У вищенаведених доробках пропонується вирішення лише окремих, або загальних аспектів проблеми, в них не висвітлюється цілісна педагогічна технологія, яка б забезпечувала вирішення означеної проблеми комплексно.

Хоча варто зауважити, що в дисертаційному дослідженні С.Домбровського міститься оригінальна, на наш погляд, науково обґрунтована педагогічна технологія формування такої важливої особистісно-професійної якості, як готовність студентів до активізації художньої діяльності учнів. Автором конкретизовано й педагогічні умови функціонування розробленої технології у вищому навчальному закладі [61].

Дисертацію Л.Івахова присвячено питанням формування естетичної культури майбутніх учителів початкової школи засобами декоративно-прикладного мистецтва, в ній проаналізовано сутність естетичної культури та її компонентів (інформаційного, емоційно-почуттєвого, діяльнісного); окреслено умови та визначено етапи методики формування естетичної культури: підготовчий, ціннісно-орієнтований, інформаційно-пізнавальний, художньо-творчий, діяльнісно-творчий [79].

Педагогічні умови формування композиційної діяльності на першому етапі навчання в системі підготовки художників-педагогів висвітлено М.Козій [98]. С.Сисоєва досліджувала питання підвищення професійного рівня майбутніх учителів образотворчого мистецтва, зокрема формування композиційних умінь як основних, визначальних дій у художній і методичній практиці. Заслуговують на увагу розроблені авторами система композиційних вправ, спрямована на вироблення композиційних умінь, та модель управління цим процесом із системою контролю за його результативністю [189].

Особливості формування базових знань із кольорознавства в учителів початкових класів фундаментально описано в праці Л.Бичкової. Низку досліджень присвячено вдосконаленню такого важливого напрямку навчально-виховного процесу середньої школи, як художньо-естетичне виховання школярів. Так, Л.Божович, І.Донцов, І.Зверев, Л.Раппацька, С.Сисоєва визначають роль і значення художньо-естетичного виховання як цілеспрямованого процесу з боку вчителя, підкреслюють необхідність підготовки вчителів до здійснення функцій та вирішення прикладних завдань педагогічної діяльності.

Ю.Іванова з'ясувала оптимальні шляхи і виявила активні форми вдосконалення підготовки вчителів образотворчого мистецтва до педагогічної діяльності в школі. Вчений акцентує увагу на необхідності озброєння майбутніх учителів професійно-педагогічними і методичними вміннями, спрямованими на розвиток художньо-творчої активності школярів у процесі їхньої образотворчої діяльності [79]. Доробок автора значно поглиблює сталі уявлення про підходи до оновлення шкільної практики в зазначеному аспекті.

А.Пірадов наголошує на важливості підготовки майбутнього вчителя до управління та сприйняття учнями художніх творів під час образотворчої діяльності [167].

С.Мельничук у циклі робіт [135], присвячених психології та методиці викладання образотворчого мистецтва в школі, розкриває професійно-педагогічні вміння майбутнього вчителя щодо цілеспрямованого впливу на художнє навчання школярів. Визначає і науково обґрунтовує досить оригінальні підходи до розв'язання проблеми творчої підготовки вчителя образотворчого мистецтва до керівництва композиційною діяльністю і розвитком художньо-творчого мислення в учнів середньої школи як складової частини естетичного виховання М.Демчишин [60].

Наведений огляд доробку науковців дозволяє зробити узагальнення про те, що всі автори звертають особливу увагу на формування в майбутніх учителів відповідних професійних умінь.

В останнє десятиріччя в Україні значно розширилося коло досліджень безпосередньо в галузі художньо-педагогічної підготовки вчителів образотворчого мистецтва як у плані художньо-педагогічної спрямованості, так і в методики художньо-естетичного навчання та виховання дітей (І.Синиця, О.Савченко, В.Орлов). Аналіз наукових праць вказує на те, що були зроблені досить вдалі спроби щодо комплексного вирішення проблеми художньо-естетичного навчання школярів. Але слід зауважити, що досі не створено спеціальної методики підготовки майбутніх учителів до реалізації в навчальному процесі зазначеного компонента навчання.

Є всі підстави вважати, що вагомий внесок у розвиток системи художньо-педагогічної підготовки вчителів належить художникам-педагогам. Ними розроблено зміст, форми, методи та методичні прийоми, підготовлено комплекти навчально-методичної літератури з художніх дисциплін.

Вивчення психолого-педагогічної літератури з обраної проблеми свідчить про те, що ряд дослідників відзначають високу ефективність образотворчого мистецтва як засобу художньо-естетичного виховання школярів. Водночас бракує спеціальних науково-педагогічних праць, присвячених формуванню здатності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художнього виховання школярів із застосуванням дієвих засобів методики наочного навчання.

Оскільки започатковане дослідження пов'язане з професійно-педагогічною діяльністю фахівця образотворчого мистецтва, то були проаналізовані визначення поняття «діяльність», положення науковців (О.Леонтьєва, С.Рубінштейна) щодо структури діяльності, особистості й свідомості. конкретизуємо сутність і структуру саме професійно-художньої діяльності майбутніх учителів.

Діяльність як методологічно вартісна категорія психологічної науки визначена у «Великому психологічному словнику» (Б.Мещеряков, В.Зінченко) здебільшого як специфічно людська форма відношення до навколишнього світу, зміст якої складає ціле відповідна зміна та перетворення світу на основі засвоєння й розвитку наявних форм культури. Автори наводять узагальнену структуру діяльності, що представлена такими компонентами, як мета, засіб, результат, процес. Ця узагальнена структура конкретизується у наукових концепціях дослідників психологічної теорії діяльності В.Давидова, О.Конопкіна, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна та інших науковців.

У «Педагогічному енциклопедичному словнику» діяльність розглядається як активна взаємодія з довкілля [163]. У ході якої жива істота виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт й задовольняє таким чином свої потреби. Автори визначають наступну схематичну структуру

діяльності: мотиви, що збуджують до діяльності; цілі – результати, на досягнення яких вона спрямована; засоби, за допомогою яких вона здійснюється. Відповідно до цієї схеми у процесі взаємодії суб'єкту з дійсністю виокремлюються такі провідні компоненти: певним чином вмотивована діяльність в цілому, дії, що входять до її складу та автоматизовані компоненти цих дій – операції.

На погляд М.Князян [96], цілком педагогічно доцільним те, що автори «Педагогічного енциклопедичного словника» спираються на положення П.Гальперіна, В.Давидова, Н.Тализіної, Д.Ельконіна стосовно інтеріоризації зовнішніх матеріальних дій у внутрішні ідеальні, які здійснюються у розумовому плані й забезпечують особистості широку орієнтацію у навколишньому світі.

В «Українському педагогічному словнику» (за С.Гончаренко) діяльність розкривається як спосіб буття людини у світі, її здатність вносити в дійсність зміни. Схематично структурно-компонентний склад представлено наступним чином: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт; засіб реалізації мети; результат. Автором підкреслюється природна й соціальна спрямованість діяльності: її універсальним предметом виступає природа й суспільство, загальним наслідком – олюднена природа.

Узагальнюючи філософські, психологічні, педагогічні концептуальні положення стосовно сутності діяльності, в цілому діяльність є активним перетворенням людиною навколишнього світу відповідно до її потреб, мотивів, цілей. Результатом такого перетворення є певні надбання людини у духовній, науковій, матеріальній сферах дійсності. Неабиякого значення мають внутрішні перетворення у моральній, мисленнєвій, емоційно-вольовій сферах людини, ті «прирощення» у структурі її особистості, що визначають «перспективний прогрес» її саморозвитку [96].

Категорія діяльності тісно пов'язана з категорією пізнання, оскільки оволодіти будь-яким видом діяльності можна лише у процесі пізнання.

У філософських та педагогічних енциклопедичних словниках пізнання розуміється у якості творчої діяльності суб'єкта, орієнтованої на отримання достовірних знань про світ [164; 173]. С.Гончаренко цілком дотримується позиції вітчизняних науковців стосовно того, що пізнання є процесом цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу у свідомості людей. При цьому пізнання є вищою формою відображення; воно виходить за межі наявного стану речей, віддзеркалюючи сучасне й майбутнє, дійсне й численні можливості (конкретні й абстрактні) задля вибору тієї з них, що відповідає внутрішнім тенденціям, потенціалу, інтересам особистості [51].

В.Сластьонін під професійною діяльністю учителя розуміє особливий вид діяльності, спрямований на передавання від старших поколінь молодшим культури та досвід накопичених людством, на створення умов щодо їхньої особистісного розвитку та підготовку до виконання соціальних ролей, визначених суспільством [192].

А.Семенова розглядає творчу діяльність – діяльність, яку обумовлює здібність особистості до самостійного пошуку з метою досягнення результатів, що мають новизну та оригінальність, а також прогресивність за умов володіння засобами організації цієї діяльності на фоні позитивного ставлення до пізнання [185].

В тлумачному словнику-довіднику «Образотворче мистецтво» художня діяльність розкривається як найзагальніше поняття на означення творчої активності людини (як розумової, інтелектуальної, так і матеріально-практичної), спрямоване на створення художніх образів у будь-якій формі (виражаються через особисте, неповторне, суб'єктивне сприйняття та переживання митця) [162].

Неабияке значення для визначення змісту та структуризації професійно-художньої діяльності має наукова концепція, запропонована К.Платоновим, стосовно взаємодії структур та підструктур особистості, діяльності та свідомості. Так, К.Платонов, характеризуючи діалектичний взаємозв'язок між спрямованістю, діяльністю, стверджує, що особистість, виявляючись у

діяльності, в той же час є її причиною, але, формуючись у діяльності, вона є її наслідком. Діяльність як прояв особистості – її наслідок, особистість, але й свідомість, виступає також причиною останньої. Отже, художня діяльність, з одного боку, забезпечує розвиток особистості та її свідомості (світогляду, цінностей, методологічної культури, оволодіння процесуальними характеристиками будь-якої сфери життєтворчості тощо), з іншого боку, сформовані особистісні якості (усвідомлювані цілі, позитивні техніки, засвоєні процедури творчості тощо) виступають причиною та засобом оптимізації індивідуального розгортання художньо-творчої роботи.

Проаналізовані нами концептуально-методологічні позиції стосовно сутності та структури категорії діяльності й пізнання, висунемо варіант визначення феномена «професійно-художньою діяльністю майбутніх учителів образотворчого мистецтва»: це пізнавальна діяльність, що спрямована на присвоєння студентами системи цінностей знань про навколишній світ та навколишню дійсність, оволодіння якісним рівнем художньо-педагогічних компетенцій учителя образотворчого мистецтва, здійснення педагогічних функцій дидактичної, методично-мистецької діяльності, центральною ланкою якої є залучення учнів до позицій активних художньо-творчих продуктивних способів дій в їхній пізнавальній образотворчості, формування знань і вмінь щодо розв'язання дидактичних завдань художнього навчання та естетичного виховання, формування художньої культури та розвиток здібностей школярів до свідомої пізнавальної, художньо-творчої самоактуалізації.

Під професійно-художньою діяльністю майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми розуміємо якісний рівень художньо-педагогічних, доцільно цілеспрямованих компетенцій учителя образотворчого мистецтва в процесі здійснення педагогічних функцій дидактичної, методично-мистецької діяльності, центральною ланкою якої є залучення учнів до позицій активних художньо-творчих продуктивних способів дій в їхній пізнавальній образотворчості та психолого-педагогічна, методична здатність до рефлексії й розпредмечування системи знань і вмінь щодо розв'язання дидактичних завдань

художнього навчання та естетичного виховання, спрямованих на особистісно-орієнтоване формування художньої культури та розвиток здібностей школярів до свідомої пізнавальної, художньо-творчої самоактуалізації.

На нашу думку, варто виходити з визнання компонентами професійно-художньої діяльності таких складових:

1) компетентне знання педагогічних теорій та практики, методики художнього навчання та естетичного виховання;

2) культурологічна обізнаність з різними видами образотворчого мистецтва, володіння системою художніх умінь і навичок, технологією методики наочного навчання школярів у процесі пізнавальної образотворчої діяльності;

3) психолого-педагогічна, методична здатність до художнього навчання школярів у процесі їхньої образотворчої діяльності; дидактично-змістові лінії навчальних проблем в образотворчій діяльності (колір, композиція, об'єм, простір, художні техніки, способи та прийоми художнього зображення);

4) науково-дослідний, творчий характер художньо-педагогічної діяльності; професійні навички здійснення педагогічних функцій (конструктивно-плануючої, гностичної, організаційної, комунікативної, освітньої, виховної, розвиваючої, оцінно-регулятивної).

Отже, поглиблене вивчення психологічної, педагогічної та фахової літератури дає підстави стверджувати, що процес підготовки вчителя початкових класів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля засобами образотворчого мистецтва, зокрема й через запровадження методики наочного навчання, є взаємозалежним і взаємодоповнюючим як з боку художньої, так і психолого-педагогічної, методичної підготовки. Тільки такий підхід здатний забезпечити формування високого рівня якості професійної компетентності в процесі художньо-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до художнього навчання школярів.

1.2. Феноменологія художньо-естетичного ставлення молодших школярів до довкілля

Необхідність з'ясування психолого-педагогічної своєрідності поняття «художньо-естетичне ставлення молодших школярів до довкілля» спонукала нас до його лексико-семантичного аналізу.

У педагогічному словнику подано таке тлумачення слова «естетика»: той, що має відношення до чуттєвого сприйняття (посилення). Термін «естетика» увійшов у науку в середині XVIII ст. Уперше його застосував німецький філософ А.Баумгартен для позначення нового розділу філософії. Він увів у філософію розділ «Теорія чуттєвого сприйняття» і запропонував назвати його терміном «естетика». Він міцно укорінився у філософській термінології, і вже з XVIII ст. естетику почали розуміти як науку, що вивчає лише «філософію прекрасного», або філософію мистецтва. В естетиків з'явився самостійний предмет вивчення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив з'ясувати, що предметом естетики є чуттєве пізнання навколишньої дійсності з її різноманітними напрямками: природою, суспільством, людиною та її діяльністю в усіх життєвих сферах, навіть у виробничій. Так, з естетичними властивостями явищ і предметів зустрічаємося, коли розглядаємо чудові квіти, величні споруди (наприклад, церкви, пам'ятки давнини тощо), нові технічні об'єкти (комп'ютери, машини, роботи та ін.), які створені працею людини, коли пишаємося високогуманними вчинками людей, високохудожніми творами мистецтва. Про людей, чутливих до краси, говоримо, що вони мають естетичне чуття. Процесу сприймання естетичного даємо назву естетичного сприйняття, результатом котрого є естетичне переживання.

Отже, можемо стверджувати, що естетичні почуття, переживання, естетична насолода виступають виявами естетичного ставлення особистості до предметів або явищ дійсності. Різноманітні естетичні відношення, що виника-

ють у людини (соціальної групи, суспільства) до дійсності, можна віднести до загального поняття «естетичне». Природу естетичного вивчає наука естетика.

Дослідження естетичного як категорії науки естетики припускає аналіз найбільш загальних характеристик, які належать певним естетичним об'єктам дійсності, наприклад, прекрасним, піднесеним, трагічним тощо, крім того, природи відображення цих явищ у свідомості людини, в естетичних сприйняттях, уявленнях, ідеалах, теоріях та поглядах, а також природи естетичних цінностей.

Одним із ключових питань вивчення естетики є питання про мистецтво. Естетика досліджує загальні закономірності розвитку мистецтва, які виявляються у його різновидах. Вона вивчає і власне процес художньої творчості, її суб'єкт, об'єкт та засоби творення, а також процес художнього сприймання мистецтва та ін. Тому мистецтво існує лише в соціально-комунікативній системі художник – мистецтво – споглядач, або художня творчість – мистецтво – художнє сприйняття. У цьому зв'язку до предмета естетики як науки належить включити такі проблеми, як художньо-естетичне сприймання, художня оцінка, художні засоби, художній смак та ін. Усі ці прояви втілюються у категорії «художнє». Отже, варто розглянути категорії «естетичне» і «художнє» та їх зв'язок.

Зрозуміло, що поняття «художнє» стосується мистецтва: діяльності художника, сприйняття мистецтва, оцінки творів мистецтва та ін. Але насправді є такі естетичні явища, процеси, цінності, що не мають художньої ознаки, наприклад, естетичні явища у природі, естетичні риси в поведінці, побуті, в утилітарних формах людської діяльності. «Художнє» треба розглядати як «прикметник від іменника» мистецтво. Художня потреба – це потреба у мистецтві, художня оцінка – це оцінка мистецтва; художня творчість – це створення мистецтва, художнє сприймання – це сприйняття мистецтва тощо. Інакше кажучи, «художнє» виступає як різновид естетичного, яке є для нього родовим поняттям: художня діяльність – різновид естетичної діяльності, художня творчість – різновид естетичної творчості.

Категорія «естетичного» характеризує всю широчінь та різноманітність сфери прекрасного і потворного, трагічного та комічного, низького й піднесеного та їх модифікації у природній і соціальних галузях, у мистецтві та в інших сферах буття. Не існує художніх явищ (музичне, літературне, живописне та ін.), котрі б не мали естетичної природи і не були б прекрасними або високими, позитивно-естетичними або негативно-естетичними тощо, але є такі естетичні явища художньої природи (красота флори й фауни, фізична зовнішність людини, неорганічні предмети та ін.).

Естетика вивчає ціннісне ставлення людини до явищ буття, яке може бути прекрасним, потворним, сатиричним, гумористичним, трагічним, комічним, піднесеним тощо. Крім того, естетика досліджує закономірності естетичної діяльності суспільства, закономірності естетичного сприйняття людиною дійсності тощо. Аналіз художньо-естетичної діяльності дозволяє зрозуміти, як людина створює прекрасне у житті, як саме вона усвідомлює його. Іншими словами, естетика розглядає суб'єкти творчості та сприйняття (художник, публіка, імпровізатор, виконавець, критик та ін.), об'єкти творчості, засоби, процеси і результати естетичної творчості й сприймання.

Таким чином, висвітлене коло питань і складає предмет художньо-естетичного ставлення особистості.

Естетика – філософська наука, котра народилася у надрах філософії, вийшла з неї і зберегла міцні зв'язки з нею. Якщо філософія розкриває найбільш загальні закони природи, суспільного розвитку та мислення, то естетика вивчає найбільш загальні закони розвитку мистецтва та різноманіття естетичного ставлення людини до світу.

Перетворившись з другої половини XVIII ст. у самостійну науку, естетика продовжує використовувати основні методологічні положення філософії, весь її категоріальний апарат; запозичує такі поняття, як буття, свідомість, діяльність, зміст, форма, сутність та явище, причина і наслідок; використовує філософські закони та ін.

Естетика пов'язана з усіма гуманітарними науками, зокрема з етикою. Моральний аспект є складовою частиною естетичних відносин. Взаємостосунки між людьми – це основа кожного художнього твору (свої правила поведінки у героїв У.Шекспіра, А. Камю, Ф. Кафки, О. Гончара). Естетика поєднана також із психологією. Естетичне сприйняття дійсності має чуттєво-емоційний характер, а емоції і почуття вивчає психологія. Крім того, естетика тісно взаємодіє з педагогікою, соціологією, логікою та ін.

Оскільки художньо-естетичні якості властиві самій дійсності, і вони знаходять своє відображення у різноманітних формах пізнання, то естетика невід'ємна й від природознавчих та технічних наук.

Художньо-естетичне ставлення до довкілля перш за все пов'язане з теорією мистецтва, котра виступає методологією таких мистецтвознавчих наук, як-от: історія мистецтва, теорія мистецтва, художня критика.

На відміну від інших створюваних людиною предметів, у яких краса може бути наявною або відсутньою, у творах мистецтва вона повинна бути обов'язковою, бо мистецькі твори — це завжди естетичні цінності. Якщо фільм або малюнок не приносять естетичної насолоди, вони не вважаються художніми творіннями.

Мистецтво як плід художньої творчості є предметом дослідження естетичної науки. Але естетика у даному випадку відразу стикається з тим, що кожним видом мистецтва – літературою, музикою, театром та ін. – займається спеціальна наука: літературознавство, музикознавство, театрознавство тощо. Кожна мистецтвознавча наука вивчає той чи інший вид мистецтва, його характерні риси та якості. Але існують такі закони мистецтва, які є загальними для всіх видів мистецтва, вони об'єднують різні галузі художньої творчості. Ці закони й стають предметом художньо-естетичного сприймання навколишнього. Так, відношення мистецтва до дійсності, відображення дійсності в мистецтві, художня творчість та інші питання досліджує естетика. Вона розкриває закони, які виступають загальними для всіх видів мистецтва, але у кожному з них вони виявляються специфічно, особливим чином, тому естетика – не просто наука

про мистецтво, а наука, котра з'ясовує загальні закони художньо-естетичного ставлення та розвитку особистості.

Художньо-естетичне ставлення до довкілля являє собою методологічні засади для таких наук, як технічна естетика, естетика побуту, естетика поведінки.

Розглянемо таке поняття як «ставлення». Ставлення тотожне слову «відношення».

Ряд науковців (Л.Рєпіна, Е.Бондаренко та інші) виділяють два види відношень: оцінка (добрий – поганий) і безпосереднє відношення (подобається – не подобається).

Як вважає Л.Рожіна, ці два види відношень не тотожні. Якщо оцінка передбачає пошуки норми, то безпосереднє відношення вказує на ті якості, які виробляють найбільше враження [170, с.186-198.].

Отже, висунемо робочий варіант визначення **художньо-естетичне ставлення до довкілля** — це система поглядів про естетичне в дійсності, про сутність і закони естетичної свідомості, пізнання й естетичну діяльність людини, наука про загальні закони розвитку мистецтва.

У російсько-українському та українсько-російському словнику Д.Гранича та І.Олійника подане таке тлумачення слів «довкілля» – окружающий, окрестный; «оточення» – окружение, окрестность. Ці поняття доцільно розуміти як тотожні [54].

Художньо-естетичне ставлення до довкілля може бути осмислене і як філософське поняття. Воно тісно пов'язане з гуманітарними науками, крім того, виступає теорією для прикладних естетичних і мистецтвознавчих наук у курсі початкової школи.

Художньо-естетичне ставлення до довкілля можна розглядати як цілісну систему наукового знання, яка відображає такі основні аспекти:

— природа як естетичний об'єкт і вид естетичної цінності (продукти виробництва, явища природи, суспільства й мистецтва);

— природа як відбиток у свідомості особистості естетичного й екологічного, що виявляється в естетичних почуттях, ідеалах, смаках, теоріях та ін.);

— природа як естетична діяльність естетичної діяльності та її види (художнє конструювання, або дизайн, художня творчість, естетичне виховання).

Сприйняття краси, як складової культури (розвивати естетичні смаки, ідеали, почуття прекрасного). Формувати бережливе ставлення до світу природи та уявлення про людину, як частину природи. Виховувати любов до рідного краю, його традицій та обряди.

Художньо-естетичне ставлення як система має і свій категоріальний апарат: художньо-естетичні категорії, художньо-естетичні поняття та художньо-естетичні закони.

Художньо-естетичні категорії – це вузлові пункти в історії освоєння людиною дійсності «за законами краси». Саме в них збережені основні типи естетичного ставлення людини до довкілля, узагальнені характерні естетичні властивості предметного світу.

Художньо-естетичні категорії поділяють на парні й непарні. Парними є категорії прекрасного та потворного, трагічного та комічного, низького та піднесеного (високого); непарними – зміст, форма, художній образ, художній метод, естетична свідомість, естетична діяльність, естетична культура тощо. До художньо-естетичного ставлення належать поняття, які відображають окремі риси естетичних категорій, вони характеризують відтінки естетичних властивостей. Наприклад, категорія «прекрасне» – поняття гармонійного, красивого, чарівного та ін., категорія «потворне» – поняття некрасивого, бруталного, бридкого тощо. Усі категорії та поняття художньо-естетичного тісно пов'язані і взаємозумовлені.

Художньо-естетичне ставлення як система містить, крім категорій та понять, ще й художньо-естетичні закони. Під художньо-естетичними законами розуміємо положення, що фіксують естетичне в дійсності, в естетичній свідомості особистості та її діяльності, загальне в розвитку мистецтва і

художньої творчості, художнього процесу, художнього сприйняття, естетичного виховання та ін. Вони розкривають зв'язки, тенденції, суперечності, що існують між естетичними явищами.

Таким чином, художньо-естетичне ставлення – це системне знання, котре охоплює певні закони, категорії, поняття, дослідження яких і розкриває його зміст.

Художньо-естетичне ставлення відіграє значну роль у суспільному житті, це розкривається через функції, котрі воно виконує в суспільстві. До найважливіших функцій належать світоглядна, пізнавальна, формуюча (виховна), методологічна тощо.

Художньо-естетичне почуття потрібне майбутньому вчителю. Воно є світоглядною основою для творчої діяльності художньої інтелігенції. Наприклад, художник може інтуїтивно використовувати закони естетики, не усвідомивши їх у теоретичній формі, а познайомившись з ними під час художнього процесу, з досвіду попередників та сучасників. Але таке усвідомлення іноді не дає можливості глибоко й безпомилково вирішити творчі завдання. Кожен майстер має свою художню концепцію світу, власне світосприйняття. І він, бажаючи чи, навпаки, не бажаючи, передає своє ставлення до світу у творах (наприклад, порівняймо світосприйняття героїв М.Шолохова у повісті «Доля людини» і Ф.Кафки в романі «Америка»). Світогляд не тільки керує талантом і майстерністю, а й сам формується під їх впливом у процесі творчості. При цьому найбільше впливає на творчість той бік світогляду, який розкривається в естетичній системі, свідомо або несвідомо реалізується у художніх образах.

Творчість та усвідомлення, як правило, є супровідними. Софокл, Леонардо да Вінчі, Вільям Шекспір, Жан-Батіст Мольєр, Іоганн Вольфганг Гете, Л.Толстой, І.Франко – не тільки видатні майстри мистецтва, але й визначні дослідники його таємниць.

Художньо-естетичні принципи, на які спирається той чи інший митець у своїй творчій діяльності, не байдужі людині, бо власні твори художники завжди

створюють для неї. Вона спрямовує розвиток мистецтва, і в цьому полягає її велике значення. Відчуття естетика надає знання митцям, сприяє свідомому ставленню до художньої творчості.

Не тільки художнику потрібно художньо-естетичне ставлення, воно необхідне й учителю, який сприймає мистецтво. Художньо-естетичні якості несуть знання людям, дозволяють познайомитися з основними властивостями і законами розвитку естетичних явищ, з різними естетичними концепціями тощо. У цьому розкривається пізнавальна функція художньо-естетичного ставлення до довкілля.

Художньо-естетичне ставлення виховує особистість, її смак. Воно розвиває її естетичну свідомість, допомагає по-справжньому сприймати мистецтво. Сприяючи формуванню певних естетичних поглядів, ідеалів, уявлень, дана наука орієнтує у світі естетичних цінностей, викликає ціннісні уявлення, якими люди можуть користуватися у практичній діяльності. Таким чином, вона відіграє виховну роль.

Художньо-естетичне ставлення виконує методологічну функцію, оскільки розкриває головні принципи пізнання естетичних об'єктів, визначає шляхи їх дослідження.

Художньо-естетичні якості заслуговують на увагу людини, адже вони дають знання, як поводитися у світі (етикет), як одягатися зі смаком, як красиво і зручно організувати своє робоче місце (дизайн); сприяють розвитку духовного світу особистості і допомагають використовувати на практиці естетичне знання.

Художньо-естетичне ставлення до довкілля додає людині знань, формує творчі якості, потребу сприймати красу й отримувати від неї насолоду, бажання спілкуватися з мистецтвом і розуміти його.

Отже, формування художньо-естетичного ставлення до довкілля можна визначити як цілісну систему знань, яка вивчає естетичну діяльність суб'єкта та її результати, зокрема, у галузі мистецтва їй належить значна роль у формуванні духовного світу людини.

Резюмуючи проведений теоретичний аналіз, можемо сказати, що художньо-естетичні якості особистості – це емоційне сприйняття дійсності, в основі якої лежить уявлення про красу та її результати, зокрема, мистецтво.

Отже, *художньо-естетичне ставлення до довкілля* – це особлива система поглядів особистості на довкілля, вмотивована усвідомленням його естетико-художньої потужності, що визначає характер емоційно-пізнавальної та природоохоронної її діяльності.

Художньо-естетичне ставлення – філософський аспект естетики, яка тісно пов'язана з гуманітарними, економічними та технічними науками, виступає теоретичною основою для мистецьких наук: історії та теорії мистецтва, технічної естетики, естетики побуту та поведінки; це цілісна система знання, котра має свої категорії, поняття й закони, відіграє значну роль у житті людини та суспільства.

1.3. Моніторинг якості художньо-естетичної освіти молодших школярів

Метою діагностичного етапу педагогічного експерименту було вивчення деяких аспектів художньої освіти в загальноосвітніх школах і стану підготовки майбутніх учителів початкових класів до художньо-естетичної освіти школярів.

Для досягнення означеної мети було використано низку методів, з-поміж яких: анкетування учнів, учителів та студентів; аналіз навчальних програм з образотворчого мистецтва для загальноосвітніх шкіл, уроків образотворчого мистецтва у школах, тематичних (поурочних) планів учителів, методичних посібників (методичних систем), програм і навчальних планів для вищих навчальних закладах.

Необхідність наукового обґрунтування цілеспрямованої системи професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художнього навчання школярів насамперед зумовлена негативним станом художньої освіти в загальноосвітніх школах, а також учительського середовища

щодо наявного рівня методичної майстерності, педагогічної компетентності, художньо-педагогічної культури.

Аналіз рівня художньо-естетичної освіти в загальноосвітніх школах ми здійснювали за допомогою анкетування учнів у 5-ти школах м. Одеси (185 учнів) і 8-ми школах Одеської області (136 школярів), у 6-ти школах Вінницької області (80 учнів) і 5-ти школах м. Севастополя (151 учнів).

Так, результати анкетування школярів, основні питання якого були окреслені контекстом проблеми «культура і молодь», висвітлюють негативні тенденції культурного розвитку учнівської молоді. Конкретизуємо деякі набуті дані. Так, діагностика характеру ставлення респондентів до художньої культури засвідчила наступне: 56 % школярів зацікавлені у підвищенні своєї художньої культури, 38 % респондентів не виявляють інтересу, а 6 % – утримались від відповіді. Розподіл суджень респондентів відображено на діаграмі 1 (рис.1.1).

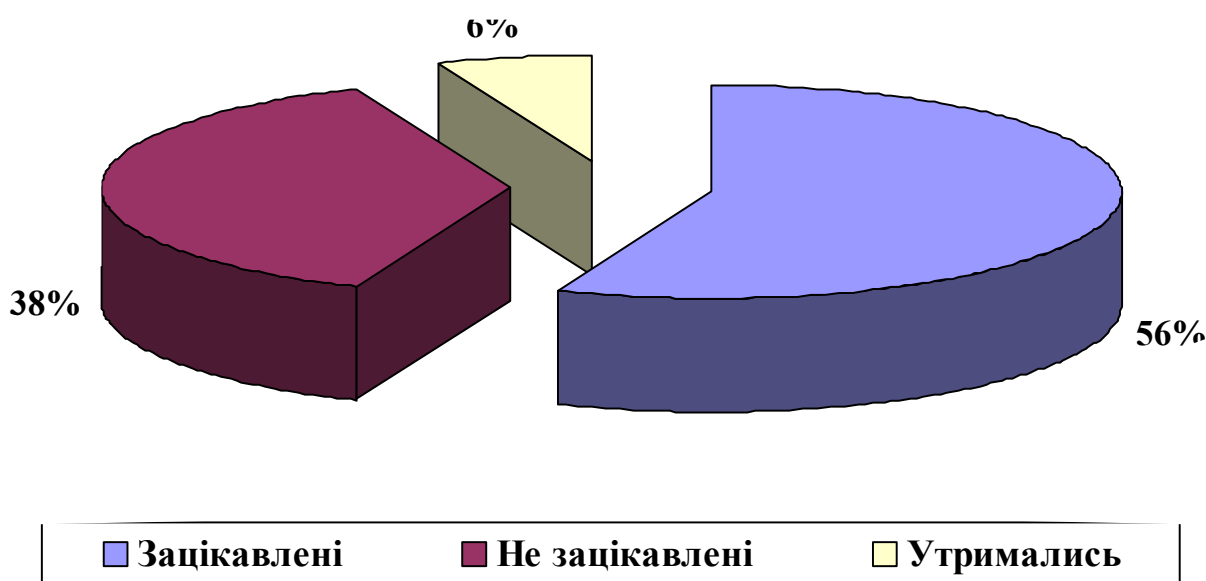


Рисунок 1.1. Розподіл суджень респондентів про доцільність підвищення рівня власної художньої культури

Аналіз результатів засвідчив, що переважна більшість респондентів зацікавлені у підвищенні рівня власної культури. Такі результати спонукали нас вдатися до детального аналізу ставлення респондентів до окремих видів культури.

На запитання «Яким фільмам ви надаєте перевагу?» судження розподілилися таким чином: фільмам жахів і містики – 47 %, бойовикам – 40 %, комедійним стрічкам – 13 % (рис. 1.2).

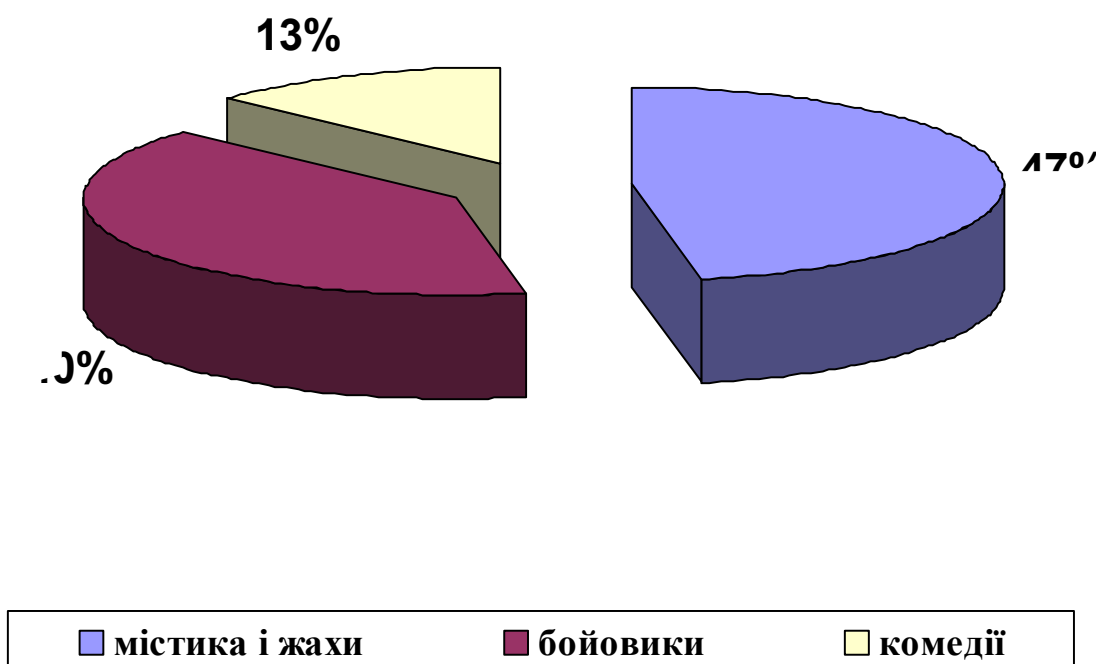


Рисунок 1.2. Ставлення респондентів до жанрів фільмів

Показники діаграми свідчать, що загалом переважна більшість опитаних віддає перевагу жанрам кіномистецтва, в яких прямо або опосередковано пропагуються негативні явища довілля: вбивства, насильство, жахи та ін.

Одержані результати зумовили звернення нашої уваги на ставлення респондентів до насильства (рис. 1.3).

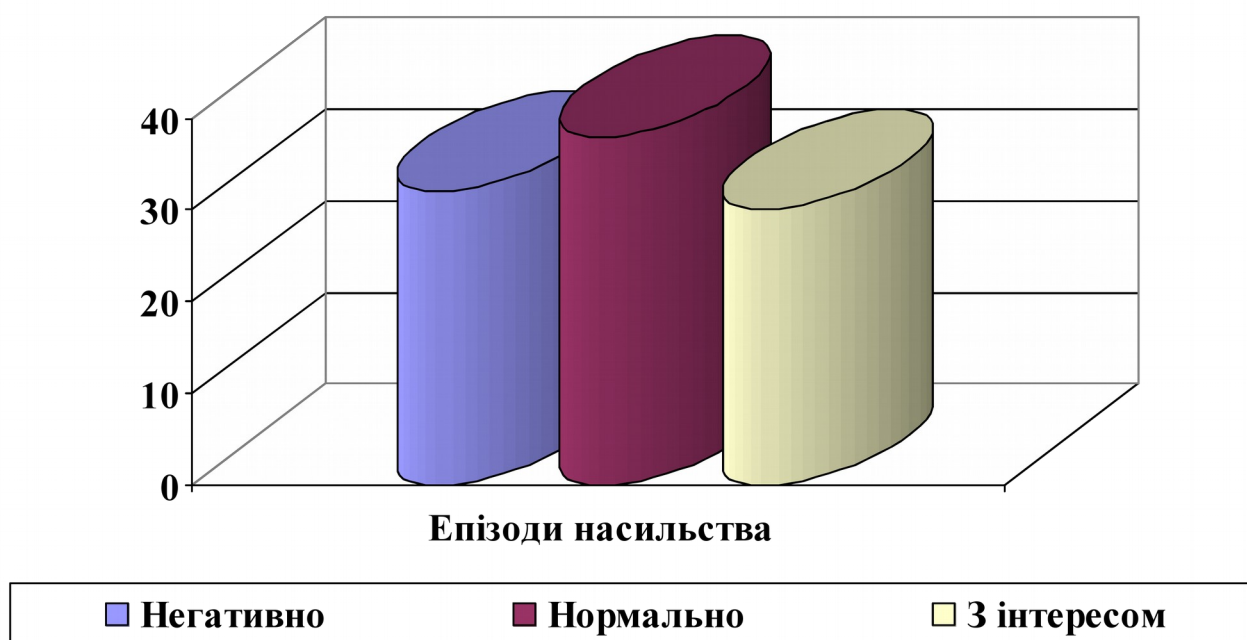


Рисунок 1.3. Ставлення респондентів до епізодів насильства

За даними діаграми, судження респондентів з приводу ставлення до епізодів насильства були такими: «негативно» – 32 %, «нормально» – 38 %, а «з інтересом» – 30 %. Такий розподіл відповідей спонукав нас з'ясувати, яка ж художня культура взагалі цікавить сучасну учнівську молодь. У результаті виявлено таку картину: «класична» – 38 %, «сучасна» – 57 %, не змогли відповісти – 5 % школярів. Одержані результати відображено на діаграмі 4 (рисунок 1.4).

Отримані результати доводять, що більшість респондентів віддає перевагу сучасним видам художньої культури, меншу частину опитаних цікавить класична культура, і лише незначна частина учнів не визначилась у відповіді. Такий розподіл спонукав нас з'ясувати, як сучасна молодь ставиться до образотворчого мистецтва. Дані опитування відображені в діаграмі 5 (рис. 1.5).

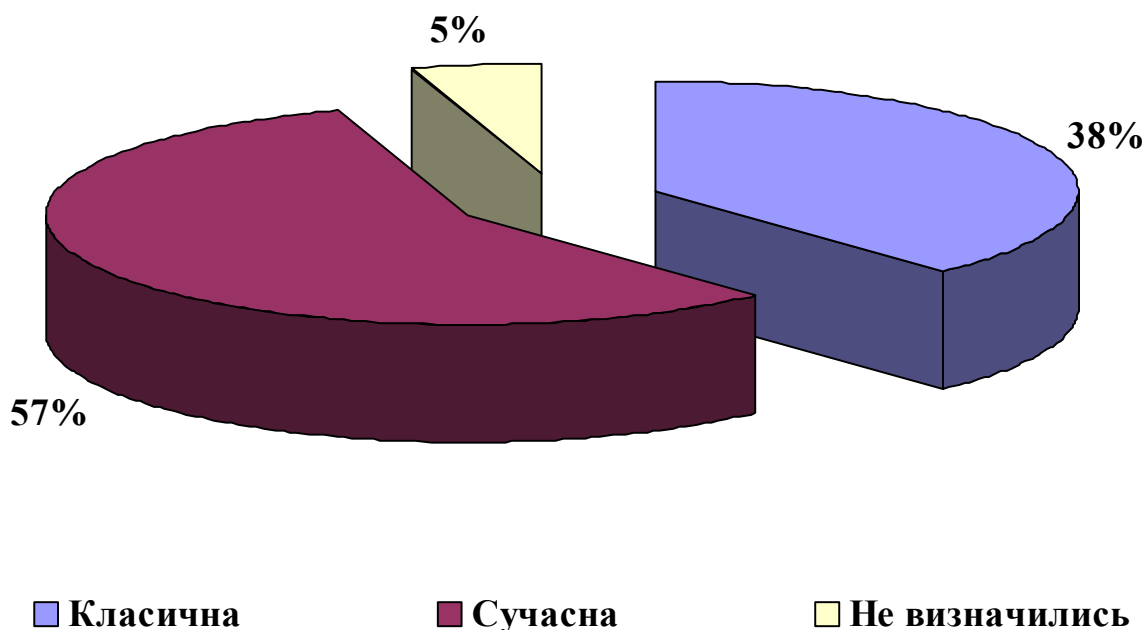


Рисунок 1.4. До характеристики ставлення учнівської молоді до художньої культури (за самооцінними судженнями)

Так, на запитання щодо ставлення до творів образотворчого мистецтва (живопису, графіки, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва) відповіді були такими: 32 % школярів зацікавлені, 28 % – ставляться позитивно, 6 % – негативно, 10 % – байдуже, а 24 % зовсім не цікавляться творами живопису й графіки.

Аналіз результатів діагностичного вивчення певних аспектів окресленої проблеми засвідчив, що переважна більшість випускників шкіл втрачають духовні цінності, які мають наслідувати, що й визначає негативну тенденцію в учнівському середовищі – зниження рівня їхньої загальної художньої культури. Причини такого стану ми вбачаємо в тому, що школярі не мають можливості бути залученими до культурних, художніх цінностей, якщо врахувати й соціально-економічний потенціал, котрий склався на сьогодні в державі, сім'ї та школі, то часткова реалізація художніх запитів випускників загальноосвітніх

шкіл не може оцінюватись як перепона для формування й розвитку духовної та художньої культури майбутнього покоління.

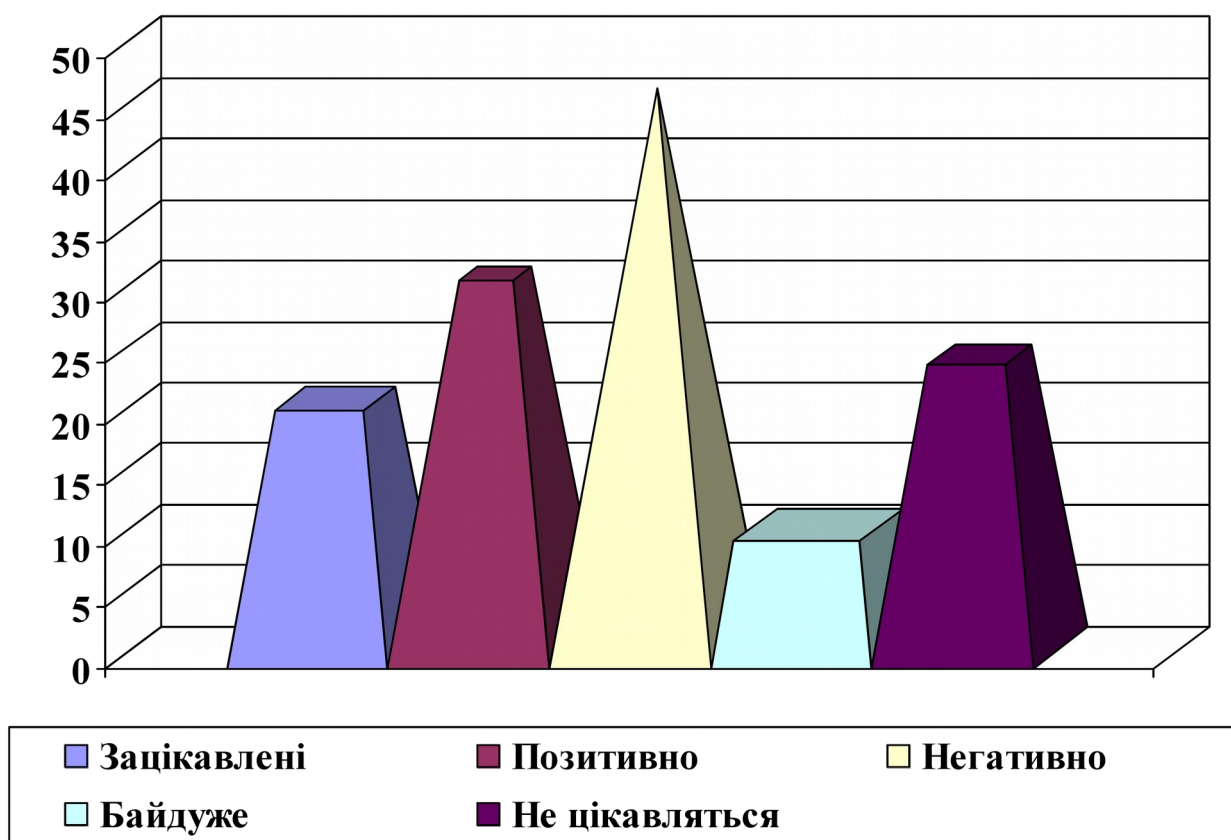


Рисунок 1.5. Ставлення школярів до творів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва (за матеріалами самооцінки)

Аналіз нормативно-методичних матеріалів (навчальні плани та програми) інститутів післядипломної підготовки і перепідготовки вчителів образотворчого мистецтва Одеської, Вінницької областей та м. Севастополя у контексті завдань художньої освіти й естетичного виховання школярів засвідчив, що образотворче мистецтво як загальноосвітній навчальний предмет державного компонента навчального плану сучасної загальноосвітньої школи адміністрацією шкіл здебільшого вважається як навчальна дисципліна другорядного значення. З'ясувалося, що в більшості початкових класів образотворче мистецтво, як правило, викладається класними керівниками або

вчителями, котрі не мають фахової підготовки. Внаслідок цього до п'ятого класу дві третини учнів перебувають на мінімальному рівні художніх знань і суто образотворчих умінь і навичок.

Поглиблене вивчення матеріалів науково-практичних семінарів учителів образотворчого мистецтва показало, що навіть сьогодні в умовах активного державотворення та розвитку національної освіти залишаються домінуючими теорії спонтанного малюнка дитини, є намагання деяких соціально-педагогічних осередків бездумно імпортувати в Україну зарубіжні педагогічні системи й школи – вальдорфські, Монтесорі, американські, датські, Шнайдер-школи, Френь-школи, «Антоні», Фіндхор-школи тощо. Коли береться чужий взірець за норму, то втрачається самобутність і виникає низьковартісність.

Результати з'ясування деяких аспектів мистецької освіти в загальноосвітніх навчальних закладах за матеріалами діяльності семінарів надали можливість зафіксувати відсутність у школах належних умов (недостатня кількість відповідно оснащених методичних кабінетів образотворчого мистецтва, брак необхідного й достатнього обсягу наочно-методичних матеріалів, які забезпечують сучасні технології навчання, а також недостатня забезпеченість шкіл фахівцями з вищою художньо-педагогічною освітою), що робить процес використання найбільш ефективних засобів і методів художнього навчання швидше винятковим явищем, ніж масовою практикою.

Не викликає сумніву правомірність твердження, що якість художньо-естетичної освіченості школярів у системі національної освіти України значною мірою забезпечується рівнем фахової підготовки вчителів образотворчого мистецтва до практичної діяльності в межах багатоаспектного педагогічного процесу, а також професійних умінь вирішувати завдання художньо-естетичного виховання та навчання учнів в умовах розвитку сучасної загальноосвітньої школи.

Отже, виникає потреба в розробці й утіленні цілісної інтегративної системи підготовки вчителів, здатних усвідомлено і на високому професійно-

педагогічному рівні здійснювати свої функціональні обов'язки, не «викладати предмет» чи бути спостерігачем дитячої творчості, а навчати школярів у процесі їхньої образотворчої діяльності.

У рамках зазначених завдань констатувального етапу педагогічного експерименту нами було здійснено опитування 115 вчителів образотворчого мистецтва Одеської області (Ізмаїльський, Саратський, Татарбунарський, Тарутинський райони). Результати опитування засвідчили значні недоліки у професійній підготовці вчителів до вирішення завдань художньо-естетичного виховання школярів у процесі їхньої образотворчої діяльності. За даними пілотажного опитування, якістю отриманої освіти задоволено лише 88 вчителів (76,5 %), а кожний п'ятий з учителів не задоволений характером організації своєї праці. Водночас 110 вчителів (95,6%) респондентів головною цінністю вчительської праці (поряд з високим професіоналізмом) визначають рівень професійної здатності розв'язувати методичні проблеми з дидактично-змістовими лініями художньо-естетичного виховання школярів. Якщо враховувати цю якість головної цінності вчительської праці, то несформованість професійної здатності до художньо-естетичного виховання школярів у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів неможливо оцінювати інакше, ніж значну перешкоду щодо виконання їхнього соціального призначення.

Стає цілком очевидним, що сьогодні бракує цілісного осмислення надзвичайно актуальної і складної проблеми, пов'язаної, з одного боку, із соціально-професійною потребою у створенні більш продуктивних підходів до художньо-педагогічної підготовки спеціалістів, з іншого, – із забезпеченням системи педагогічної освіти за чітко спрямованими в цьому плані дидактичними й методичними компонентами.

Природний інтерес складала також низка питань стосовно стану готовності вчителів образотворчого мистецтва до розв'язання назрілих проблем художньо-естетичного виховання учнівської молоді.

Респондентами виступали 168 учителів образотворчого мистецтва Одеської і Вінницької областей та м. Севастополя. Результати опитування відображено у діаграмі 6 (рис. 1.6).

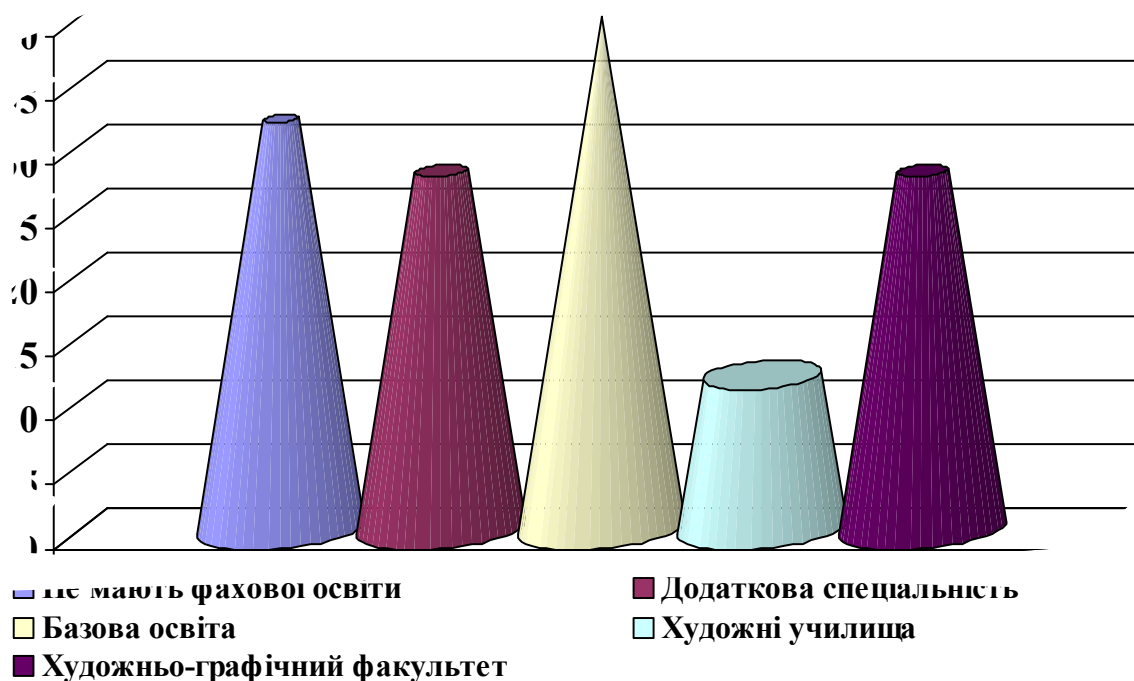


Рисунок 1.6. Готовність учителів-практиків до викладання образотворчого мистецтва

Аналіз результатів, наведених у діаграмі, свідчить, що на анкетне запитання «Чи маєте Ви спеціальну художньо-педагогічну освіту?» 54 опитуваних (32 %) зазначили, що не набули базової професійно-мистецької підготовки, 47 (28 %) учителів отримали диплом за кваліфікацією «Вчитель початкових класів» з додатковою спеціальністю «Образотворче мистецтво» (це переважно випускники Ізмаїльського державного педагогічного інституту та Одеського державного педагогічного інституту імені К.Д.Ушинського в минулому факультету початкового навчання), 67 учителів (40 %) мають базову художньо-педагогічну освіту (з них 12 %

закінчили художні училища, 28 % учителів отримали вищу педагогічну освіту, вони закінчили художньо-графічний факультет).

На запитання Чи відповідає Ваша педагогічна діяльність як вчителя образотворчого мистецтва сучасним вимогам положень Державного стандарту загальної середньої освіти за напрямом «Художня культура» 73 % відповіли «не в повною мірою», 12 % – «відповідає», 15 % не змогли дати чіткої відповіді (рис. 1.7).

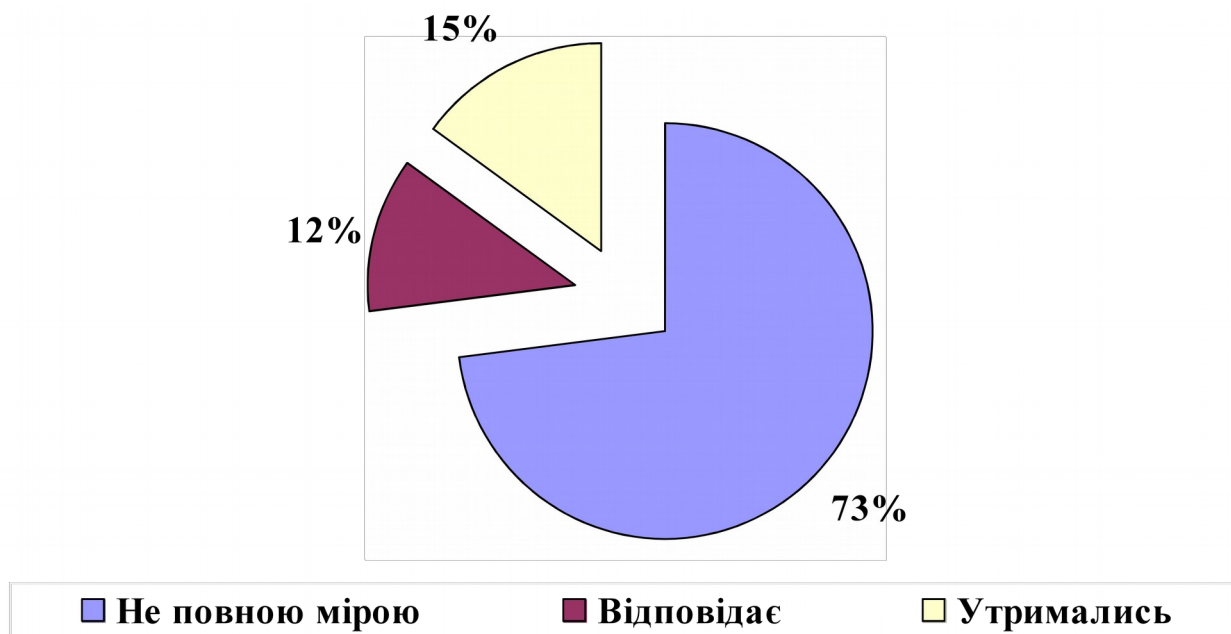


Рисунок 1. 7. Відповідність готовності вчителів вимогам «Державного стандарту загальної освіти художньої культури» (за самооцінкою практиків)

Отже, аналіз набутого емпіричного матеріалу засвідчив, що майже 60 % учителів, які «викладають» образотворче мистецтво у школі, проводять уроки за сумісництвом.

Щодо типових труднощів, то за судженнями респондентів, вони пов'язані з відсутністю вмінь наочно пояснювати програмний навчальний матеріал на уроках образотворчого мистецтва за допомогою педагогічного малюнка; поверхневою обізнаністю у питаннях методичного обґрунтування дидактично-змістових ліній художніх завдань з таких напрямів, як

«форма», «об'єм та простір», «колір», «композиція», «художні техніки та прийоми і способи виразного зображення».

У цілому діагностичне вивчення показало, що близько двох третин педагогів-практиків незадоволені власною професійною підготовкою до вирішення завдань художньо-естетичного виховання школярів. Проведений аналіз відповідей на запитання «За якими навчальними програмами Ви працюєте?» надав можливості з'ясувати, що 38 % учителів образотворчого мистецтва (особливо м. Севастополя та сільських шкіл Тростянецького району Вінницької області) працюють за особисто складеними програмами.

За навчальними програмами для загальноосвітніх шкіл України (2001р), рекомендованими Міністерством освіти і науки України, працюють лише 2 % учителів, за експериментальною програмою О.Сорановича – 8 % , а 12 % учителів – за авторськими програмами В.Вільчинського. Це свідчить про те, що на сучасному етапі розвитку освітньої системи художньо-естетичного виховання та формування професійної культури особистості переважна більшість учителів образотворчого мистецтва не усвідомлює в повному обсязі навіть її мети. Вони зосереджуються на створенні за застарілими програмами чи програмами зарубіжних авторів, авторських навчальних програм і – тематичних планів, які не відповідають вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти.

Аналіз матеріалів анкетного опитування, зокрема, на таке питання «Які наочно-методичні розробки, посібники, підручники Ви використовуєте у власній педагогічній діяльності як учитель-предметник» дає підстави стверджувати, що 72 % учителів застосовують застарілі підручники, посібники, видані до 1991 року, 10 % користуються новими не вітчизняними виданнями, 6% учителів мають нові українськомовні навчально-методичні матеріали, посібники, підготовлені провідними вітчизняними фахівцями, а 12 % учителів працюють за власними наочно-методичними зразками.

Вивчення результатів відповідей учителів спонукало нас до з'ясування шляхів і засобів поліпшення процесу викладання образотворчого мистецтва. Дані опитування ілюструє діаграма 8 (рис. 1.8).

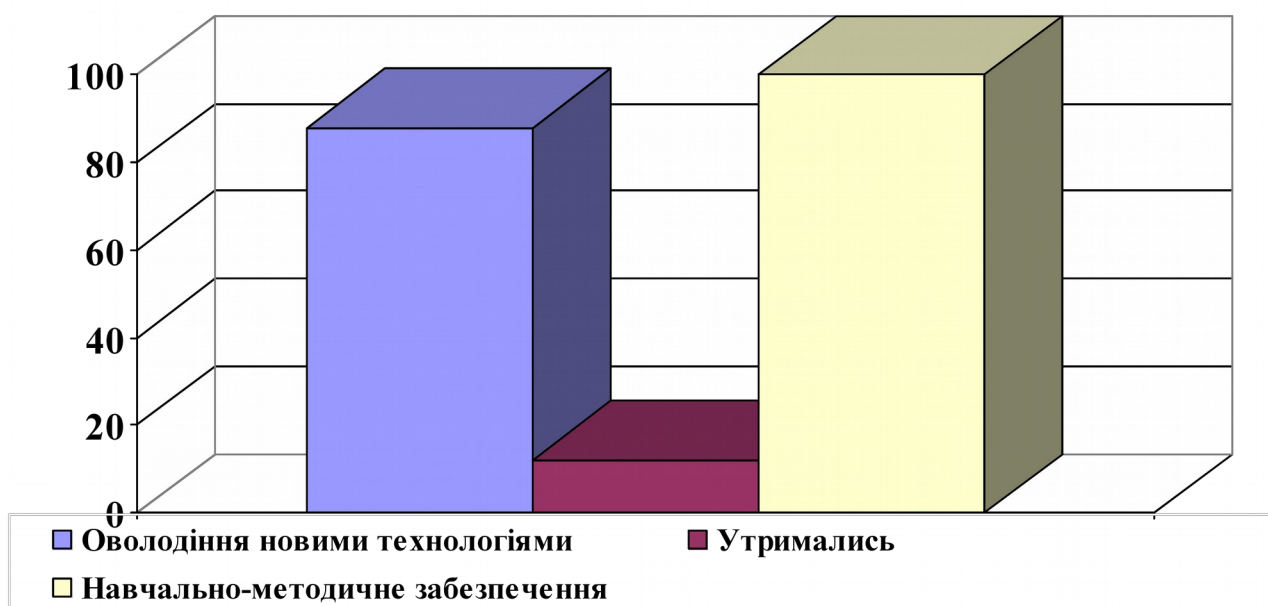


Рисунок 1.8. Самооцінки судження практиків відносно доцільних заходів поліпшення викладання образотворчого мистецтва у початковій школі

За показниками діаграми, 88 % учителів зазначили, що необхідно підвищити кваліфікацію в плані оволодіння новими технологіями особистісно-зорієнтованого навчання на заняттях з образотворчого мистецтва, методикою наочного навчання основ художньої грамоти; необхідно створити більш чіткі критерії оцінювання навчальних досягнень учнів за 12-тибальною системою, а про забезпечення сучасними підручниками та навчально-методичними посібниками, наочністю предмета «Образотворче мистецтво» як загальноосвітньої дисципліни державного компонента шкільного навчального плану визначили 100 % учителів.

У нормативних документах для розробки складових систем стандарту вищої освіти в Україні визначено загальні вимоги до властивостей і якостей випускника навчального закладу як соціальної особистості у вигляді переліку здібностей вирішувати професійні проблеми і завдання професійної діяльності та системи вмінь, що є відображенням наявності цих здібностей.

Особливого значення у цьому зв'язку набувають питання наукового обґрунтування та підготовки теоретичних і методичних розробок щодо виконання учителем початкових класів відповідних функцій, вирішення методичних завдань його діяльності та вмінь, якими повинен володіти випускник педагогічного навчального закладу.

Отже, значне місце в цьому складному й різноманітному освітньо-професійному процесі відводиться вищим педагогічним закладам, котрі повинні сформувати випускника як творчу особистість, здатну вирішувати педагогічні, методичні проблеми й завдання соціальної діяльності через формування високого рівня вмінь, що є відображенням наявності професійної майстерності фахового гатунку, якості їхньої освіти.

З метою визначення рівня навчально-професійної підготовки й володіння предметом за змістовими лініями «Візуальне мистецтво» за ступенем оцінювання особистих знань та вмінь студентів з методики та дидактики ми застосували семибальну шкалу, що дало можливість більш коректно визначити рівні професійної здібності до художньо-естетичного виховання школярів з теоретичних і методичних питань та практичного володіння вміннями щодо вирішення завдань художньо-естетичного виховання учнів у їхній творчій діяльності. Оцінювання особистісно-професійних знань (а) та вмінь (б) на питання здійснювалося за балами таким чином: 0 – «не можу відповісти»; 1 – «маю труднощі в оцінці власних знань та вмінь»; 2 – «маю окремі уявлення щодо цих знань та вмінь»; 3 – «знаю і вмію, але сумніваюсь у правильності оцінки»; 4 – «знаю, вмію»; 5 – «добре знаю, вмію»; 6 – «дуже добре знаю, вмію» (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

До характеристики стану професійної підготовки фахівців

Типові судження студентів	Самооцінка (в балах)
Не можу відповісти	0
Маю труднощі в оцінці власних знань та вмінь	1
Маю окремі уявлення щодо цих знань та вмінь	2
Знаю і вмію, але сумніваюсь у правильності оцінки	3
Знаю, вмію	4
Добре знаю, вмію	5
Дуже добре знаю, вмію	6

Анкетування студентів четвертого (бакалаври) і п'ятого (спеціалісти) курсів проводилося після проходження ними педагогічної практики у школі (250 осіб); ця обставина сприяє об'єктивності оцінки їхньої готовності до здійснення змін у сучасній професійній освіті та педагогічній практиці вчителя початкових класів. Узагальнені дані відображено на гістограмі (рис. 1.9). Аналіз розподілу суджень студентів на гістограмі дозволив узагальнити результати у вигляді таблиці 1.2. Як бачимо, на запитання «Оцініть свої знання й уміння відповідно до вимог основного змісту художньо-педагогічної діяльності вчителя початкових класів та її складової "Візуальне мистецтво"» були одержані відповіді, які дозволяють констатувати, що переважна більшість респондентів все ж таки відчуває труднощі в оцінці власних знань і вмінь. Незначна частина студентів вважає, що володіє методикою художньо-естетичного виховання школярів та вміє застосовувати її на практиці.

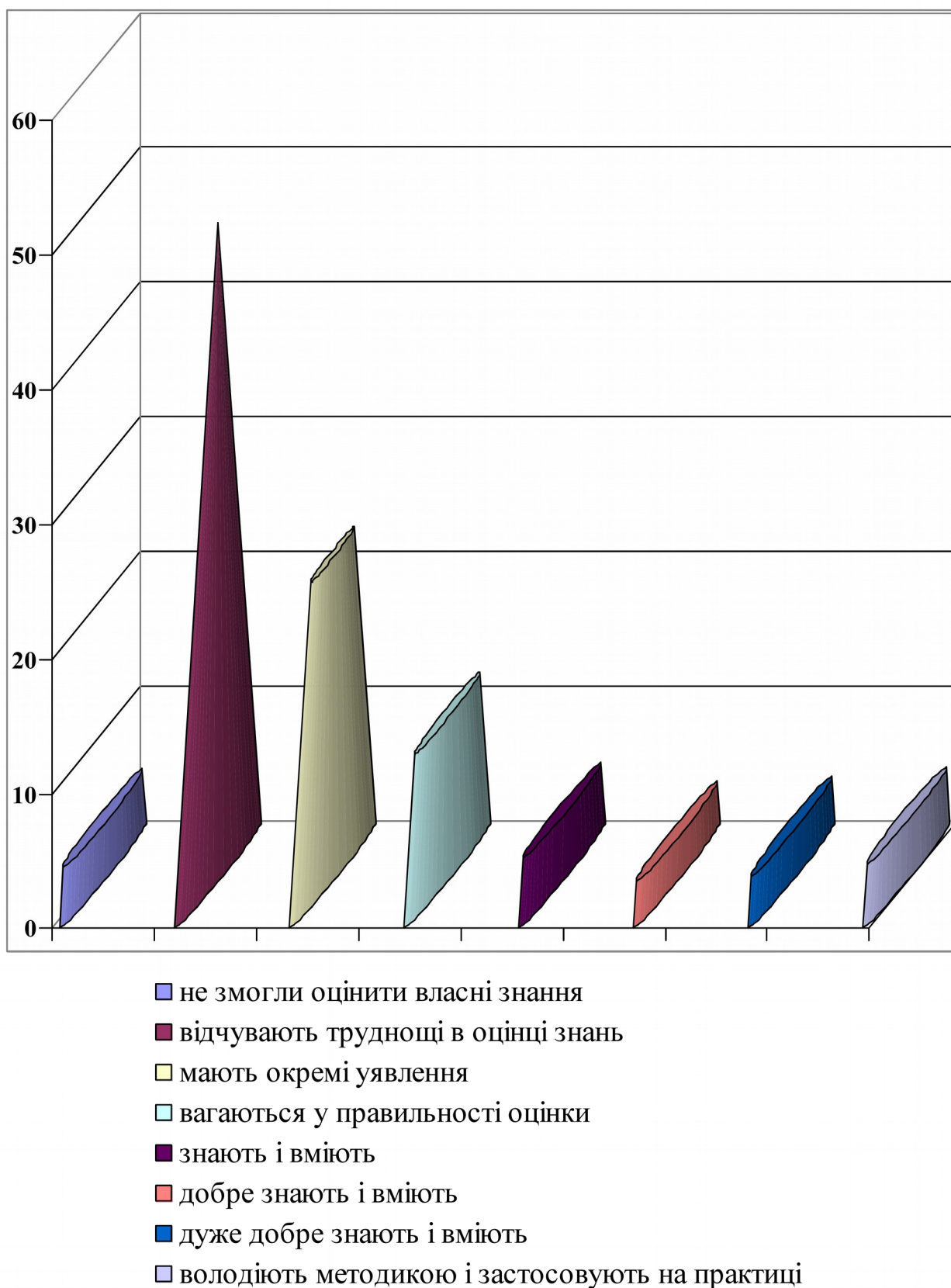


Рисунок 1.9. Розподіл оцінних суджень студентів щодо набутих фахових знань та вмінь (у %)

Таблиця 1.2

Ранжування самооцінки суджень студентів щодо володіння художньо-педагогічною діяльністю

Типові судження респондентів	Кількість студентів у %
Відчувають труднощі в оцінці своїх умінь	64,6
Відчувають труднощі в оцінці особистих знань	48,4
Мають окремі уявлення щодо знань	23,8
Мають окремі уявлення щодо вмінь	16,2
Знають предмет і володіють методикою художньо-естетичного виховання школярів за змістовими лініями	12
Знають і вміють, але вагаються у правильності оцінки	4,8
Володіють методикою художньо-естетичного виховання школярів та вміють застосовувати на практиці	4,4
Не змогли оцінити свої знання з методики художнього навчання	4,2
Дуже добре знають основний зміст художньо-педагогічної діяльності	3,6
Добре знають і вміють	3,2
Не змогли оцінити власні вміння з практики	2,8

На пропозицію визначити пріоритетність для оптимальної художньо-естетичної підготовки респонденти надали перевагу опануванню методикою навчання школярів художньо-естетичного образотворчого мистецтва засобами наочного пояснення програмного матеріалу (92 %), набуттю системи вмінь здійснювати професійні функції своєї педагогічної діяльності у вирішенні завдань художнього навчання та естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва (86 %), ґрунтовній художній та психолого-педагогічній підготовці, що зумовлює професійну здатність до творчої діяльності вчителя початкових класів у будь-якому освітньому закладі (8 %), оволодінню новими педагогічними технологіями організації художньо-естетичної діяльності школярів та методичним інструментарієм художнього навчання, котрим є педагогічний малюнок (94 %). Першочерговою складовою художньо-педагогічної підготовки практично всіма респондентами названо

методику художнього навчання як мистецтво викладання, інструментарій для вчителя в його педагогічній діяльності.

Враховуючи результати проведеного діагностичного експерименту, можна дійти узагальнення, що методична підготовка вчителя початкових класів до здійснення художньо-естетичного виховання школярів має важливе професійно-педагогічне значення. Формування здатності до здійснення педагогічних функцій і вирішення завдань художньо-естетичного виховання школярів та методика повинна базуватися не лише на художньо-практичній діяльності, але й на наукових засадах, передусім психолого-педагогічних з метою поглиблення розуміння особистості дитини, її внутрішнього світу та мотивів щодо образотворчої діяльності та самореалізації.

Цілком очевидно, що якість художньої освіти в загальноосвітніх школах та підготовка майбутніх учителів початкових класів до успішного розв'язання завдань художнього навчання значною мірою залежить від навчальних програм. Їх вивчення та аналіз засвідчує, що упродовж останніх десяти років в Україні створено різноманітні навчальні програми з дисципліни художньо-естетичного циклу, як-от: типова програма «Образотворче мистецтво. 1-4, 5-7 класи», рекомендована Міністерством освіти і науки України (автори – Л.Любарська, М.Резніченко, О.Протопопова, м. Одеса, 1996р.), програма «Образотворче мистецтво. 5-7 класи» (автор – Л.Фісенко, Житомирська обл.), експериментальну програма «Образотворче мистецтво. 5-7 класи» (укладачі – О.Соронович, О.Печеняк, м. Львів, 1997р.), альтернативні програми (автори – Є.Антонович, С.Свід), у тому числі й інтегровані – «Мистецтво» (автори – Щолокова, Л.Ващенко, Л.Масол, Є.Белкіна, Н.Очеретян). Серед інтегрованих програм є «Експериментальна програма з образотворчого мистецтва для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів», укладена С.Коновець (м. Київ, 1998 р.). У ній передбачається систематизоване, цілеспрямоване, послідовне та планомірне змістово-інтегроване опанування на теоретичному і практично-творчому рівнях різними видами мистецтва за домінуючої ролі освітнього компонента «Образотворче

мистецтво», що інтегрується з іншими видами мистецтв. Навчальні програми структуровано за такими основними напрямками естетичного розвитку школярів: пізнавально-діяльнісний, художньо-творчий та сприймання й оцінювання. Навчальна і художньо-творча діяльність учнів за навчальною програмою І.Коновець набувають нового змістового наповнення через інтеграцію мистецтв, що робить можливим системне формування у свідомості школярів картини цілісності та гармонії навколишнього світу і стає найбільш результативним механізмом їхнього естетичного розвитку. Автор цілком справедливо зазначає, що методику «поліхудожньої освіти» слід розглядати як ефективний шлях до зміни формальної взаємодії дитини та мистецтва й активізації справжньої дитячої творчості у школі.

З-поміж різних методів і форм, з котрими повинен бути обізнаний учитель початкових класів, виступає інтеграція як механізм вирішення багатьох завдань мистецької освіти та художньо-естетичного розвитку. Отже, у навчальній програмі здебільшого наголошується на естетичному вихованні засобами різних видів мистецтв. Процес художнього навчання школярів базується на «теорії ейдетизму» («ейдетизм» від грецького «образ»), тобто на спогляданні явищ дійсності та сприйнятті творів мистецтва, а практична діяльність – на спонтанному дитячому малюнку через естетичне сприймання та образотворчість.

Таким чином, у шкільній практиці початкового навчання за останнє десятиріччя здебільшого застосовуються різнотипні навчальні програми, що віддзеркалюють і різноманітні підходи до художньо-естетичного виховання школярів, серед них:

а) комплексне навчання малювання, програмний зміст якого структурується і наповнюється відповідно до комплексних тем;

б) розвиток вільної творчості дитини, програмні завдання та методика сприяють актуалізації сензитивних і стимулюванню творчих можливостей особистості;

в) поліхудожній розвиток особистості учня, коли програмні завдання з інтегративним підходом спрямовані на використання методики «полікультурної освіти».

Є всі підстави вважати, що такі концептуальні підходи потребують включення у процес сучасної підготовки майбутніх учителів початкових класів нових форм і методів навчання, зокрема, як: особистісно-орієнтовані, творчостимулюючі, проблемно-моделюючі, практично-тренінгові тощо, що допоможуть сформувати професійну здатність до художньо-естетичного виховання школярів за будь-якою навчальною програмою для різних типів загальноосвітніх навчальних закладів.

Наступне завдання діагностичного експерименту передбачало аналіз навчально-методичних матеріалів (посібників, рекомендацій, вказівок). Однак доробки методичного змісту зовсім малочисельні і лише фрагментарно репрезентують методику художнього навчання школярів.

Ученими-методистами розроблено методичні рекомендації з різних напрямів художнього навчання школярів. М.Резніченко у зміст методики художнього навчання основ мистецтва графіки вводить систему базисних дидактично змістових завдань графічної діяльності учнів і наочно ілюструє основні закономірності зображення форми, композиції, простору, об'єму та зображальні можливості художніх технік мистецтва оригінальної графіки. Автор подає структурно-логічну карту процесу художнього навчання школярів. У методичних рекомендаціях Є.Антоновича представлено методику засвоєння різних художніх технік у школі; О.Ковальов пропонує методичні рекомендації до проведення уроків декоративного малювання; С.Коновець репрезентує методичні рекомендації щодо сприймання й оцінювання мистецьких творів, використання сучасних форм і методів навчання образотворчого мистецтва із застосуванням інтегративних підходів у процесі організації та проведення занять. У наочно-методичній розробці Т.Ковальчук, М.Резніченко розглядаються різновиди художніх робіт з папером.

Основні концептуальні положення методики викладання образотворчого мистецтва докладно викладені М.Ростовцевим і В.Кузінім. Методику навчання малюнка, живопису, народного і декоративно-прикладного мистецтв та дизайну в школі описано Н.Сокольниковою. Так, автор посібника висвітлює теоретичні і практичні основи навчання образотворчого мистецтва в початковій школі; різноманітні методи та прийоми.

У навчально-методичному посібнику Г.Полякової подаються загальні наукові підходи до моделювання та організації навчально-виховного процесу, розкриваються головні складові художнього навчання школярів.

С.Трач приділяє особливу увагу оволодінню прийомами зображення різних художніх техніках (малювання фарбами, графіка, робота з папером, ліплення), описує методику проведення уроків, яка охоплює три основні розділи: сприймання естетичних явищ у житті та мистецтві; вправи, навчально-пізнавальна та творча практична діяльність.

Аналіз методичного посібника О.Коржа засвідчив, що основні методичні положення базуються на застарілих методах і прийомах навчання образотворчого мистецтва.

Розглядаючи проблеми естетичного виховання в загальноосвітній школі, Б.Неменський у посібнику «Мудрость красоты» на основі наукових досліджень висвітлює методику художнього навчання. Автор підкреслює, що «принципи і методи викладання мистецтва повинні бути почерпнуті з мистецтва» для перенесення художніх знань та вмінь, трансформації «розпредмечування» художньої інформації у процесі художнього навчання школярів. Проте в роботі не визначаються шляхи і форми професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва до вирішення завдань художньої освіти в загальноосвітній школі.

Аналіз змісту наявних навчально-методичних розробок, посібників показав, що в них не передбачена система дидактично-змістових завдань, спрямованих на процес художньо-естетичного виховання школярів, усвідомленого оволодіння основами образотворчого мистецтва, його мовою,

засобами, в них узагальнено окреслюються навчально-виховні завдання, відсутня система навчально-пізнавальних вправ, не в повному обсязі розкриваються положення й закономірності образотворчої грамоти, методика наочного навчання відсутня, як це передбачають сучасні програми та «Державний стандарт загальної середньої освіти», «Художня культура» і його складова «Візуальне мистецтво».

Наступне завдання діагностичного експерименту передбачало аналіз поурочних планів учителів і студентів-практикантів.

Результати вивчення 30 календарно-тематичних планів учителів початкових класів базових шкіл засвідчили, що 37 % учителів визначають при плануванні дидактичні завдання провідної ідеї уроку за тематикою програм, виокремлюють дидактично-змістові, провідні навчальні лінії, спрямовані на процес художнього навчання; 52 % учителів не визначають для практичної пізнавально-творчої діяльності учнів навчальні проблеми, не пропонують ключові поняття, слова, найголовніші дидактичні ідеї для конкретного уроку, не окреслюють запропонований програмою принцип тематизму, що є запорукою здійснення тематичного оцінювання навчальних досягнень з предмета, 11 % учителів користуються тематично-календарними планами, складеними іншими авторами, здебільшого провідними методистами, вченими в галузі методики образотворчого мистецтва.

Аналіз поурочних планів учителів, які викладають образотворче мистецтво в початкових класах, показав, що 54 % із них застосовують наочно-методичні матеріали (таблиці, репродукції) для забезпечення уроків образотворчого мистецтва, 26 % – не вміють наочно пояснити програмний матеріал, а тільки 20 % – використовують педагогічний малюнок як засіб методичного пояснення програмного матеріалу.

Перевірка 120 календарно-тематичних планів з ілюстративним матеріалом, розроблених студентами-практикантами ВЗО, надала можливість з'ясувати, що 68 % студентів не можуть самостійно визначити відповідно до мети і завдань предмета програми головні напрями дидактично-змістових ліній

і завдання художньої діяльності учнів за навчальними напрямками «форма», «колір», «об'єм і простір», «композиція», 27 % не вміють доцільно скласти структурно-логічну карту з наочно-методичним матеріалом, а 5 % студентів потребують постійної допомоги з боку методистів або вчителів.

Результати вивчення поурочних планів також засвідчили домінуючу відсутність умінь у студентів, особливо четвертого курсу, самостійно здійснювати планування процесу художнього навчання школярів, і, як результат, неспроможність компетентно вирішувати завдання програми, тобто в них не сформована здатність до художнього навчання учнів у процесі образотворчої діяльності в умовах класної роботи.

Аналіз 68 уроків з образотворчого мистецтва, проведених студентами факультету початкового навчання, в тому числі інших освітньо-професійних закладів художньо-педагогічної освіти в період проходження педагогічних практик показав, що студенти-практиканти у своїй навчально-педагогічній діяльності не застосовують комплекси дидактичних методів, прийомів і засобів наочного навчання, не володіють методикою художнього навчання за дидактично змістовими лініями «колір», «форма», «композиція», «об'єм та простір» і не використовують педагогічний малюнок як інструментарій у методичному поясненні програмного навчального матеріалу в процесі художнього навчання школярів (78 %). У результаті такі заняття виявляються спонтанними й мало результативними, вони проходять хаотично, нецікаво для учнів.

На нашу думку, причиною такого стану є те, що студенти вивчають «Методику викладання образотворчого мистецтва у школі», а не «Методику художнього навчання у школі», що суттєво змінює акценти у змісті художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до вирішенні завдань шкільної практики.

Тому студенти-практиканти здебільшого займаються пошуком методів «викладання» предмета, не застосовуючи при цьому методику як прикладну науку, що має безпосереднє відношення до педагогіки (дидактики),

спрямованої на оптимізацію процесу учіння і є плідним підходом до вирішення завдань художньо-естетичного ставлення молодших школярів до довкілля.

Це дає можливість дійти висновку, що процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів потребує впровадження новітніх технологій художньо-педагогічної, більш виваженої методичної підготовки, спрямованих на формування професійної готовності до виховання в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля. Таким вимогам не відповідають ні мета, ні завдання чинної художньо-педагогічної освіти.

Вивчення стану практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів з досліджуваної проблеми засвідчив, що наприкінці ХХ століття не була вирішена проблема інтеграції двох рівнів – науково-змістового та функціонального в сучасному освітньому просторі.

Зупинимося на аналізі навчальних програм ВЗО щодо формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-естетичного виховання школярів.

Нами виявлено, що значні методичні прорахунки й недоліки містять у собі навчальні програми з малюнка, живопису, композиції та інших навчальні дисциплін художнього циклу. Програми орієнтовані передусім на розвиток практичних образотворчих умінь, підготовку художника і в незначною мірою на вчителя школи, який повинен володіти методом відтворення зображення й досвідом швидкого, короткочасного, імпровізаційного зображення найрізноманітніших моделей тощо. У процесі художньої підготовки не приділяється належна увага такому важливому компоненту вдосконалення методичної майстерності, як формування зорового сприйняття, в ході якого вивчаються закони, що надають можливість розвивати механізми художнього зорового сприйняття учнів відповідно до законів образотворчого мистецтва, особливостей його мови.

Аналіз програм ВНЗ з дисциплін художнього циклу показує, що їх зміст лише побіжно сприяє розв'язанню завдань дидактичної підготовки студентів, а також розгляд питань формування професійної здатності випускників до

художньо-естетичного виховання школярів. Це об'єктивно актуалізує проблему щодо впровадження сучасних педагогічних технологій у навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів початкових класів, здатних здійснювати педагогічні функції та вирішувати завдання художньо-естетичного виховання школярів.

У чинних навчальних програмах курсу «Історія мистецтв», як свідчить аналіз їх змісту, відсутні методичні орієнтири щодо спрямування роботи викладача по актуалізації естетичного сприймання студентами дійсності та творів мистецтва. Так, програма з історії мистецтв різних періодів розвитку (укладач В.Константинова) спрямовує лише викладання фактичного матеріалу навчально-пізнавального гатунку.

У навчальних програмах з малюнка, живопису, графіки, композиції визначено загальні завдання формування професійно мистецьких здібностей у студентів, подано перелік навчальних завдань. Однак бракує художніх та методично доцільних питань щодо професійного формування педагогічної здатності випускників ВЗО до компетентного вирішення завдань художнього навчання та естетичного виховання засобами конкретного виду мистецтва. Зокрема, ці дисципліни не мають чітко визначеного міжпредметного взаємозв'язку з методиками викладання образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва.

Отже, навчальні програми дисциплін художнього циклу дидактично не забезпечують ефективність процесу формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів, а відтак педагог-практик здебільшого не спроможний якісно вирішувати завдання художньо-естетичного ставлення школярів до довкілля.

Цілком очевидною є потреба у вивченні системи формування професійної готовності студентів і навчальних програм ВНЗ методичного спрямування в аспекті формування готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-естетичного виховання школярів.

Так, аналіз програми з методики викладання образотворчого мистецтва (автор Л.Любарська, 1998 р.) засвідчує, що в ній чітко окреслено доцільні завдання стосовно формування професійної готовності до здійснення процесу художньо-естетичного виховання школярів різноманітними засобами образотворчого мистецтва. Навіть у пояснювальній записці зазначено, що випускник повинен знати специфіку викладання навчального предмета з усіх видів художньої діяльності та володіти «педагогічним малюнком», практичними вміннями й навичками робота в різних художніх техніках; навичками практичної діяльності на заняттях образотворчим мистецтвом; різними методиками та прийомами роботи з учнями з різних видів художньої діяльності, а також уміти добирати найбільш раціональні методи, форми та прийоми навчання; застосовувати отримані знання при вирішенні творчих, педагогічних, навчально-виховних завдань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів і конкретних педагогічних ситуацій; використовувати сучасні технічні засоби навчання, виготовляти наочність до уроків з різних тем шкільного курсу образотворчого мистецтва. Відтак у цій авторській програмі наведено завдання щодо формування методичної готовності до наочного навчання за допомогою педагогічного малюнка, але практичні заняття не передбачають навчальної роботи з оволодіння педагогічним малюнком як інструментарієм методичного пояснення програмного матеріалу.

Отже, навчальні програми змістовно не забезпечують процес фахової підготовки випускників до художньо-естетичного виховання школярів засобами методики наочного навчання, інструментарієм якої є педагогічний малюнок. Останній як спеціальна дисципліна в системі професійно значущих дисциплін має на меті активізувати процес формування художньо-педагогічної готовності до вирішення завдань методики наочного навчання та завдань художнього навчання школярів. Зазначимо, що вчителі початкових класів у своїй професійній діяльності використовують педагогічний малюнок, проте як методичний інструментарій для досягнення мети художньо-естетичної

освіченості школярів він не застосовується через відсутність підготовки фахівців у цьому напрямі, тому вчителі мають низький рівень методичної майстерності.

У свою чергу програми психолого-педагогічних, художніх навчальних дисциплін, естетики й методики викладання образотворчого мистецтва у школі передбачають лише загальні питання, а підготовка майбутніх учителів до цілеспрямованого управління процесом художньо-естетичного виховання школярів носить здебільшого декларативний характер і перш за все через те, що змістом програм не передбачено ознайомлення із засобами й шляхи формування здатності до організації навчально-пізнавального й художньо-творчого різновидів діяльності.

Додамо, що навчальні дисципліни методичного циклу неповною мірою віддзеркалюють чинники, котрі визначають змістові лінії художньо-естетичної діяльності учнів, не дають показників поточних і перспективних рівнів художніх умінь та естетичної вихованості у процесі навчання основ образотворчого мистецтва, а також рівні у комплексі з іншими критеріями, які характеризують художньо-естетичну компетентність школярів.

Наявна розрізненість структурних компонентів цілісної методичної системи в розглянутому аспекті не задовольняє сучасних вимог художньо-педагогічної підготовки вчителів початкових класів.

До недоліків традиційної системи підготовки вчителів школи I ступеня до художньо-естетичного виховання учнів є всі підстави відносити:

- недосконалість педагогічної технології художнього навчання й естетичного виховання засобами різноманітних видів візуального мистецтва відповідно до положень Державного стандарту загальної середньої освіти за напрямом «Художня культура»;

- відсутність науково обґрунтованої моделі процесу художнього навчання з його методичним, наочним забезпеченням, що враховував би системний підхід до опанування учнями в ході їхньої розумово-практичної діяльності художньої картини світу та формування в них потреби

систематичного спілкування з мистецтвом, а також потреби у практичній художньо-творчій діяльності;

- неадекватність ступеня ідеалізації запропонованих моделей естетичного виховання реальним процесам, що відбуваються в сучасній середній школі.

Зрозуміло, що результати досліджень таких моделей при їх теоретичній значущості носять значною мірою фрагментарний характер і не можуть бути ефективно використані на практиці з метою підвищення рівня художньо-естетичного виховання школярів засобами образотворчого мистецтва, підготовки майбутнього вчителя початкових класів, формування його фахової здатності до виконання своїх професійних обов'язків у педагогічній системі.

Значним недоліком сучасної художньої освіти в середній школі, на наш погляд, виступає й відсутність чітко окреслених педагогічних цілей її функціонування. При цьому ми виходимо з розуміння, що мета педагогічної системи художньо-естетичного виховання повинна бути визначена настільки точно, щоб можна було однозначно дійти висновку про ступінь її реалізації й побудувати такий дидактичний процес, що гарантує її досягнення.

Ця вимога забезпечуватиметься, якщо, по-перше, буде застосована досить ефективна методика художньо-естетичного виховання та функціонуватиме педагогічний інструментарій, техніка й технологія педагогічного процесу, за допомогою яких учитель здійснюватиме свої професійні функції; по-друге, вчитель початкових класів підготовлений за фахом з високим рівнем методичної майстерності, готовності до здійснення педагогічних функцій освітньої галузі у двох найголовніших взаємопов'язаних площинах процесу і художньої освіти школярів, зокрема: а) художньо-пізнавальній, б) художньо-творчій, що передбачають розумово-практичні способи дій в образотворчій діяльності.

На жаль, переважна більшість випускників вищих закладів освіти не оволодіває методичною майстерністю художньо-естетичного виховання

школярів, головним інструментарієм якої є методика наочного навчання школярів, що передбачає високий рівень володіння педагогічним малюнком (62%). Засвоївши програмний матеріал з навчальної дисципліни психолого-педагогічного та художнього циклів, випускники не завжди достатньо усвідомлюють їх значення у власній майбутній професійній діяльності, оскільки не володіють практичними вміннями наочно розкрити зміст навчального матеріалу засобами педагогічного малюнка.

Таким чином, можна стверджувати, що стан і рівень художньої освіти в загальноосвітніх школах та підготовки вчителів початкових класів до художньо-естетичного виховання школярів не відповідає новітнім вимогам.

Між тим сучасний підхід до процесу навчання школярів потребує більш адекватного розуміння сутності педагогічної діяльності, усвідомлення необхідності оволодіння більш значним багажем практичних засобів вирішення професійних завдань у різних аспектах педагогічного процесу, що, у свою чергу, визначається методичним забезпеченням усієї структури організаційних, гностичних, комунікативних, конструктивних компонентів способів дій. Нагальною є потреба в розробці й утіленні педагогічної технології інтегрованої професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, у якій місце та функції кожного предмета були б визначені залежно від того, яку роль відіграють відповідні знання та вміння, якою мірою все це буде необхідно фахівцеві при організації цілісного багатоаспектного навчально-виховного впливу на учнів.

Висновки з розділу I

Аналіз наукового фонду з проблеми дослідження дозволив визначити найбільш суттєві аспекти професійно-педагогічної діяльності, зокрема: шляхи й оптимальні методи професійного становлення вчителя в умовах вищої

педагогічної освіти; педагогічні умови, засоби й шляхи формування творчої особистості вчителя; наявність здібностей особистості вчителя; педагогічні технології активізації процесу становлення майбутніх учителів; дослідження компонентів педагогічної діяльності майбутніх спеціалістів; специфіка художньо-педагогічної діяльності студентів і системи знань, умінь та навичок, які забезпечують її результативність тощо.

Є всі підстави вважати, що значний внесок у розвиток системи художньо-педагогічної підготовки вчителів належить художникам-педагогам. Саме ними розроблено зміст, методи, форми та методичний інструментарій з художніх навчальних дисциплін.

Проте, зважаючи на значну теоретичну та практичну розробленість окремих питань, можна констатувати, що проблема формування художньо-естетичного ставлення молодших школярів до довкілля та професійна підготовка майбутніх учителів до реалізації цього напрямку має здебільшого фрагментарний характер. У результаті аналізу теорії та практики в цьому плані встановлено, що бракує цілісної педагогічної технології, яка б забезпечувала комплексне вирішення означеної проблеми.

Результати теоретичного дослідження доводять, що процес підготовки вчителя початкових класів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля засобами образотворчого мистецтва, зокрема й засобами методики наочного навчання, повинен бути взаємозалежним і взаємодоповнюючим як з боку художньої, так і психолого-педагогічної, методичної підготовки. Тільки такий підхід спроможний забезпечити формування високого рівня професійної компетентності у процесі художньо-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до художнього навчання школярів.

У результаті теоретичного дослідження було з'ясовано, що естетична культура особистості є важливим компонентом готовності майбутніх учителів до художньо-естетичного виховання школярів і включає відповідні ґрунтовні

знання; високий рівень розвитку естетичних почуттів, смаків, потреб, ідеалів; практичне оволодіння методикою естетико-виховної роботи.

Дані діагностики дають підстави констатувати, що переважна більшість випускників шкіл втрачають духовні цінності, які мають наслідувати, це й визначає негативну тенденцію в учнівському середовищі – зниження рівня загальної художньої культури. Причини такого стану вбачаються й у недостатньому рівні підготовки вчителів, зокрема образотворчого мистецтва, до формування ціннісного ставлення школярів до мистецтва, сприймання довкілля як естетичної цінності.

У ході діагностичного вивчення встановлено, що значна кількість учителів (76,5 %) незадоволені набутою професійною підготовкою, яка б дозволяла реалізувати потенціал образотворчого мистецтва у процесі вирішення завдань художньо-естетичного виховання школярів; лише кожний третій учитель образотворчого мистецтва працює за особисто складеними програмами.

На основі теоретичного аналізу наукових здобутків видалось за можливе уточнити модельне уявлення про процес професійної підготовки майбутніх учителів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля, конкретизувати провідні принципи, єдність яких складає гуманізація та інтегративна організація художньо-естетичної підготовки; художньо-естетичної спрямованість професійно-педагогічної підготовки; адекватність мети й системності, повноти й доцільності художньо-естетичних методів; аналітико-синтетичний принцип. Успішність реалізації у вищій педагогічній школі вищезазначених вимог доцільно розцінювати як підґрунття впровадження цілісної системи підготовки майбутніх учителів до формування у школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля.

Основні результати дослідження, що віддзеркалює розділ, викладено в таких публікаціях: Художественный образ в системе художественно-педагогического образования // Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва: проблема та досвід: Зб. матеріалів всеукраїн. науково-практ. конф.:

Одеса, 2002. – С. 119-123; Проблема формування творчої особистості вчителя у вищій школі засобами художньо-естетичних дисциплін // Зб. наук. праць: Київ-Запоріжжя, 2004. – С. 238-242.

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА СТАНУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДОВКІЛЛЯ

2.1. Підготовка педагога до художньо-естетичної галузі професійної діяльності: рівнева характеристика

Аналіз наукового доробку дослідників досвіду вищих педагогічних шкіл у підготовці майбутніх учителів засвідчує безперечні переваги саме компетентнісного підходу. В теорії педагогічної освіти він визначається як сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя й використовується паралельно з такими термінами як «професіоналізм», «педагогічна майстерність», «готовність до педагогічної діяльності». Взагалі, характеризуючи означену проблему, можна сказати, що названі педагогічні категорії мають особливі змістовні відтінки й уживаються в різних контекстах.

Готовність до педагогічної діяльності – це одна з характеристик потенційного стану особистості вчителя. В цілому готовність до дії здебільшого трактується науковцями як стан мобілізації всіх психофізичних систем людини, котрі забезпечують ефективне виконання професійних дій. Під готовністю розуміють озброєність людини необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями та навичками; нагальну реалізацію програми дій у відповідь на появу певного сигналу [149].

Зазначимо, що в науковій літературі увага зосереджена головним чином на усвідомленні різних форм готовності. Психологічна готовність до діяльності як психічний стан, може бути довготривалою та короткочасною. Залежить такий стан від індивідуальних особливостей типу вищої нервової діяльності людини, а також від умов, у яких виявляється її трудова активність.

М.Д'яченко та Л.Кандибович називають готовність активно-діючим станом особистості, настановою на певну поведінку, змобілізованістю сил для виконання завдання.

Настанова як наукове поняття має право бути віднесеною до компонентів структури целіспрямованої дії. Вона є внутрішнім станом людини як організованої системи, котра визначає усталеність та спрямованість діяльності в умовах, що змінюються [199, с. 39-43, 56-71.].

Настанова як готовність до певної форми реагування формується під впливом зовнішніх та внутрішніх умов сприйняття інформації, яка є усвідомленою або неусвідомленою. Готовність сама по собі є формою діяльності суб'єкта, що включається у спільну течію його дій та актів поведінки. Отже, настанови можуть характеризувати суспільні дії або поведінку особистості.

Настанова та психологічна готовність є станами, які відрізняються один від одного. У першому випадку має місце актуалізація сформованих на основі попереднього досвіду психічних явищ. У другому випадку психічне утворення виникає під впливом завдання, вимог, обставин. Отже, готовність включає не тільки різні усвідомлені й неусвідомлені настанови до певних форм реагування, якщо їх розуміти як налаштування суб'єкта на діючу активність, що має відбутися, а також і усвідомлення завдання, моделі поведінки, що припускається. Тому, як уважають М.Д'яченко та Л.Кандибович, тільки в деяких випадках стани настанови та готовності співпадають. Як правило готовність є більш складним структурним утворенням.

На думку вчених, складовими елементами динамічної структури станів психічної готовності є такі:

- усвідомлення іншими людьми власних потреб, вимог суспільства, колективу або поставленого завдання, а також цілей, результат досягнення яких викликає задоволеність;

- осмислення та оцінка вимог, за котрими проходять такі дії, як актуалізація досвіду, пов'язаного з минулим виконанням завдань подібного типу та визначенням на основі всього цього найбільш імовірних та додаткових способів їх розв'язання;

- прогнозування своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових процесів, оцінка співвідношень своїх можливостей, рівня вимог та необхідності певного результату;

- мобілізація сил відповідно до умов та задачі, самоорганізація в досягненні мети [65].

Таким чином, стан психологічної готовності – це складна діалектична структура, яка є якістю особистості, що характеризується сукупністю інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових особливостей психіки людини у їх співвідношенні з зовнішніми умовами та майбутніми задачами [185].

Діяльність має кілька назв, зокрема такі, як тривала або усталена готовності. А як особистісне утворення у самому загальному вигляді становить структуру, до котрої належать:

- позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії, адекватні професії риси характеру, здібності й здатності, темперамент, мотивація;

- необхідні знання, вміння та навички;

- усталені професійно значущі особистісні сприйняття, увага, мислення, емоційні та вольові процеси.

На відміну від стану тимчасової готовності що усталена готовність є стійкою системою професійно важливих якостей особистості: позитивного ставлення до професії, організованості, уважності, самовладання тощо, її досвіду, знань, навичок, умінь, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях.

Як уважає З.Курлянд, у педагогічній діяльності є важливими й усталена, й тимчасова готовність. Позитивними рисами усталеної готовності є відповідність до структурного складу змісту та умов роботи за спеціальністю, легкість актуалізації та включення до процесу виконання завдання, пластичність, поєднання стійкості з динамізмом. До позитивних рис тимчасової готовності належать відносна стійкість, співвідношення структури й оптимальних умов досягнення мети, певний вплив на процес професійної діяльності [117].

Тимчасова та усталена готовності знаходяться в єдності. Перша кожного разу проявляється як вістря й тим самим підвищує дію другої. Виникнення усталеної готовності як стану залежить від її тривалості, тимчасова ж

готовність визначає продуктивність усталеної за конкретних обставин та включає в себе актуалізовані компоненти.

Отже, А.Семенова визначає, що готовність до професійної діяльності вчителя з розвитку творчих здібностей становить інтегративну якість особистості вчителя, котра виявляється у формах її активності та відзначається здібністю ставити за мету своєї професійної діяльності розвиток творчих здібностей учнів, обирати способи її досягнення, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій, прогнозувати шляхи та засоби підвищення ефективності роботи в даному напрямі [185].

У науково-методичній літературі готовність до педагогічної діяльності трактується як готовність до будь-яких видів діяльності й здебільшого аналізується за її компонентним складом.

До структури готовності входять такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї); орієнтаційний (уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками); вольовий (самоконтроль, уміння управляти собою під час виконання трудових обов'язків); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості й відповідності її оптимальним професійним зразкам).

Складниками готовності до педагогічної діяльності є також виконавський, теоретичний та практичний; перетворюючий, пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний та комунікативний; орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний; педагогічний, змістовий та технологічний; когнітивний; емоційний та чинниковий; операційний, вольовий, оцінний; мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти тощо [63; 92; 113; 126; 129; 139; 141].

Зміст поняття «готовність» психологи та педагоги (Д.Катц, Д.Креч, М.Кровгильд) здебільшого розглядають як єдність поведінкового, когнітивного та емоційного компонентів; як сукупність мотиваційних, пізнавальних,

емоційних, вольових якостей особистості (З.Козлов, Ю.Кулюткін); як передумову цілеспрямованої діяльності, її реалізації, стійкості та ефективності (К.Дурай-Новакова, М.Д'яченко, Л.Кандибович); як єдність спонукального (мотиваційного) і виконавчого (процесуального) компонентів (В.Селіванов); як новоутворення (Л.Виготський, Д.Ельконін); як психічний стан особистості (А.Капська, О.Мороз, В.Сластьонін).

Наведені вище наукові позиції не суперечать, а взаємодоповнюють одна одну, розкриваючи різні аспекти складного поняття. Слід зазначити, що всі автори розглядають готовність як передумову успішної професійної діяльності людини.

У педагогіці й психології існує велика кількість дефініцій цього поняття. Готовність – це настанова, очікування, намір, феномен, явище, властивість, пильність тощо.

Ми поділяємо погляд А.Линенко, котра розглядає готовність як цілісне стійке утворення, що мобілізує особистість на включення в діяльність. На думку дослідника, готовність не є вродженою, а виникає в результаті певного досвіду людини, заснованого на формуванні її позитивного ставлення до певної діяльності, усвідомленні мотивів і потреби в ній, об'єктивізації її предмета та способів взаємодії з ним [129].

Проаналізувавши досягнення вчених (М.Д'яченко, Л.Кандибович, Н.Левітов, А.Линенко, В.Цибулько), ми дійшли висновку про правомірність їх тлумачення саме таким чином: ситуативна готовність здебільшого пов'язана з особистісним «зрізом» наукового знання, а тривала – із суто професійним; остання може бути осмислена як «підготовленість»; інтегрованим результатом підготовки майбутнього фахівця й виступає його компетентність у певній сфері професійної діяльності.

Розглядаючи поняття «професіоналізм», необхідно зазначити, що воно має кілька значень: 1) заняття чим-небудь як професією; 2) ступінь майстерності [163]; 3) оволодіння основами й глибинами будь-якої професії [115].

В довідкових джерелах «професіоналізм» визначається як «набута під час навчальної та практичної діяльності здатність до компетентного виконання трудових функцій; рівень майстерності та вправності у певному виді занять, відповідний рівню складності виконуваних завдань» [164].

Слід зауважити, що в сучасній психолого-педагогічній літературі немає однозначного підходу до тлумачення цього поняття. Кожен із дослідників виділяє в ньому певний домінуючий компонент чи співвідносить поняття «професіоналізм» із близькоспорідненим, на його думку, поняттям. Деякі вчені пов'язують професіоналізм із самоосвітою (К.Левітан, Л.Мнацкян), інші (І.Підласий) вважають, що поняття «професіоналізм» близьке до поняття «професійний потенціал», треті (В. Радул) вбачають у ньому лише компонент соціальної зрілості педагога, четверті (В.Синенко) розглядають професіоналізм як наявність знань і вмінь у вчителя.

Разом з тим чітко видно, що існують дві великі групи вчених: представники однієї з них співвідносять поняття «професіоналізм» з поняттям «компетентність» (Н. Бордовська, О.Дубасенюк, І.Зязюн, А.Реан, О.Шиян та ін.), яку вважають необхідним компонентом професіоналізму вчителя; друга група дослідників пов'язує поняття «професіоналізм» з поняттям «майстерність», ставлячи професіоналізм на більш високий щабель в ієрархії педагогічних категорій (О.Анісимов, І.Багаєва, А.Деркач, Є.Ісаєв, С.Косорецький, В.Носкова, В.Слободчиков та ін.).

І.Зязюн зазначає, що складовими професіоналізму в будь-якій професії є компетентність і озброєність системою вмінь. Але в педагогічній діяльності, на його думку, для професіоналізму недостатньо лише цих компонентів. Необхідні певні особистісні якості, оскільки сам педагог є інструментом впливу на учня. І цей інструмент – його душа [78].

К.Дурай-Новакова також вважає педагогічну компетентність одним із показників професіоналізму, додаючи до змісту цього утворення професійно-педагогічну спрямованість і педагогічні здібності [63].

Інші науковці під поняттям «професіонал» розуміють сукупність понять «особистість» і «майстер». Професіонал розглядається ними як цілісний суб'єкт, вільний і відповідальний у проектуванні, здійсненні та творчому перетворенні власної діяльності.

Цього ж погляду дотримується й Л.Мітіна, однак при цьому вона вважає, що професіоналізм є поняттям більш високого рівня, ніж «майстерність», оскільки останнє засноване більш на практичних прикладних вміннях педагога [139].

Вважаємо за доцільне більш детально розглянути інтерпретацію поняття «майстерність» у психолого-педагогічній літературі. На нашу думку, найбільш повне тлумачення дає словник «Професійна освіта»: це – характеристика педагогічної діяльності високого рівня, де головною ознакою є бездоганне вміння навчати своїх учнів, формувати в них позитивні риси особистості й характеру» [107].

А.Макаренко наголошував, що педагогічна майстерність – це знання особливостей педагогічного процесу, вміння його побудувати й привести в дію [132].

Зауважимо, що аналізована педагогічна категорія розглядається дослідниками в різних ракурсах. Для деяких учених – це компонент педагогічного мистецтва, педагогічної творчості (Б.Лихачов, Н.Бордовська, А.Реан); для інших – «живильне середовище, в якому зростає потенціал професіоналізму» (О.Анісимов, А.Деркач, Є.Іванова), третя група дослідників вважає, що майстерність передбачає індивідуальний стиль діяльності вчителя, вияв свого «Я» в професії (В.Загвязинський, В.Радул), «самореалізацію особливості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує реалізацію особистості самого вчителя» (І.Зязюн); а для четвертої – це найвищий рівень педагогічної діяльності (Н.Кузьміна, Н. Кухарев).

Однак слід зазначити, що науковці Н.Бордовська, Я.Коломинський, А.Реан убачають у майстрі педагогічної праці насамперед високо компетентного

в психолого-педагогічній і у власній предметній галузі спеціаліста, який уміє репродукувати на високому рівні професійні знання, навички й уміння.

Із сказаного вище можна узагальнити, що майстерність так само, як і професіоналізм учителя, залежить від його компетентності, на що вказують Н.Бордовська, А. Реан, І.Зязюн, О.Шиян.

Логіка започаткованого дослідження диктує необхідність розглянути поняття «компетентність» більш детально. Хоч воно і з'явилося у психолого-педагогічній літературі порівняно нещодавно і не є на сьогоднішній день досить повно дослідженим, однак стає більш важливим і пріоритетним, все частіше можна зустріти згадування про нього й спробу аналізу його сутності та структури.

Для уточнення педагогічної сутності понять «компетентність», «компетентний», «компетенція» ми звернулися до довідкової літератури.

У словнику іноземних мов «компетентність» визначається як: 1) «володіння знаннями, котрі дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку»; 2) володіння компетенціями; 3) «поінформованість, обізнаність, авторитетність», а «компетенція» – це «коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, у котрих особа має повноваження, знання, досвід».

У словнику С.Ожегова «компетентність» визначається як ознака значення «компетентний» – поінформований, авторитетний у будь-якій галузі; такий, що володіє компетенцією.

Словник іноземних слів трактує значення «компетентний» (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, здібний) як поінформований у певній галузі; що має право на основі своїх знань або повноважень робити чи вирішувати що-небудь, судити про що-небудь».

Співзвучне цьому визначенню і трактуванню, котре знаходимо в словникові української мови: «який має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний, тямучий, ґрунтується на знанні, кваліфікований».

У сучасній психолого-педагогічній літературі з проблеми професійної компетентності вчителя існують різні погляди. Найчастіше дослідники визначають компетентність як одну із сходинок професіоналізму, тобто систему знань, умінь, навичок, способів діяльності, психологічних якостей, необхідних учителю для здійснення педагогічної діяльності, виділяючи в структурі компетентності певний набір компонентів.

На думку низки авторів (В.Адольф, В.Журавльов, С.Єлканов, В.Миндикану, Т.Новикова, Н.Тализіна), загальна характеристика професійної компетентності свідчить про те, що вона передбачає залучення людини до загального культурного світу цінностей, і саме в цьому просторі людина реалізує себе як спеціаліст, професіонал, тобто людина, що володіє не тільки достатнім обсягом знань, умінь і навичок, але й здатністю до безперервної самоосвіти.

А.Линенко небезпідставно вважає, що структура педагогічної компетентності містить у собі такі компоненти: знання (культурологічні, педагогічні та інші), педагогічні вміння та навички, здатність до самоосвіти й самовиховання, спроможність отримувати від своєї роботи конкретні стабільні результати, які відповідають загальноприйнятим еталонам, здатність вирішувати творчі завдання [129].

Л.Кондрашова пропонує конструювання професійної компетентності вчителя на основі базового стандарту [93]. Підґрунтям конструювання виступають: «кваліфікаційна характеристика», «модель спеціаліста», «професіограма вчителя». Відтак автор виділяє три групи стандартів професіоналізму вчителя: рефлексивні стандарти, тобто самооцінні та зовнішньооцінні: відповідність кваліфікаційній характеристиці, володіння технікою інтроспекції й методичної самооцінки через моделювання Я – концепції; професійно-діяльнісне обличчя педагога-спеціаліста: володіння педагогічними поняттями, концепціями, закономірностями, основами педагогічної інформатики, педагогічної діагностики, технологією педагогічної творчості, співробітництва з партнерами, управління колективними справами,

володіння знаннями про здоровий і розвиваючий спосіб життя, про способи виходу із стресової ситуації; озброєння кожного педагога засобами соціального та психологічного захисту від впливу несприятливих факторів праці й життєдіяльності.

Отже, неважко помітити, що друга група стандартів відображає зміст професійної компетентності педагога. Що стосується першої та третьої груп стандартів, то вони виступають як умови для виявлення професійної компетентності.

Низка дослідників визначає професійну компетентність тільки через систему знань, умінь і навичок без урахування мотиваційно-потребнісної галузі особистості вчителя (В.Адольф, А.Вербицький, М.Кабардов, І.Котов, Н.Кузьміна).

Слід зазначити, що Н. В. Кузьміна вперше запровадила в науковий обіг поняття «професійно-педагогічна компетентність». На її думку, це – «система знань і вмінь педагога, які виявляються при вирішенні на практиці професійно-педагогічних завдань».

У концепції контекстного підходу до навчання компетентність також розглядається через систему усвідомлених знань: «щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знака – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що й робить цю інформацію знанням».

Відтак даний підхід формує уявлення про професійну компетентність як систему знань і вмінь. На нашу думку, неправомірно обмежувати професійну компетентність тільки знаннями й уміннями, оскільки для успішного виконання педагогічної діяльності вчителю необхідно мати ще й розвинуту педагогічну самосвідомість і мотиваційно-потребнісну галузь, а також володіти багатьма компетенціями. Це зумовлено тим, що педагогічна дійсність характеризується різноманітними за змістом і складністю як педагогічними ситуаціями, так і ситуаціями, що мають місце в сучасному динамічному світі.

Дещо ширше тлумачать професійну компетентність Т.Браже, І.Зязюн, В.Кричевський, А.Маркова, В.Радул.

Так, Т.Браже вказує на те, що професійна компетентність людей, які працюють у системі «людина – людина», визначається не тільки базовими знаннями й уміннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. У професії вчителя сфокусоване володіння методикою викладання предмета, здатність розуміти й впливати на духовний світ своїх вихованців, повага до них, професійно-значущі особистісні якості.

Н.Корепанова розглядає професійну компетентність учителя через процесуальні й результативні показники. Так, до перших дослідник включає три блоки: педагогічну діяльність, педагогічне спілкування й особистість учителя. До других – два блоки: навчання й навченість, виховання і вихованість. У кожному з них автор визначає об'єктивно необхідні вміння, знання та вимоги до психологічних якостей учителя. Виходячи з цього, науковець тлумачить професійну компетентність, як «обізнаність учителя про знання й уміння та їх нормативні ознаки, котрі необхідні для виконання цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для її виконання, реальна професійна діяльність згідно з еталонами та нормами» [104].

До змісту професійної компетентності І.Зязюн включає знання предмета, методики його викладання, психології й педагогіки та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно-значущі якості [77].

До структури професійної компетентності педагога поряд з базовими (науковими) знаннями й уміннями відносяться й ціннісні орієнтації спеціаліста, мотиви його діяльності, розуміння самого себе у світі і світу навколо себе, стиль взаємовідносин з людьми, з якими він працює, його педагогічну культуру, здатність до розвитку свого творчого потенціалу.

Р.Кузьменко виділяє такі ознаки досліджуваного поняття: наявність знань для успішної діяльності, розуміння їх значення для застосування на практиці; набір операційних умінь; володіння алгоритмами розв'язання задач; здатність творчо підходити до професійної діяльності [110].

Узагальнюючи думки процитованих авторів, можна сказати, що професійно-компетентний фахівець здатний здійснювати педагогічну діяльність, педагогічне спілкування на досить високому рівні, досягаючи позитивних результатів навчання й виховання школярів.

Розглядаючи ще один дослідницький підхід до професійної компетентності вчителя, необхідно зазначити, що згідно з теорією змісту навчальної діяльності головним змістом навчання повинні бути загальні способи дій з вирішення широкого кола завдань, щоб діяльність учнів була зорієнтована на опанування цими загальними способами. Відповідно до цього положення ряд учених (О.Міщенко, Г.Саранцев, В.Сластьонін, С.Спірін) розглядають професійну компетентність майбутнього вчителя через ідею імітаційного моделювання заданої структури педагогічної діяльності та визначають її як міру результативності його діяльності під час вирішення педагогічних завдань.

Даний підхід характеризується низкою позитивних особливостей.

По-перше, визначення професійної компетентності через міру результативності діяльності вчителя дозволяє підійти до неї як до багаторівневого явища. По-друге, різноманітність педагогічних завдань, котрі вирішуються в процесі освіти, й складна структура діяльності свідчать про багатогранний і багатофункціональний характер професійної компетентності. По-третє, практична діяльність учителя реалізується в системі педагогічних завдань.

На думку Л.Спіріна, поняття «професійна компетентність педагога» виражає сукупність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [194]. Структура професійної компетентності розглядається в його роботі через педагогічні вміння, які автор об'єднав у 4

групи: вміння «переводити» зміст об'єктивного педагогічного процесу в конкретні педагогічні завдання; будувати й приводити в дію логічно завершену педагогічну систему; виділяти й налагоджувати взаємозв'язки між компонентами та факторами педагогічного процесу, приводити їх у дію; враховувати й оцінювати результати педагогічної діяльності.

Питання професійної компетентності взагалі й професійної педагогічної компетентності зокрема перебувають у зоні посиленої уваги дослідників.

Так, Барзан Дж. вважає, що людина або компетентна, або ні стосовно потрібного рівня засвоєння [226]. Американські вчені багато уваги приділяють питанням професійної компетентності. В науковій літературі США фігурує особлива одиниця виміру знань спеціаліста – період напіврозпаду компетентності. Це означає: через те, що за певний час після закінчення вузу отримані знання старіють і з'являється нова інформація, компетентність спеціаліста знижується на 50 %.

Науковці Г.Васс, Р.Блуме, А.Комбз, А.Ньюман, які вивчають питання педагогічної психології, відзначають, що професіонали відрізняються від інших працівників рівнем компетентності під час прийняття незалежних рішень і вмінням правильно орієнтуватися в усіх питаннях, пов'язаних зі своєю безпосередньою роботою [227; 228; 229].

Американський Національний Комітет з професійних учительських стандартів розробив вимоги для отримання національного вчительського сертифікату, визначивши п'ять базових стандартів для компетентних педагогів. Отже, учитель повинен:

- ✓ брати на себе відповідальність за учнів та їх навчання;
- ✓ знати свій предмет та вміти його викладати;
- ✓ бути менеджером навчання та наставником для своїх учнів;
- ✓ удосконалювати свої знання, виходячи з практичного досвіду;
- ✓ бути членом Комітету з освіти [239].

Швейцарськими дослідниками був розроблений проект профілю вчителя іноземних мов, у якому виділені три види компетенцій: персональна,

соціальна та спеціальна, котрі підпорядковані найбільш важливій компетенції вчителя іноземних мов як повпреда, посередника між рідною й іноземною культурами – інтеркультурної компетенції [235].

Французькі вчені також працюють над вивченням компетентності спеціалістів. Так, на думку дослідника «мінімальної компетенції» Вівіан де Ландшеєр, компетентність – це такий рівень навченості, який потрібен громадянам, щоб успішно функціонувати у суспільстві [237]. Вона визначає компетентність як поглиблене знання або засвоєне уміння, а мінімальна компетенція тлумачиться нею як особливий рівень знань і вмінь.

Канадські дослідники (К.Роджерс, Д.Роббен К.Питторс) під педагогічною компетентністю розуміють не тільки знання, які включають комунікативність, але й вибір ефективних методів викладання матеріалу, забезпечення можливості для практики й зворотного зв'язку, вміння працювати з різними учнями [234; 235].

Польські науковці теж приділяють велику увагу питанням професійної компетентності вчителя. Так, Р.Квасніцею була запропонована нова типологія компетентності вчителя, до якої ввійшли два комплекси – комплекс практично-моральних знань, досвіду та вмінь і комплекс технологічно-аналітичних умінь і навичок [229].

У дисертаційних дослідженнях, безпосередньо присвячених проблемі професійної компетентності педагога, професійна компетентність розуміється як глибоке знання педагогом навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також уміння використовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі; реальна професійна діяльність згідно з еталонами та нормами, а також володіння необхідними для цієї діяльності психологічними якостями. На нашу думку, це тлумачення досліджуваного поняття є занадто вузьким і не торкається всіх аспектів професійної діяльності вчителя.

Ф.Думко під професійною педагогічною компетентністю розуміє сукупність науково-педагогічних знань; сформованість професійно-

педагогічних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів, які зумовлюють ефективне вирішення виховних завдань. Професійна компетентність, на думку автора, є одним із структурних компонентів професійної готовності конкретного виду діяльності.

Л.Соломко ототожнює професійну компетентність і готовність, при цьому розглядає досліджуване поняття як потенційну готовність до вирішення предметних завдань із знанням справи. Дослідниця вважає, що набуття компетентності передбачає досягнення студентом необхідних показників окремих характеристик отриманих знань, умінь, навичок.

Зауважимо, що аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження професійної компетентності показав, що занадто складно розрізнити поняття «професіоналізм», «педагогічна майстерність», «професійна компетентність», «готовність до педагогічної діяльності» у зв'язку з тим, що кожне з них характеризує окремий рівень педагогічної діяльності вчителя. Всі вони не взаємовиключають один одного, а є взаємопов'язаними, розширюють і поглиблюють уявлення про складність і багатогранність педагогічної діяльності, сприяють її вдосконаленню.

Професійна компетентність і готовність, на нашу думку, є основою, підґрунтям, на котрому базуються професіоналізм і його найвищий вияв – педагогічна майстерність, яку з досвідом роботи може досягти вчитель за умови постійного саморозвитку, самовдосконалення.

Професійно компетентний спеціаліст може і повинен бути підготовлений за час навчання в педагогічному вищому навчальному закладі, в нього мають сформуватися всі необхідні для майбутнього вчителя базові компетенції, що дозволяють йому успішно здійснювати педагогічну діяльність. Як справедливо зазначив С.Вершловський, завершення формування спеціаліста– результат формування його особистості, виявлення його громадської позиції, загальний підсумок формування особистості на етапі професійного становлення. Педагогічний заклад інтегрує весь досвід особистості, підпорядковуючи його професійній ролі, в основі якої лежить

принцип взаємодії суб'єктів, їх активний взаємовплив. З досвідом роботи за умови постійного саморозвитку й самовдосконалення вчитель стає професіоналом і майстром педагогічної діяльності.

Вітчизняні вчені вважають, що основними складовими компонентами галузі освіти «Початкове навчання» є три види компетенцій, розгалужених від родового поняття «комунікативна компетенція», зокрема:

- мовна компетенція;
- естетична компетенція;
- соціокультурна компетенція.

Однак ці види компетенцій у свою чергу також включають низку своїх різновидів. Так, мовна компетенція передбачає здатність сприймати й відтворювати тексти згідно з певним комунікативним завданням, яке включає ситуацію спілкування й комунікативний намір. Естетична компетенція базується на видах компетенції: почутті прекрасного, поясненні краси навколишнього тощо.

Як відомо, мовна компетенція передбачає перш за все знання мови. Мовна компетенція також є інтегративною і включає низку компетенцій: лексичну, граматичну, фонологічну й орфографічну.

Соціокультурна компетенція охоплює країнознавчу компетенцію – знання історії, географії, економіки, державного устрою, культури країни тощо, знання про основні особливості соціокультурного розвитку країни на сучасному етапі.

Таким чином, для формування загальнопедагогічної компетенції повинні бути сформовані вміння в усіх трьох компетенціях.

При цьому слід зазначити, що швидкість і якість формування комунікативної компетенції безпосередньо залежить від рівня сформованості навчальної компетенції, котра включає оволодіння технікою та стратегією вивчення предмета, формування у студентів способів самостійного набуття знань і розвитку навичок та вмінь.

На нашу думку, всі згадані вище види компетенцій повинні бути сформовані здебільшого у майбутніх фахівців–філологів, але, оскільки студенти педагогічної вищої школи вивчають різні фахові дисципліни, то їм слід володіти й іншими видами спеціальних компетенцій, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності.

За словами О.Бердичевського, майбутній учитель, крім мовної, комунікативної, навчально-пізнавальної, повинен також оволодіти й методичною компетенцією.

За своєю природою вона передбачає опанування предмета на адаптивному рівні, який визначається конкретною педагогічною ситуацією, та оволодіння вміннями педагогічного спілкування (управління інтелектуальною діяльністю учнів, стимулювання їхньої пізнавальної діяльності тощо).

Відзначимо, що деякі науковці (зокрема Т.Долгова) вважають, що професійна компетентність учителя складається зі спеціальної компетенції (предметні й непередметні знання, які розвивають особистість, тобто знання загальних та основних навчальних дисциплін), технологічної (методичної), управлінської (організаторської, менеджерської) та комунікативної компетенцій. Особливістю комунікативної компетенції науковці називають її органічне входження до складу спеціальної, технологічної та управлінської компетенцій як засобу їх реалізації.

Т.Комарницька зазначає, що в майбутнього вчителя повинні бути сформовані такі види компетенцій, як особистісна, котра передбачає усвідомлення значущості ролі вчителя, соціальна (здатність затверджувати статус свого предмета в освітній концепції України), спеціальна, яка в свою чергу, на думку дослідника, поділяється на мовну (досконале володіння вчителем мовою) і філологічну компетенції (володіння сучасними теоретичними знаннями з культурології) та дидактико-методична, до котрої відноситься володіння сучасними принципами комунікативної дидактики, орієнтованої на діяльнісний підхід, при якому учень є суб'єктом навчального процесу, й інтеркультурний підхід.

Вважаємо, що пропонувані складові компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя не зовсім доречні у зв'язку з тим, що 3-й компонент – спеціальна компетентність – включає, за Т.Комарницькою, не тільки володіння мовою, але й уміння навчати інших. Крім того, автор лише окреслила дану проблему, не вказавши шляхи формування професійної компетентності майбутніх учителів.

Існує дослідницька позиція (Т.Ощепкова), за якою виділяють мовну, комунікативну й методичну компетенцію майбутнього вчителя, ігноруючи всі інші види 33 компетенцій, необхідних учителю для професійного здійснення педагогічної діяльності.

В таблиці 2.1 наочно представлені найбільш виважені, на нашу думку погляди вчених з питання про компонентний склад професійної компетентності вчителя.

Таблиця 2.1

До характеристики компонентно-структурного складу професійної компетентності майбутнього вчителя

Автори	Види компетенцій			
1	2			
Є.Азімов, О.Щукін	Мовна	Мовленнєва	Комунікативна	Методична
О.Бердичевський	Мовна	Країнознавча	Комунікативна	Навчально-пізнавальна

Продовж. табл. 2.1

1	2			
Л.Долгова Л.Захарова, Л.Шилова	Спеціальна	Управлінська	Комунікативна	Технологічна

Т.Комарницька	Особистісна	Соціальна	Спеціальна	Дидактико-методична
Т.Ощепкова, Д.Старкова	Мовна	Методична	Комунікативна	

Як бачимо з матеріалів наведеної таблиці, при різноманітності компонентів, котрі дослідники виділяють у складі професійної компетентності майбутнього вчителя, провідною залишається комунікативна компетенція, яка, на наш погляд, тісно пов'язана з усіма іншими компетенціями майбутнього вчителя. Більшість учених також вказує на необхідність формування у студентів мовної та методичної компетенцій, що входять до операційно-технологічної компетенції.

В критеріях оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти визначено основні компетенції, яких вимагає від особистості сучасне життя, зокрема: громадські, такі, що стосуються життя в полікультурному суспільстві, пов'язані з володінням усною і писемною рідною та іншими мовами, зумовлені вимогами інформаційного суспільства, а також компетенції щодо бажання й готовності постійно навчатися як у професійному, так і в особистому та суспільному плані.

Отже, вчитель повинен бути спроможний сформувати в учнів усі названі вище види компетенцій. Але для цього у випускника педагогічного вищого навчального закладу повинні бути сформовані ключові компетенції.

Професійна підготовка вчителя будується в широкому контексті вирішення глобальних проблем сучасності, що передбачає в процесі навчання формування таких видів компетенцій, як соціальна, полікультурна, аутопсихологічна, операційно-технологічна та персональна [16].

Під професійною компетентністю вчителя розуміється інтегральне утворення особистості, яке включає в себе сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та

персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається [16].

Специфіка компетентності майбутнього вчителя початкових класів полягає в наявності сформованої комунікативної та художньо-естетичної компетенції.

Із сказаного вище витікає, що майстерність так само, як і професіоналізм та готовність учителя, залежать від його компетентності, на що вказують ряд учених (Н.Бордовська, І.Зязюн, А.Реан, О.Шиян).

У свою чергу для визначення рівня сформованості готовності майбутніх учителів виникла необхідність розробити якісно-кількісні характеристики кожного з них.

Якісною ознакою рівня сформованості у студентів готовності до педагогічної діяльності є сукупність компетенцій, що характеризують компоненти готовності.

Узагальнення результатів наукового пошуку дослідників (О.Абдуліна, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна) дозволило у структурі готовності студентів до професійної діяльності розрізнити такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії); орієнтаційний (уявлення про особливості й умови професійної діяльності); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками); вольовий (самоконтроль, уміння управляти собою під час виконання трудових обов'язків); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості й відповідності її оптимальним професійним зразкам). Усі виокремлені компоненти готовності є взаємопов'язаними і взаємозумовленими.

В ході аналізу теоретичних джерел нами здійснено спробу з'ясувати відповідність досліджуваних складових підготовленості їх компонентам, що дало змогу констатувати недостатність репрезентації професійно-педагогічних орієнтацій майбутнього вчителя початкових класів.

Змістова основа обмежується сукупністю знань, умінь, навичок з формування художньо-естетичного ставлення; діяльнісна – не повною мірою

відбиває багатогранність процесу навчання учнів зазначеного виду діяльності. Майбутній учитель у більшості досліджень залишається об'єктом процесу підготовки до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, не усвідомлює себе суб'єктом розвитку і саморозвитку педагогічних здібностей, не визнає готовність до здійснення педагогічної діяльності завданням особистісного розвитку.

Домінування діяльнісного підходу в процесі професійно-педагогічної підготовки, нагальна потреба у спрямованості фахової готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної діяльності, аналіз наукових досліджень, практики підготовки вчителя у вищій педагогічній школі, результатів опитування зумовили виділення емоційно-вольового, змістово-процесуального, мотиваційного компонентів підготовленості майбутніх учителів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення.

Емоційно – вольовий компонент відбиває:

- визнання гармонійного і цілісного розвитку особистості школяра метою та основним призначенням педагогічної діяльності;
- розуміння особистості учня головною цінністю і центром навчально-виховного процесу;
- окреслення пріоритетності принципу педагогічної підтримки школяра;
- усвідомлення змісту освіти;
- розуміння сутності гуманістичних цінностей педагогічної діяльності;
- усвідомлення сутності цінностей передового педагогічного досвіду.

Змістово–процесуальний компонент характеризує знання:

- загальної структури початкової освіти;
- умов успішного розвитку в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля;
- методів формування у школярів художньо-естетичного ставлення (аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний);

- педагогічно доцільних форм подання знань;
- основних напрямів та технології використання форм, методів, прийомів, засобів діяльності;

Цей компонент відбиває *вміння*:

- самостійно аналізувати художні твори;
- вільно володіти мовою мистецтва;
- навчати учнів загальної структури розуміння художніх творів;
- систематично та послідовно оцінювати навчальні досягнення учнів згідно з чинними критеріями;
- формувати в учнів позитивну мотивацію навчальної діяльності;
- добирати навчальний матеріал з урахуванням вікових особливостей школярів та використовувати передовий педагогічний досвід у своїй роботі;
- організовувати та керувати навчальним спілкуванням з учнями, встановлювати зворотний зв'язок у спілкуванні.

Мотиваційний компонент репрезентує:

- усвідомлення власної відповідальності за рівень знань, умінь та навичок кожного учня;
- свідоме й емоційне визнання педагогічної професії;
- самооцінку змісту та результатів власної професійно-педагогічної діяльності;
- побудову власного педагогічного іміджу викладання;
- культуру педагогічного мислення, мовлення;
- саморозвиток загальної та педагогічної культури;
- прагнення до самореалізації у професійно-педагогічній діяльності.

Структуру ж підготовленості майбутніх учителів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля визначає взаємодія її провідних компонентів: мотиваційного, змістово-процесуального, емоційно-вольового.

Мотиваційний компонент – це особистісно-позиційне ставлення студента до художньо-естетичної діяльності, що й визначає спрямованість його професійної позиції.

Центром змістово-процесуального компоненту є інтегративні психолого-педагогічні та художньо-естетичні знання й уміння майбутніх учителів.

Емоційно-вольовий компонент передбачає орієнтацію майбутніх учителів на привласнення гуманістичних цінностей, побудову ціннісного «образу світу», забезпечуючи процеси самопізнання, самовдосконалення, самореалізації.

Залежно від особливостей освітнього процесу (мети, змісту, педагогічних умов, ефективності застосовуваних методів, засобів, педагогічних технологій, пізнавальної підготовленості майбутніх педагогів тощо) результативна його частина може бути репрезентована різними рівнями сформованості у школярів художньо-естетичного ставлення.

К.Дурай-Новакова виділяє такі рівні підготовленості до педагогічної діяльності, як інтуїтивний, репродуктивний, творчо-репродуктивний, творчий [63]. Для характеристики рівнів сформованості складових педагогічної діяльності існують різні градації. Н.Кузьміна називає репродуктивний, адаптаційний, локально-моделюючий, системно-моделюючий критерії педагогічної діяльності [111]. Л.Спірін визначає їх як інтуїтивний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний, творчий [194].

Беручи до уваги характер засвоєння змісту освітнього процесу, можна діагностувати ступінь досягнення певного рівня, якому відповідає розпізнавальна, репродуктивна, продуктивна, творча діяльність. На цій основі розглядають ознайомлювальний, репродуктивний, продуктивний, творчий рівні.

Обґрунтовані у психолого-педагогічних дослідженнях рівні відбивають динаміку змін та характер педагогічної діяльності, уможливають проектування, поетапну організацію, диференціацію й особистісну орієнтацію процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Відповідно

до завдань виявлення динаміки процесу формування знань, умінь та навичок майбутніх учителів у даному дослідженні визначено рівні на основі принципів діалогової концепції, з урахуванням означених вище критеріїв, що стали шкалою оцінки готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності.

Для характеристики рівнів готовності нами розроблено оцінну шкалу, що являє собою розгорнутий опис відповідних рівнів.

Репродуктивному рівню готовності властиве зацікавлене ставлення студентів до художньо-естетичної діяльності, неточність формулювання її визначення, сумніви в меті її проведення; студенти називають більшість загальнодидактичних принципів її організації, форм та видів позакласної роботи, не вказуючи при цьому специфічних; відсутнє стійке прагнення створювати власні розробки; досвіду проведення позакласних заходів не мають; їм важко визначати мету позакласної діяльності школярів, форми та види її реалізації.

Продуктивний рівень характеризується позитивним ставленням студентів до організації художньо-естетичної діяльності учнів, чітким визначенням ними поняття «художньо-естетична діяльність», принципів її організації, загалом достатнім усвідомленням сутності художньо-естетичної діяльності, зазначенням форм і видів її організації; наявністю бажання створювати розробки, репродукуючи готові, самостійністю у здійсненні художньо-естетичних заходів з учнями.

На творчому рівні готовності майбутніх учителів до організації пізнавальної діяльності школярів спостерігається дієве ставлення студентів до організації зазначеної діяльності школярів, глибоке її усвідомлення, правильне визначення мети та завдань, наявність власних розробок та бажань їх самостійно створювати, а також основних умінь і деякої організації та проведення художньо-естетичної діяльності.

Зрозуміло, що творчий рівень готовності студентів є найдосконалішим рівнем розвитку означеної особистісно-професійної якості.

Характер педагогічних явищ зумовлює нерівномірність процесу формування художньо-естетичної готовності майбутнього вчителя. Відтак на даному етапі дослідження процесу формування професійно-педагогічної готовності ми взяли до уваги лише факт його рівномірного характеру, оскільки нерівномірність розвитку потребує додаткового вивчення.

Рівень сформованості кожного з названих вище компонентів художньо-естетичної підготовленості визначався в ході діагностичного дослідження з опорою на певні критерії і показники через застосування методів спостереження, анкетування і тестування, співбесід, аналізу діяльності у межах теоретичних (лекційних) і практичних (семінарських і лабораторних) занять з дисциплін психолого-педагогічної, спеціально-предметної підготовки.

Зауважимо, що констатувальна складова експериментального дослідження мала на меті визначення рівня особистої підготовки до професійно-педагогічної діяльності та динаміку формування цього новоутворення у процесі підготовки.

2.2. Обґрунтування сутності критеріїв професійної підготовленості студентів до формування в учнів початкових класів художньо-естетичного ставлення до довкілля

Ефективність розробленої методики ми з'ясовували, спираючись на визначену характеристику рівнів підготовленості студентів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення. До того ж показником результативності експериментальної методики було обрано ступінь засвоєння учнями змісту навчального матеріалу.

Проведений теоретичний аналіз проблеми дослідження та результатів констатувального етапу педагогічного експерименту дає можливість визначити реалізацію двох аспектів підготовленості майбутніх учителів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення: теоретичної та практичної.

Теоретичній позиції відповідає *інформаційний критерій* і такі його показники:

- 1) усвідомлення значення співдружності вчителя та учнів загальноосвітнього навчального закладу в навчально-виховному процесі;
- 2) розуміння важливості виховної роботи з формування художньо-естетичного ставлення у молодших школярів;
- 3) знання особливостей процесу формування художньо-естетичного ставлення у молодших школярів;
- 4) уміння враховувати особливості застосування інтерактивних методів саме морально-естетичного виховання.

Практична підготовленість пов'язана з *операційним критерієм* та критерієм особистісної причетності.

Операційний критерій — ступінь володіння комунікативно-орієнтованими й організаційно-діяльнісними вміннями.

Критерій особистісної причетності передбачає особистісно зорієнтовану позицію педагога у розв'язанні педагогічних ситуацій, допомогу молодшим школярам в адаптації до довкілля, формування системи художньо-естетичних понять.

Відповідно до критеріїв, їх показників було визначено рівні підготовленості студентів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля: репродуктивний, продуктивний, творчий. Охарактеризуємо їх.

Репродуктивному рівню підготовленості властиве позитивне ставлення студентів до художньо-естетичної діяльності, хоча й наявними в них є сумніви щодо її ролі, доцільності проведення; студенти називають більшість загальнодидактичних принципів організації художньо-естетичної діяльності, її форм і видів, не зосереджуючись при цьому на специфічних; у них здебільшого відсутнє стійке прагнення створювати власні розробки; не сформований досвід проведення позакласних заходів художньо-естетичного спрямування; їм важко

визначати мету позакласної діяльності школярів, найбільш доцільні форми та види її реалізації.

Продуктивний рівень сформованості означеної особистісно-професійної якості характеризується стійким позитивним ставленням студентів до організації художньо-естетичної діяльності учнів, чітким розумінням змісту поняття «художньо-естетична діяльність педагога», принципів її організації, загалом достатнім усвідомленням суспільно-професійної значущості цієї діяльності, обізнаністю у формах і видах її організації; бажанням створювати розробки за аналогією наявних, виявом ініціативи у здійсненні художньо-естетичного спілкування.

Для студентів, яким властивий *творчий рівень* підготовленості до організації художньо-естетичної діяльності школярів, характерним є дієве ставлення до цієї сфери педагогічної роботи, глибоке усвідомлення її значущості, адекватне визначення мети та завдань, наявність власних розробок і бажань їх самостійно вдосконалювати, а також сформованість гнучких умінь і навичок стимулювання процесу накопичення в учнів досвіду художньо-естетичної діяльності.

Виділення рівнів підготовленості майбутніх учителів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля сприяє здійсненню диференційованого підходу до підготовки студентів, а також загальній оцінці її ефективності.

Вивчення рівнів підготовленості допомагає здійснити кількісно-якісну характеристику стану згаданих критеріїв і показників підготовленості майбутніх педагогів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення.

Під час роботи було враховано, що рівень сформованості необхідних відповідних знань, умінь і навичок визначається за

- 1) глибиною та дієвістю застосування на практиці знань і вмінь з теорії й методики досліджуваної діяльності;
- 2) ступенем усвідомленості та засвоєння дій кожним студентом;
- 3) вибірковістю, винахідливістю при формуванні в учнів художньо-естетичного ставлення.

Відзначимо, що на різних етапах педагогічного експерименту доводилося спостерігати низку труднощів, які проявляються у намаганнях деяких студентів будь-яким чином уникнути активної участі в педагогічному процесі: «У мене не виходить», «Я сьогодні не готовий до виконання таких завдань» тощо. Однак можемо стверджувати, що в кожному окремому випадку як причини виникнення такої позиції, так і шляхи її усунення – різні.

З метою проведення діагностичного зрізу теоретичної підготовленості майбутніх учителів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля серед 50 студентів було здійснено опитування.

Зміст відповідей передбачав з'ясування даних щодо означених вище показників вияву теоретичного критерію. Наведемо опорні питання, що ставилися студентам під час опитування:

1. Які функції виконує вчитель під час формування в учнів художньо-естетичного ставлення?
2. Чим відрізняється навчальна та виховна діяльність учителя під час формування в школярів художньо-естетичного ставлення?
3. Чи важлива співдружність «учитель–учень» для результативності навчально-виховного процесу?
4. Що повинен враховувати вчитель під час формування в учнів художньо-естетичного ставлення?

Аналіз набутого емпіричного матеріалу показав здебільшого низький рівень знань студентами теоретичних основ процесу формування в учнів художньо-естетичного ставлення. Слід зазначити, що деякі студенти мають певне уявлення про організацію навчально-виховного процесу з розвитку в школярів відповідного ставлення. Але кількість таких студентів за нашими даними дуже мала (1,5 % від загальної кількості респондентів). Так, загальний бал за показниками теоретичного критерію недостатній для оцінки їх рівня як «високого».

Отже, є підстави стверджувати, що у вищій школі специфіці теоретичних знань у цій галузі не приділяється належної уваги перш за все при вивченні студентами курсу загальних педагогічних дисциплін.

Виявлення емпіричних даних відносно рівня практичної підготовленості (за операційним критерієм та критерієм особистісної причетності) відбувалося шляхом спостереження за діяльністю студентів під час педагогічної практики. У ході спостережень ураховувалися такі аспекти діяльності студентів:

1) чи перебуває майбутній педагог у стані комфортності та психологічної стабільності під час педагогічної взаємодії (тон спілкування, привабливаюча манера поведінки тощо);

2) які методи та прийоми застосовує студент для формування у молодших школярів поняття про художньо-естетичного ставлення до довкілля;

3) рівень оперування студентом знаннями про художньо-естетичне ставлення;

4) особистісно зорієнтована позиція студента у розв'язанні педагогічних ситуацій.

Діагностичний «зріз» показав переважно «низький» рівень сформованості практичних умінь та навичок майбутніх учителів щодо формування в учнів художньо-естетичного ставлення (82 %). Необхідна була розробка спеціальної методики, яка б включала тренінг необхідних умінь розв'язання педагогічних ситуацій.

Результати аналізу стану підготовленості студентів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення засвідчили недостатній ступінь сформованості теоретичної та практичної підготовки. Зокрема, встановлено, що підготовка спеціалістів має фрагментарний характер, а фахова підготовка не відбиває її достатній методичний рівень.

Особистісно зорієнтоване навчання та виховання вимагає діагностичних підходів до цієї проблеми. В основу її вирішення було покладено наукові уявлення про навчально-виховний процес як складну динамічну систему соціального управління, в котрій у діалектичній єдності розвиваються

змістовий, організаційно-управлінський, прогностичний компоненти (Ш.Амонашвілі, А.Нечаєва, В.Сластьонін).

Аналіз наукових джерел дає підстави вважати, що в педагогічній науці набула визнання ідея формування в учнів художньо-естетичного ставлення. Однак констатувальний експеримент показав, що вона ще не стала органічним елементом навчально-виховного процесу. Хоча творчі вчителі намагаються вирішувати проблему, проте знання, які формуються в учнів, мають здебільшого фрагментарний характер, оскільки не систематизуються.

Це пояснюється тим, що переважна кількість учителів початкової школи не мають належного рівня методичної підготовленості, спрямованої на процес формування в учнів поняття про художньо-естетичного ставлення до довкілля. У практиці вчителі найчастіше покладаються на власний досвід або інтуїцію, чим зумовлюють появу педагогічних помилок у формуванні цілісності поняття, що дає негативні наслідки. Усвідомлення молодшими школярами знань має рефлексивно-оцінний характер, визначається узагальненими уявленнями. Тому навчально-виховна діяльність з формування в учнів художньо-естетичного ставлення часто позначається суб'єктивізмом: педагог діє, керуючись не фактами, а своїми відчуттями, здогадками, почуттями, асоціаціями тощо. Це свідчить про недостатнє вміння учителів початкової школи диференційовано здійснювати навчальну діяльність, формувати в учнів систему знань про художньо-естетичне ставлення до довкілля.

Саме цим пояснюється особлива увага, яка приділялася нами у дослідно-експериментальній роботі формуванню у студентів належного рівня методичної підготовленості до розвитку в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля. В ході діагностичного дослідження виявлено, що більшість респондентів – учителів початкової школи (67 %) вважають підготовку у вищому навчальному закладі недостатньою. Зокрема, вони зазначали, що студенти неадекватно уявляють, який характер і зміст знань забезпечують результативний вплив на формування в учнів художньо-естетичного ставлення, не володіють методами їх подання, не вміють

використовувати набуті знання у навчально-виховному процесі. Тому випускники педагогічних закладів, які приступають до роботи в школі, мають обмежену теоретичну й методичну підготовку, майже не готуються додатково до вдосконалення практичних і методичних навичок.

З огляду на зазначене постало завдання здійснити аналіз ступеня розуміння студентами завдань, змісту, методів і форм його формування у молодших школярів.

Набутий емпіричний матеріал дає підстави для певних узагальнень:

- 3 % респондентів відчувають значні труднощі у формуванні в учнів поняття про художньо-естетичне ставлення до довкілля, 54 % – у визначенні завдань змісту, 51 % – у виборі методів та форм його розвитку;

- 27 % опитаних виявляють цілком правильне розуміння завдань, знання змісту методів і форм його формування; 57 % – середнє, а 54 % – неповне;

- обізнаність у методичній літературі з питань формування в учнів художньо-естетичного ставлення віддзеркалює така картина: лише незначна кількість респондентів назвала від 1 до 4 науково-методичних джерел;

- знання методів і форм навчання учнів художньо-естетичного ставлення, використання їх на практиці коливається від 3 до 4 %.

Аналіз наведених результатів засвідчив, що не всі вчителі правильно розуміють завдання художньо-естетичного змісту, не володіють відповідними методами навчання і дійовими формами, не усвідомлюють сильних і слабких сторін власної діяльності, а про ефективність формування в учнів художньо-естетичного ставлення роблять висновки здебільшого на підставі інтуїтивних оцінок за другорядними ознаками. Всі ці недоліки значно знижують ефективність усвідомлення молодшими школярами художньо-естетичних знань.

Ми виходили з такого припущення: принципово важливо, щоб студенти усвідомлювали новий тип учителя – не просто «поліпшеного», а якісно іншого типу педагога, здатного бачити перспективу, вести за собою дітей і бути арбітром у розв'язанні педагогічних ситуацій.

Весь комплекс заходів, котрі входять у методіку вдосконалення процесу підготовленості майбутніх учителів до формування у учнів 1-3 (4) класів художньо-естетичного ставлення, здійснювався на підставі організації єдності навчальних, навчально-методичних, науково-дослідних та науково-методологічних ідей і дій.

Як уже зазначалося, важливим критерієм ефективності розробленої методіки виступає ступінь сформованості у молодших школярів художньо-естетичних понять.

Показниками в цьому випадку виступали усвідомлення значущості знань; ціннісні орієнтації; поведінка в певних педагогічних ситуаціях.

За кожним показником закріплено ознаку вияву. В загальному вигляді показники рівня сформованості художньо-естетичних знань включають правильність і повноту уявлень учнів про них, вияв котрих відбувається в різних ситуаціях.

Як доводять результати дослідження, для діагностики сформованості в молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля важливу роль відіграють «поведінкові» характеристики, що свідчать про почуття, мотиви, поведінку і безпосередньо визначають фактичний прояв тих чи інших якостей. Виділені аспекти свідчать про ступінь його розвитку або їх відсутність у школярів порівняно з тим, що взагалі властиве такому віку.

Отже, для адекватного визначення параметрів дослідження нами виділено три рівні сформованості художньо-естетичних знань: *високий, середній, низький*, де кожному давалась кількісна характеристика та якісна оцінка в балах.

До *високого рівня* сформованості знань віднесено школярів, у яких були правильні та достатньо повні для їхнього віку знання, поняття, форми; вони вміють адекватно оцінювати вчинки, давати самооцінку, здійснювати самоконтроль; у пізнавальній діяльності спираються на суспільнозначущі мотиви; в них наявні всебічні інтереси; учням характерна стійкість усвідомлення (8-12 балів).

Школярі з *середнім рівнем* сформованості знань мають неповні уявлення; інтереси в них не завжди стійкі; мотиви здебільшого особистісні; такі учні не завжди правильно оцінюють свої вчинки; у них постійні характеристики відчуття художньо-естетичного ставлення; їм властива самостійність; школярі не завжди вміють здійснювати самоконтроль (5-8 балів).

Низький рівень сформованості знань зумовлений частковим художньо-естетичним уявленням; нестійкістю інтересів; наявністю лише особистісних інтересів; байдужістю; наявністю нестійкої поведінки (0-4 балів).

Для діагностики сформованості художньо-естетичних знань у школярів 1-3(4) класів важливу роль відіграє визначення не тільки критеріїв, показників, але й ознак їх прояву, що дає можливість говорити не тільки про знання, вміння, а також і відчуття, мотиви поведінки, навички.

Такими ознаками виявилися стійке позитивне художньо-естетичне усвідомлення, що відповідає високому рівневі; ситуативна поведінка (середній рівень); слабкі прояви (низький рівень).

Діагностика сформованості знань молодших школярів була запропонована студентам. Здійснення її передбачалося комплексом різних методів, що дозволило порівняти одержані результати та забезпечило їх вірогідність.

Провідними методами діагностики стали опитування, анкетування, спостереження, самоспостереження, бесіди тощо.

Далі необхідно було здійснити замір, який ґрунтувався на реєстрації наявності або відсутності відповідних художньо-естетичних знань молодших школярів.

За допомогою обраних методів були отримані результати, котрі надали можливість діагностувати сформованість художньо-естетичних знань молодших школярів.

Можемо сказати, що на пошуковому етапі експерименту учнів з високим рівнем сформованості художньо-естетичних знань не було зафіксовано. Кращі результати виявлено за другим критерієм – «ціннісні орієнтації». Пояснити

це можна тим, що формування художньо-естетичних понять має ступеневий характер. Спочатку діти засвоюють елементарні поняття та норми і набувають відповідних навичок. Потім на підставі започаткованих норм і правил у школярів формуються художньо-естетичні поняття, які характеризуються виробленням переконань, стійких норм і подальшим розвитком необхідності. Зрозуміло, що між числами цього процесу немає чітких меж, вони умовні, взаємопов'язані та взаємозалежні, виявляються індивідуально й інколи не збігаються з віковими характеристиками розвитку.

Дані за показником «поведінка в різних ситуаціях» такі: лише 26% дітей виявляють середній рівень сформованості художньо-естетичних знань, а 74% мають низький рівень, оскільки поняття, уявлення про художньо-естетичне ставлення ще не стали регулятором їхньої поведінки.

Найгірші результати отримано за критерієм «усвідомлення значущості сформованості художньо-естетичних знань». Це пояснюється віковими особливостями та «початковим» етапом формування художньо-естетичних знань, потреб у ньому, провідних мотивів.

Отже, як бачимо, переважна більшість молодших школярів має нестійкі уявлення про елементарні художньо-естетичні поняття, в незнайомих ситуаціях вони не можуть самотійно, без допомоги дорослих, приймати рішення.

Тривала систематична фіксація й обробка одержаних результатів засвідчила прагнення школярів до навчання, спілкування, роботи. В ході експериментального дослідження важливо було також виявити характер ставлення учнів до художньо-естетичних знань тощо.

Спостереження дозволили дійти висновку про те, які зміни відбуваються упродовж дослідної роботи в характері відчуттів школярів на основі змін їхньої життєвої позиції й самосвідомості, взаємин із оточенням, установити причини, що призводять до таких змін.

Розглянемо на прикладі пізнавальних потреб, як вивчалися та діагностувалися потреби школярів у художньо-естетичних знаннях, їхні інтереси. Для дітей молодшого шкільного віку властива емоційно-моральна

сприйнятливість. Л.Ітельсон [83] зазначав, що будь-який учинок чи мотив людської діяльності має одночасно й етичне значення.

Метод створення педагогічних ситуацій сприяв виявленню художньо-естетичних мотивів, оцінних суджень учнів контрольних та експериментальних груп, а також показників, що характеризують відповідь учня, «поставленого» в межі гри. Крім того, педагогічні ситуації дали змогу викликати в учнів реальне переживання та виявити природне ставлення до них.

Цікавим виявився метод конкурсів, у яких школярі були учасниками спектаклів. У результаті таких ситуацій було встановлено, що переживання, котрі виникали під час виступів, не відповідають відчуттям реального життя учнів. Нами відібрано низку життєвих ситуацій, які умовно можна віднести до трьох груп.

До першої групи увійшли ситуації, з котрими найчастіше стикаються в реальному житті, при спілкуванні з дорослими.

Другу групу становлять ситуації, з якими школярі часто зустрічаються, спілкуючись з товаришами та ровесниками.

Третю групу склали ситуації, що виникають при спілкуванні з учителями.

Відповіді дітей аналізувалися за змістом та емоційним забарвленням. Характер реакцій і відмінностей між ними, залежно від впливу, свідчить про те, що відчуття можуть впливати на розвиток молодших школярів.

Усі перелічені вище методи в їх комплексі дозволили діагностувати наявність або відсутність у школярів сформованості художньо-естетичних знань, норм, уявлень, центральних і другорядних понять, їх вираженість, спрямованість, стійкість, виявити головні мотиви, визначити як розвинуті в учнів відчуття та якості, що забезпечують їх розвиток.

Метою заключного заміру було з'ясування тих змін, які відбулися у формуванні художньо-естетичних знань молодших школярів і співвідношенні норм, уявлень та їх поведінки.

Нами зафіксовано, що рівень сформованості художньо-естетичних знань у молодших школярів значно підвищився за всіма критеріями. Збільшилася й кількість учнів з високим і середнім рівнем розвитку сформованості художньо-естетичних знань.

Як зазначають учителі початкових класів, у яких студенти проходили педагогічну практику, в учнів стали більш адекватними уявлення, розширилося коло інтересів, зросло бажання збагачувати художньо-естетичні знання. Зафіксовано стійкість, стабільність і незалежність молодших школярів від зовнішнього впливу. Діти навчилися давати правильну самооцінку, здійснювати самоконтроль у різних ситуаціях. Для більшості дітей художньо-естетичні знання стали регулятором поведінки.

Отже, ігрові методики, зокрема сюжетно-рольові ігри, бесіди, дискусії, конкурси, КВК можуть стати дієвим засобом формування художньо-естетичних знань молодших школярів. Учителі початкових класів виступають у ролі безпосередніх організаторів, і саме вони в процесі життя та діяльності підводять вихованців до розуміння норм, переконань, уявлень про художньо-естетичні знання. Цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість учнів 1-3(4) класів формує в них художньо-естетичні якості відповідно до ідеалів і принципів. Професійно-педагогічні цінності вчителя початкових класів значною мірою стають життєвими цінностями школярів.

Висновки з розділу II

В результаті діагностичного дослідження було з'ясовано, що практиками початкової школи готовність до дії трактується як стан мобілізації всіх психофізичних систем людини, які забезпечують ефективне виконання професійних дій. Нами здебільшого розуміється і як налаштованість учителя на реалізацію змісту освіти знаннями, вміннями та навичками; нагальна реалізація програми дій у відповідь на появу певного сигналу.

Ми дійшли висновку, що готовність і професійна компетентність є підґрунтям для формування професіоналізму та його найвищого вияву – педагогічної майстерності, якої з досвідом роботи може досягти вчитель за умови постійного саморозвитку, самовдосконалення.

Поглиблення теоретичних уявлень дозволяє стверджувати, що до структури готовності студентів до професійної діяльності входять такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії); орієнтаційний (уявлення про особливості й умови професійної діяльності); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками); вольовий (самоконтроль, вміння управляти собою під час виконання трудових обов'язків); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідності її оптимальним професійним зразкам).

Якісною ознакою рівня сформованості у студентів готовності до педагогічної діяльності є сукупність компетенцій, які характеризують кожен із компонентів готовності. Для мотиваційного компоненту – це мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної професії, професійна налаштованість педагогічного мислення, відповідність гуманістичних цінностей потребам і меті особистості майбутнього вчителя; для змістово-процесуального компоненту – здатність учнів до навчання; для емоційно-вольового компоненту – пріоритетність вибору діяльнісного підходу до навчання учнів, усвідомлення себе організатором та керівником педагогічного процесу, гуманно-особистісна педагогічна позиція, творчий індивідуальний стиль діяльності на основі творчого підходу, морально-етична саморегуляція.

Для характеристики меж готовності розроблено оцінну шкалу відповідних рівнів: репродуктивний, продуктивний, творчий.

Практичній підготовці відповідає операційний показник та критерій особистісної причетності.

Виділення рівнів готовності майбутніх учителів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля сприяє здійсненню

диференційованого підходу до підготовки студентів, а також загальній оцінці її ефективності.

Вивчення показників готовності допомагає виявити якісно-кількісну характеристику стану розроблених критеріїв і показників готовності майбутніх педагогів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля.

Основні положення розділу висвітлено у праці: Формування компетентності майбутніх вчителів початкових класів засобами дисциплін художнього циклу // Зб. наук. праць Педагогічні науки. Вип. XXXXI: Херсон, 2006. – С. 356-360.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ДОВКІЛЛЯ

3.1. Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування художньо-естетичного ставлення молодших школярів

Ми виходили з розуміння, що процес формування готовності у майбутнього вчителя до виховання художньо-естетичного ставлення учнів початкових класів потребує створення відповідних педагогічних умов, які забезпечують для цього стійке найсприятливіше середовище.

«Умова», як категорія визначає відношення предмета до оточуючих його явищ, без котрих його існування неможливе. Сам предмет виступає у вигляді певної зумовленості, а умова – зовнішньої щодо предмета різноманітності об'єктивного світу. Відзначимо, що на відміну від причин, які безпосередньо впливають на виникнення того чи іншого явища або процесу, саме умови складають те середовище чи оточення, в котрому останні виникають, існують і розвиваються [106]. Отже, у процесі дослідження підвищену увагу викликали педагогічні умови, за яких готовність педагога до зазначеної сфери діяльності виникає, існує та розвивається.

Слід зауважити, що підготовка майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності, котра виступає об'єктом започаткованого дослідження, є багатофакторним процесом. У ньому виявляються об'єктивні й суб'єктивні чинники, які зумовлюють своєю сукупною дією надзвичайну складність процесу формування особистості майбутнього вчителя. Встановлено, що відповідність суб'єктивних факторів, котрі відбивають внутрішні потреби особистості об'єктивним умовам, у яких вона розвивається, допомагають вирішенню визначених завдань [178].

Виникає потреба у з'ясуванні й створенні таких педагогічних умов, що забезпечили б високий ступінь збігу за спрямуванням і змістом впливу організованої діяльності й об'єктивних умов, що є запорукою успішного формування особистості майбутнього вчителя. Багатогранність умов формування й розвитку особистості становить складну підпорядкованість. Нашу увагу привертали здебільшого лише ті педагогічні умови, які створюються в межах системи художньо-естетичної підготовки, а також специфічні з них, характерні для відповідної галузі наукових знань. До того ж система художньо-естетичної підготовки студентів вищих педагогічних закладів

освіти в експериментальному режимі впровадження особистісно зорієнтованої моделі.

Художньо-естетична підготовка студентів вищих педагогічних закладів освіти у дослідженні визначається як система змістово-теоретичного та організаційно-методичного забезпечення формування готовності до художньо-естетичної професійно-педагогічної діяльності.

Організація художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя, як і будь-якого педагогічного процесу, вимагає відповідної адекватної характеристики. В цьому контексті значний інтерес становить, зокрема, модельне уявлення досліджуваного процесу. Зауважимо, що питанням моделювання педагогічних процесів, вивченню можливостей моделювання як методу аналізу і синтезу педагогічних систем, присвячені фундаментальні наукові праці С.Архангельського, Ю.Бабанського, В.Безпалька, Н.Кузьміної, які детально обґрунтовують загальні підходи до моделювання, аргументовано доводять важливість використання методу моделювання у педагогіці.

Аналіз розвитку педагогічних технологій свідчить, що забезпечення навчально-виховного процесу стає ефективним інструментом управління підготовкою кадрів і постійного його вдосконалення, якщо воно є системним і охоплює всі ланки даного процесу. Педагогічна система як різновид соціальної системи відповідає загальним ознакам: а) містить певну сукупність частин, або компонентів, які у своїй взаємодії утворюють єдине ціле; б) володіє інтегративними властивостями, котрі не зводяться до суми властивостей окремих її компонентів, а зміна властивостей одного з них викликає зміну властивостей інших, а іноді й усієї системи загалом; в) має певну внутрішню організаційну структуру, що виявляється при встановленні зв'язків між окремими її компонентами; г) взаємодіє з середовищем, яке або сприяє її розвитку, зміцненню, стабілізації, або стримує її рух та інтегративні процеси [14; 50; 65; 105].

Важливими способами дослідження педагогічних об'єктів та їх компонентів є цілісність і системність (Ю.Бабанський, М.Данилов, Т.Ільїна,

Ю.Конаржевський, Ф.Корольов, Н.Кузьміна, Л.Новікова). У межах системного педагогічного дослідження, в яких розглядається цілісний підхід, педагогічний об'єкт необхідно досліджувати, по-перше, у взаємозв'язку з іншими елементами й системами, що вимагає міжпредметних знань; по-друге, як функціонуючу систему, тобто з'ясувати її ієрархічну будову; по-третє, у динаміці, бо будь-яка система є діалектичною єдністю минулого, теперішнього і майбутнього; по-четверте, з позицій застосування методів системного педагогічного дослідження. В.Лозова небезпідставно вказує на такі особливості цілісного підходу до вивчення педагогічних об'єктів:

- з позицій більш складного цілого як його органічного елемента, а не ізольовано від інших об'єктів, пов'язаних з ним;
- виділення основних елементів, сторін, частин об'єкта як цілісної системи, визначення їх специфіки, особливостей;
- встановлення взаємозалежності частин, елементів, їх причинно-наслідкових, внутрішніх зв'язків, котрі виконують різні функції і відбивають форми взаємозалежності, а також домінуючі тенденції та закономірності;
- осмислення об'єкта як цілого на новому рівні на основі виявлених зв'язків, визначення загальних, інтегральних властивостей, якостей;
- виявлення тих елементів і зв'язків, впливаючи на які, можна змінювати цілісну систему.

Унаслідок довготривалої еволюції сучасна педагогічна система є достатньо розвинутою, гнучкою, досконалою структурою. Вона складається з таких взаємопов'язаних елементів, як мета підготовки спеціаліста; суб'єкт навчально-виховного процесу; зміст навчання і виховання; дидактичні процеси як способи здійснення поставлених завдань; викладачі або технічні засоби навчання, котрі опосередковують педагогічну діяльність; організаційні форми педагогічної діяльності. Будучи організованою, педагогічна система постійно знаходиться під впливом соціальної системи, вимоги якої локалізуються, як правило, на одному з її елементів, що і є системоутворюючим.

Використання в започаткованому нами дослідженні методу моделювання пояснюється важливістю застосування його засобів для цілісної побудови таких складних педагогічних процесів, яким є художньо-естетична підготовка майбутнього вчителя та вирішення завдань педагогічного проектування. Отже, **метою моделювання** виступала побудова цілісної системи художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя, що дає змогу ретельно розглянути й осмислити всі основні складові цього процесу (цілепокладання, стуктурування педагогічного процесу, створення педагогічних умов для використання відповідних методів, засобів формування готовності майбутнього вчителя до художньо-естетичної діяльності тощо).

Спрямованість педагогічної системи визначається тією моделлю освіти, яка реалізується в її межах. Сучасна педагогічна наука послуговується досить великою кількістю розроблених і впроваджених освітніх моделей, за котрими проектуються освітні технології. Серед них *«стимулююча модель»*, що орієнтована на підвищення рівня пізнавальної активності за рахунок включення в навчальний процес проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби і мотивацію суб'єктів навчання (В.Лозова, О.Матюшкін, М.Махмутов, М.Скаткін, Г.Щукіна). *«Формувальна модель»* передбачає у процесі розвитку пізнавальної діяльності здійснення цілеспрямованого управління оволодінням знаннями, вміннями з попередньо заданими властивостями (В.Безпалько, П.Гальперін, Н.Тализіна). *«Розвивальна модель»* у центр уваги ставить побудову навчальної діяльності як на рівні змісту, так і форм її організації з метою забезпечення формування психологічних новоутворень, що перетворюють учасника освітнього процесу в суб'єкт навчальної діяльності (В.Давидов, Д.Ельконін).

Найбільш відповідною сучасній освітній ситуації є «особистісно зорієнтована модель освіти», досліджувана М.Алексєєвим, І.Бехом, А.Бойко, Є.Бондаревською, В.Серіковим, І.Якиманською, а щодо професійної освіти, зокрема, вищої – Е.Зеєром.

У згорнутому вигляді сутність особистісно зорієнтованої технології, за І.Якиманською, полягає у визнанні особистості учня головною дійовою фігурою всього освітнього процесу. Реалізація цієї системи потребує переходу від навчання (як нормативно побудованого процесу) до учіння (як індивідуальної діяльності учня, її корекції і педагогічної підтримки) [223]. Функції навчання у такій технології полягають у створенні умов для вдосконалення індивідуальних здібностей та розвитку особистості. Не погоджуючись з І.Якиманською, С.Подмазін стверджує, що особистісно зорієнтованим можна назвати лише той освітній процес, який максимально сприяє розвитку суб'єктивності, яка є системотвірною якістю особистості [223]. Особистісно зорієнтоване навчання М.Алексюк визнає як відмінну від інших методологію організації навчального процесу. Вона передбачає не врахування, а включення особистісних функцій учня у навчальний процес, звернення до його суб'єктивного досвіду [4]. Критеріями ефективності організації навчання у такій моделі є параметри особистісного розвитку: мотивація, самостійність, рефлексія, емоції. Педагогічну технологію у межах особистісно зорієнтованого навчання автор розуміє як специфічну індивідуальну (авторську) діяльність педагога щодо проектування навчальної діяльності та її практичної організації у межах певної предметної галузі з орієнтацією на тип психічного розвитку й урахування особистісних можливостей. Так, група дослідників визначають особистісно зорієнтовану технологію як спосіб організації процесу, що стимулює внутрішні механізми розвитку особистості. Під способом організації педагогічного процесу розуміють технологію, котра сприяє включенню механізмів розвитку особистості: забезпечити максимальний розвиток особистості означає створити реальні умови для цього [20].

Зауважимо, що в концепціях особистісно зорієнтованої освіти М.Алексєєва, І.Якиманської розглядається шкільна система навчання, але основні її положення можливі для застосування в усіх видах і на всіх рівнях освітніх систем. Подальший розвиток цієї концепції здійснений І.Зверевим. Він вводить поняття «особистісно зорієнтована професійна освіта» і визначає його

як освіти, в процесі котроїякої організація взаємодії суб'єктів навчання максимально орієнтована на професійний розвиток особистості і специфіку майбутньої професійної діяльності [74]. Виходячи із сутності особистісно зорієнтованої освіти, Е.Зеєр дає таке тлумачення технології професійної освіти: впорядкована сукупність дій, операцій і процедур, спрямованих на розвиток особистості, які інструментально забезпечують досягнення діагностованого і прогнозованого результату в професійно-педагогічних ситуаціях, утворюють інтеграційну єдність форм і методів навчання у ході взаємодії тих, хто навчається, і педагогів, а також у процесі розвитку індивідуального стилю діяльності. Ознаками особистісно зорієнтованих технологій професійної освіти є цільова настанова на розвиток особистості; конгруентність змісту освіти; опора на суб'єктивний досвід тих, хто навчається; інтеграційна єдність форм, методів і засобів освіти; взаємодія суб'єктів навчального процесу; індивідуальний стиль діяльності; визначення ефективності організації навчального процесу параметрами особистісного розвитку. Дослідження Е.Зеєра обґрунтовують умови реалізації особистісно зорієнтованої технології у професійно-освітньому процесі, якими є наявність чіткої і діагностично заданої мети освіти, тобто уявлення про очікуваний результат, котрий піддається вимірові; доповнення навчального матеріалу системою пізнавальних і практичних завдань, ситуацій, проектів, вправ тощо; дотримання достатньо стійкої послідовності, логіки, етапів виконання навчальних завдань; визначення способів взаємодії учасників професійно-освітнього процесу; мотиваційне забезпечення суб'єктів педагогічної діяльності, заснованого на реалізації їх особистісних функцій у цьому процесі; окреслення меж алгоритмічної і творчої діяльності педагогів, допустимого відхилення від правил; відкритість освіти професійному майбутньому, спрямованість на його передбачення.

Цілком зрозуміло, що актуальним для нашого дослідження є положення про зовнішньо орієнтовану і внутрішньо зорієнтовану освіту. Ознаки відмінності цих аспектів знаходимо у А.Маслоу. Настанова на зовнішнє навчання (орієнтація переважно на оцінки, екзамени й заліки, а не на знання: на

кінцевий результат – отримання диплома, а не на досконале оволодіння професією тощо) у студентів досить швидко формується і зміцнюється, бо традиційна освітня система передбачає примусове учіння, не стимулює розвиток мислення, не надає можливості обирати свій шлях до набуття необхідних знань, до самовдосконалення, не сприяє внутрішній освіті [133]. Зовнішньо орієнтована і внутрішньо орієнтована особистісна освіта має суттєві відмінності. Результатом зовнішньо орієнтованої освіти є автоматичне отримання після закінчення вищого навчального закладу диплома про здобуття професії внаслідок:

- відвідання встановленої кількості навчальних годин, засвоєння (а іноді прослуховування) належної кількості навчальних предметів, курсів, яке зафіксоване позитивним оцінюванням через традиційні форми контролю у межах загальноновизнаної п'ятибальної системи;
- неузгодженість навчальних предметів і циклів, очевидна незбалансованість їх обсягу та кількості, відсутність урахування успішності їх засвоєння при видачі диплома; отримання позитивних результатів з певних дисциплін за рахунок суб'єктивного оцінювання, заміни навчання активною громадською діяльністю (старостат, участь у спортивних змаганнях, художньо-творчих конкурсах тощо);
- орієнтація на отримання технологічно спрямованої і вузькоспеціалізованої освіти.

Як свідчить практика, зовнішньо орієнтована освіта є більш упорядкованою порівняно з внутрішньо орієнтованою, хоча й перша потребує подальшого розвитку та вдосконалення. Та все ж, за умови теоретичного й організаційно-методичного забезпечення внутрішньо орієнтованої освіти відбудеться значне поліпшення професійного рівня майбутнього вчителя. Специфіка художньо-естетичної підготовки, побудованої на принципах гуманістично орієнтованої освіти, дозволяє частково вирішити завдання внутрішньо орієнтованої освіти, поєднати зовнішній і внутрішній аспекти

навчання на рівні особистості, на що й спрямована запропонована в дисертації модель.

Реалізація освітньої моделі, перехід від проекту до технології як способу її впровадження здійснюється через педагогічну систему, що побудована в даному дослідженні на принципах особистісно зорієнтованої освіти. Модель художньо-естетичної професійно-педагогічної підготовки студентів наведено на рисунку 3.1.

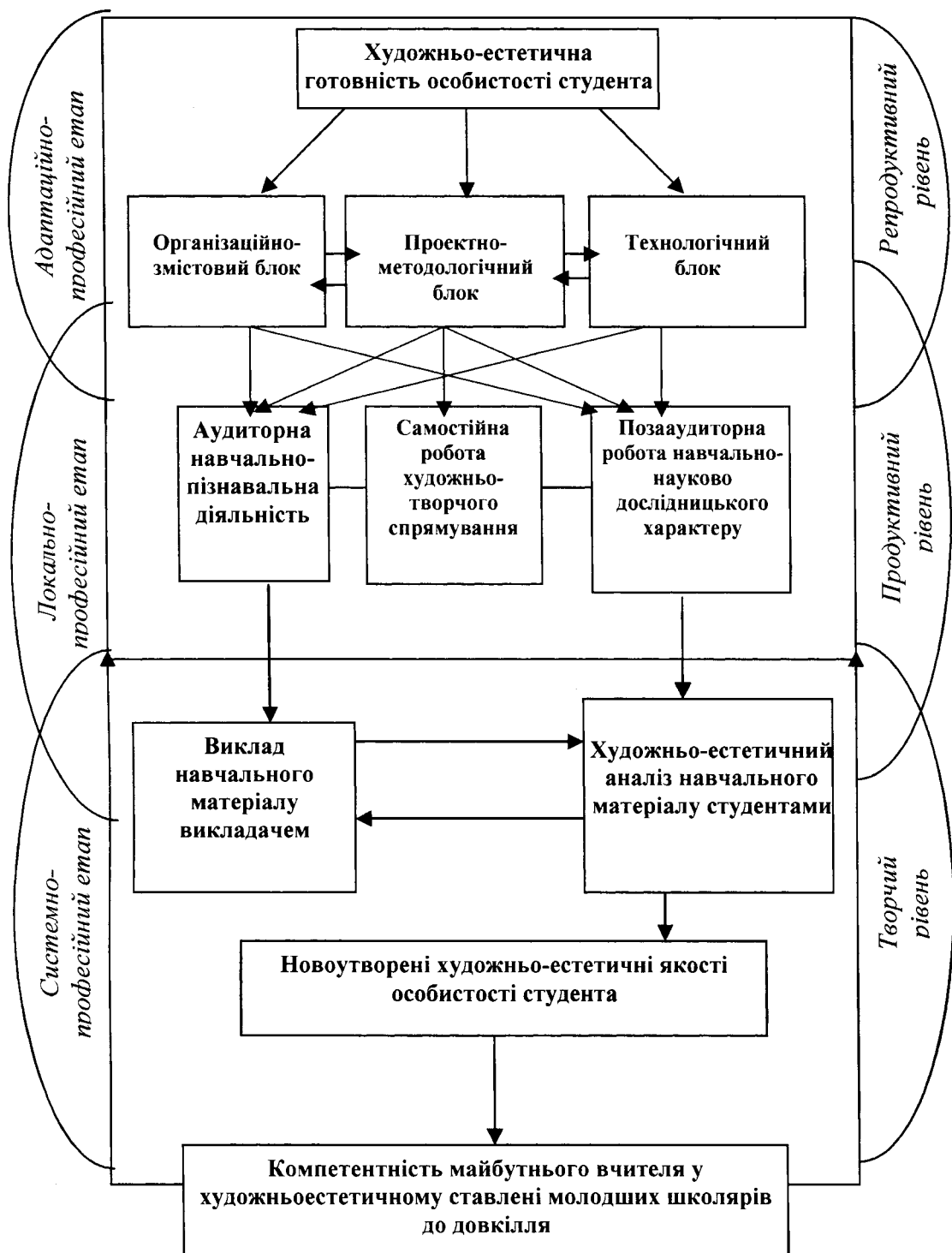


Рисунок 3.1.1. Модель підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля.

Рисунок 3.1. Модель підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля.

організаційно-змістовий і технологічний, які віддзеркалюють своєрідність феномена «підготовка майбутніх учителів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля», ідею взаємозв'язку аудиторної й позааудиторної діяльності студентів, здатність функціонування на рівнях «бакалавр-спеціаліст-магістр», урахувалася своєрідність дидактико-виховної потужності нормативних навчальних курсів.

Охарактеризуємо зміст блоків, бо кожен із них відображає стратегію процесу художньо-естетичної підготовки; вихідні його теоретичні положення.

Проектно-методологічний блок

1. Стратегія процесу художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя полягає у визначенні представленої у моделі основної мети

педагогічної системи, побудованої на принципах особистісно зорієнтованої освіти. При цьому стратегія виявляє її внутрішні можливості, які зумовлюють досягнення проміжної мети та завдань. Поетапна організація педагогічного процесу формування гуманістичних ціннісних орієнтацій, художньо-естетичних знань і вмінь передбачає досягнення мети попереднього етапу, що є обов'язковою і достатньою умовою результативності наступного.

Стратегія виступає важливим інструментом проектування, оскільки в розробці моделей, прийнятті організаційно-управлінських рішень її вибір є першим і найвідповідальнішим алгоритмічним актом.

2. Художньо-естетична підготовка студентів вищих педагогічних закладів освіти є цілеспрямованим, гармонійно-цілісним, творчим педагогічним процесом формування готовності майбутнього вчителя до художньо-естетичної професійно-педагогічної діяльності на основі цілісно-інтеграційного підходу, концепції діалогової взаємодії у процесі освоєння і засвоєння художньо-естетичних знань і вмінь, активізованих ціннісними орієнтаціями. Даний процес дає змогу вирішити завдання художньо-естетичного розвитку особистості майбутнього вчителя; найповніше реалізувати художньо-естетичний потенціал, закладений у навчальних дисциплінах, збільшити їх художню й естетичну ємність; закласти художньо-естетичні основи педагогічної інтеграції; створити умови для виходу за межі вузькопредметної підготовки студентів.

Стратегія модельованого процесу полягає в тому, що результативність художньо-естетичної підготовки досягається за рахунок інтеграції дисциплін професійно-педагогічного, спеціального напрямку на основі визначених компонентів художньо-естетичної готовності майбутнього вчителя.

Основними теоретичними положеннями, які зумовлюють конструювання експериментальної моделі художньо-естетичної підготовки, такі:

3. Художньо-естетична підготовка майбутнього вчителя має особистісно зорієнтовану основу, що передбачає гармонійне поєднання всіх напрямків

навчально-виховного процесу і включати в себе взаємодію між усіма його учасниками.

4. Формування системи ціннісних орієнтацій, художньо-естетичних знань і вмінь пов'язаний з усіма структурними складовими особистості майбутнього вчителя, яка розвивається і формується: здібностями, нахилами, інтересами, потребами, вольовими якостями, емоційним ставленням до дійсності, забезпечуючи поєднання інтелектуального, емоційного і вольового компонентів навчального процесу.

5. Художньо-естетична підготовка є структурним утворенням системи вищого порядку – професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, у той же час, впливаючи на інші складові за законами побудови системи, вона є системоутворюючим фактором і наскрізно пронизує всі ланки навчально-виховної роботи.

Основною навчально-виховного процесу є діалогова взаємодія його суб'єктів, що дозволяє перетворити педагогічну дію, спрямовану від викладача до студента на свідомий акт самого студента.

6. Художньо-естетична підготовка має дієво-практичний характер, спрямовує не тільки на майбутню художньо-естетичну педагогічну діяльність через зміст і структуру навчальної роботи у вищому закладі освіти, але й на «впровадження у навчальний процес цілей і цінностей професійної діяльності як провідних детермінантів підготовки».

7. Художньо-естетична підготовка забезпечує зумовленість художньо-естетичних знань і вмінь особистісною системою ціннісних орієнтацій студента, що сприяє формуванню його готовності, як майбутнього вчителя, до переходу у професійній діяльності до педагогіки розвитку і творчості.

8. Художньо-естетична спрямованість професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, яка виявляється у художніх та естетичних цінностях і меті, відповідному змісті освіти, забезпеченому сучасними педагогічними технологіями, стимулює мотиваційну сферу студентів. Вона є сукупністю об'єктивних новоутворень (витікають із соціальної зумовленості та

суспільних сподівань) і персональних (ціннісні орієнтації й позиції особистості, які опосередковані особистісною своєрідністю, світоглядом, думками, переконаннями, ідеалами, потребами, інтересами). На перший план виходять потреби художньо-естетичного характеру: самореалізація, підвищення рівня особистісних і професійно-педагогічних умінь, прагнення до досконалості у професії, досягнення високого базового рівня та ін.

Осмислення вагомості саме мотиваційної сфери становлення і розвитку особистості майбутнього вчителя дозволяє стверджувати, що зовнішні педагогічні впливи набувають для студентів особистісного сенсу лише за умови їх стимулювання не лише значущістю для соціального середовища, а й актуальністю у збагаченні особистісно-професійного досвіду кожного з них.

Організаційно-змістовий блок

Його складають загальні педагогічні принципи організації процесу художньо-естетичної підготовки; обґрунтування основних етапів художньо-естетичної підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти.

Зрозуміло, що художньо-естетична підготовка майбутнього вчителя як складова педагогічної системи вищого порядку ґрунтується і здійснюється на загальнопедагогічних принципах навчання та виховання. Однак, урахувавши своєрідність, новизну сучасного контексту, слід наголосити на специфічних принципах художньо-естетичної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів. Ці принципи, з одного боку, відбивають вимоги до змісту, методів, організаційних основ процесу формування системи ціннісних орієнтацій, художньо-естетичних знань і вмінь, а з іншого, – визначають основні регулятиви, котрі мають практичне значення як підґрунтя необхідних педагогічних умов. Отже, в дослідженні розробка змісту художньо-естетичної підготовки і відповідного спектру діяльності фахівця художньо-естетичного спрямування спирається на сукупність таких принципів, як-от:

1. Принцип гуманізації та інтегративної організації процесу художньо-естетичної підготовки. Його виділення викликане, по-перше, потребою розмежування понять «гуманізація» і «гуманітаризація» освіти, які здебільшого

ототожнюються. Гуманізація освіти входить у поняття «гуманітаризація», але не тотожна йому, хоча б з тих міркувань, що гуманізація декларує визнання людської особистості як вищої цінності суспільства, а гуманітаризація спрямована на пізнання людини як унікальної і найскладнішої з усіх існуючих у світі систем. По-друге, гуманістично орієнтована освіта в центр уваги ставить людину, розвиток її здібностей, природних потенціалів, задоволення особистісних потреб та інтересів. Заклад освіти не в змозі повною мірою забезпечити художньо-естетичний характер особистісного розвитку, самовизначення в особистому житті, соціумі, матеріальному середовищі. Тому принцип гуманізації забезпечує створення лише максимально можливих умов для формування здатності майбутнього вчителя до достатнього розвитку й функціонування відповідних особистісних характеристик, такого художньо-естетичного простору, в якому формуються повноцінні суб'єкт-суб'єктні стосунки у процесі спілкування вчителя й учня, відбувається спільне входження у контекст сучасної естетичної культури, наукові дослідження й технічні відкриття подаються у художньо-естетичному контексті.

Інтегративна організація процесу художньо-естетичної підготовки спрямована на узгодження предметів світоглядної, психолого-педагогічної, спеціальної підготовки з метою інформаційно-змістового і дидактико-методичного забезпечення формування професійної готовності майбутнього вчителя. Будучи відносно автономним, процес художньо-естетичної підготовки не може бути здійсненим без відповідної опори на зміст і дидактико-методичний інструментарій навчальних дисциплін, він є продуктом інтегративної взаємодії навчальних предметів. Практичне втілення процесу формування художньо-естетичної готовності передбачає відповідну його організацію в межах усього освітнього процесу, оскільки в даному випадку мова йде не про окрему навчальну дисципліну, а про їх певну сукупність, при чому самі навчальні дисципліни відрізняються одна від одної цільовим призначенням, складом, структурою, особливостями методики викладання. Інтегративна організація художньо-естетичної підготовки здійснюється в таких

основних напрямках: мета (узгодження мети процесу підготовки з метою і завданнями конкретних навчальних предметів); зміст (координація інтегративної взаємодії змісту навчальних предметів; визначення місця кожного з навчальних предметів у загальному процесі підготовки); інтеграція засобів дидактико-методичного забезпечення, яка має різномірний характер (рівні міжпредметної інтеграції відбивають зміни у складі, взаємозв'язках, педагогічному ефекті навчальних елементів: елементарний рівень – інтеграція по точках; середній рівень – інтеграція за тематичними лініями; високий рівень – цілісне новоутворення на основі синтезу).

Естетизація діяльності, побуту, створення художньо-естетичного середовища, що передбачає професійну підготовку студентів на високих зразках вітчизняної та світової художньої культури, шедеврах мистецтва через їх залучення до скарбниці істинної культури як елітної, так і фольклорної, можливість переходу молодіжної контркультури на рівень істинної.

Виділення етапів процесу художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя базується на методологічні основи системного підходу, розробленого в працях Ф.Корольова, Н.Кузьміної, котрі систему підготовки студентів розглядали у вигляді взаємозв'язку і взаємодії структурних і функціональних компонентів, сукупність яких визначає ту особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети. Основними вимогами до диференціації етапів є послідовне їх ускладнення та підпорядкованість попередніх етапів, які відбивають цільові, змістові, структурні, функціонально-результативні характеристики, наступним етапам педагогічного процесу. Ці вимоги репрезентують послідовність процесу формування художньо-естетичної готовності, коли кожен наступний етап повинен відноситися до попереднього за законами співвідношення елементів системи. Перехід функціонування системи з нижчого на вищий рівень пов'язаний зі зміною структури системи, а відтак і її організації. Важливими для даного дослідження є положення про те, що зміна якісного стану педагогічної системи, перехід її на інший рівень відбувається шляхом

ускладнення розвитку окремих елементів, котрі приводять до ускладнення структури загалом та створення досконалішої системи відношень між елементами з наступним дорозвитком елементів до рівня розвитку структури. Це зумовлює розчленування художньо-естетичної підготовки на окремі етапи, змістову основу яких складає сукупність експертно заданих ціннісних орієнтацій, художньо-естетичних знань і вмінь.

2. Принцип художньо-естетичної спрямованості професійно-педагогічної підготовки вимагає суттєвого вдосконалення художньо-естетичного розвитку майбутнього вчителя з огляду на реалії сьогодення, опори в навчально-виховному процесі на загальнолюдські цінності, діалогової і полілогової взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Така вимога забезпечує перехід від інформаційної до розвиваючої моделі навчання, від ілюстративно-пояснювальних до активних методів, спрямованих на залучення студентів до діяльності, оволодіння ними вміннями будувати спілкування з молодшими школярами. Йдеться про підвищення статусу циклу дисциплін художньо-естетичного напрямку, гуманітарно орієнтоване викладання всіх без винятку навчальних предметів, художньо-естетичну спрямованість, розкриття альтернативності ідей у науці, висвітлення внеску видатних вітчизняних і зарубіжних учених у скарбницю наукових знань.

3. Принцип адекватності мети й системності, повноти і доцільності художньо-естетичних методів. В умовах конкретної педагогічної ситуації у вищому закладі освіти, навчальній групі чи тимчасовому об'єднанні з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей кожного студента необхідний оптимальний вибір прийомів, засобів, художньо-естетичних методів і форм підготовки, відповідних даній ситуації. Будь-який художньо-естетичний метод (гуманітарна проблематизація навчального матеріалу; збір емпіричного матеріалу і його теоретичне осмислення; зіставлення різних художньо-естетичних феноменів; виокремлення і характеристика провідних структур) не є універсальним, і, будучи ізольованим від інших, він не дає бажаного педагогічного результату. Ефективною є лише детермінована адекватною метою

система методів, яка передбачає їх дозування з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів процесу, соціального середовища.

Повнота й доцільність визначає склад і структуру змісту з позицій його необхідності та достатності для забезпечення результатів формування художньо-естетичної готовності студентів. Він унормовує склад гуманістичних цінностей, художньо-естетичних знань і вмінь, їх відповідність завданням професійної підготовки майбутнього вчителя та оптимальність з огляду на пізнавальні можливості студентів, ресурси навчального плану, зміст навчальних предметів. Остання обставина вимагає врахування, по-перше, як змісту окремих предметів світоглядно-культурологічного, психолого-педагогічного, спеціального циклів, так і педагогічного потенціалу їх інтегративної взаємодії; по-друге, гуманістичні ціннісні орієнтації, художньо-естетичні знання, вміння повинні інтегруватися у зміст відповідних навчальних дисциплін, передбачених чинним навчальним планом, тобто не суперечити завданням того чи іншого курсу навчання студента, не руйнувати його внутрішньої структури і логіки. Тим самим, принцип певним чином регулює відбір знань і вмінь, котрі визначаються гуманістичними орієнтаціями, спрямовує на використання тих із них, які не виходять за межі професійно-педагогічної підготовки вчителя. В той же час принцип вказує на необхідність формування художньо-естетичних знань і вмінь на матеріалі дисциплін, що містяться в чинному навчальному плані, оскільки художньо-естетичну підготовку неможливо здійснювати без відповідної підтримки з боку навчального змісту.

4. Аналітико-синтетичний принцип забезпечує поелементну розробку педагогічної системи художньо-естетичної підготовки, її методичної основи як оптимальної сукупності відповідних методів. Функціонування педагогічної системи може бути успішним за умов її цілісності, відкритості, здатності гнучко, динамічно й ефективно змінювати свої елементи і взаємодію між ними залежно від зміни характеру мети кожного етапу, педагогічної ситуації, забезпечення варіативності змісту, форм і методів підготовки.

Цілісність системи художньо-естетичної підготовки означає, по-перше, загальну для всіх її структурних і функціональних складових цільову спрямованість на створення умов, у яких суб'єктність студента може виявлятися в усій своїй різноманітності та самовизначенні; по-друге, узгодженість і взаємозв'язок усіх структурних і функціональних компонентів системи; по-третє, координацію педагогічних процесів, котрі в ній протікають.

У нашому розумінні відкритість системи передбачає можливість: а) включення її як елемента у процес безперервної художньо-естетичної освіти вчителя (довузівської, післядипломної), незамкненість системи, вільне залучення окремих її складових; б) уведення в разі необхідності нових елементів і ланок, зміна у функціонуванні вже існуючих; в) горизонтальної інтеграції між предметами; г) вертикальної інтеграції між окремими рівнями навчання в різнорівневій структурі вищої освіти, між предметами одного рівня.

Гнучкість і варіативність змісту, форм і методів навчання означає постійну готовність до оперативної перебудови, яка диктується потребами суб'єктів навчально-вихованого процесу, необхідністю диференціації та індивідуалізації. Гнучкість системи забезпечується динамічною структурою процесу навчання, особистісно зорієнтованим характером підготовки, новими методиками з акцентом на управління самоосвітою й активним навчанням, упровадженням елективних курсів художньо-естетичного змісту та іншими інноваціями в галузі навчальних технологій.

Педагогічну систему, що відповідає цим умовам, правомірно назвати повною, тобто такою, якій притаманна цілісність, відкритість, гнучкість і динамізм, а тому вона органічно включається у процес безперервної освіти.

Ми вважали, що етапи художньо-естетичної підготовки за змістом мають відповідати логіці професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Це дозволяє визначити ієрархію взаємопов'язаних і взаємозумовлених етапів, котрими виступають *адаптаційно-професійний, локально-професійний, системно-професійний*. Вони віддзеркалюють процес оволодіння професією педагога за принципом «сходження від абстрактного до конкретного». Якщо на

початковому етапі процес художньо-естетична підготовка будується відповідно до професійно-пропедевтичних завдань з опорою на базові знання й уміння, ціннісні орієнтації, професійно-педагогічні поняття, то на наступних вона формується на основі конкретного матеріалу професійної діяльності, спеціальних знань і вмінь, детермінованих гуманістичними ціннісними орієнтаціями, через аналіз конкретних професійно-педагогічних ситуацій. Кожен попередній етап забезпечує підготовчий рівень для наступного, вищого. Така етапність та ієрархічна підпорядкованість орієнтована на постійне вдосконалення готовності майбутнього вчителя до художньо-естетичної професійної діяльності.

Зауважимо, що важливим методологічним орієнтиром у поетапній побудові художньо-естетичної підготовки є виділений М.Бахтіним метод діалогічного розуміння, представлений чотирма актами: 1) сприйняття тексту; 2) пізнання і розуміння його загального значення; 3) розуміння його змісту в контексті даної культури; 4) активне діалогічне розуміння. Розширивши межі будь-якого тексту (ним може бути твір мистецтва, архівний документ, складні сплетіння історичних подій і фактів, учинки, окремі культурно-освітні феномени тощо) до меж культури загалом, провівши аналогію, можна визначити послідовність процесу художньо-естетичної підготовки, котра передбачає перехід від рівня адаптації, сприйняття.

З огляду на зазначене вище, цілком очевидно, що зміст кожного етапу художньо-естетичної підготовки має свою специфіку.

Адаптаційно-професійний етап. На ньому відбувається підготовка студентів до сприйняття дисциплін гуманітарного циклу, культурологічного і художнього підциклів, усвідомлення особистісної системи ціннісних орієнтацій і пріоритетності гуманістичних цілей та цінностей педагогічної професії, художньо-естетичного змісту освіти. Даний етап окреслює характер адаптації студентів до умов навчання у вищому закладі освіти, закладає основи наукової культури, культури знань і навчальної праці. Художньо-естетична готовність формується за рахунок інтегративної взаємодії дисциплін світоглядно-

культурологічної і психолого-педагогічної підготовки, спирається на художньо-естетичні знання й уміння ознайомлювального, розпізнавального рівня, має у своїй основі переважно репродуктивну діяльність.

Особливості цього етапу визначаються комплексом взаємопов'язаних якісних специфічних характеристик: позитивною мотивацією художньо-естетичної діяльності, художньо-естетичного аналізу освітніх явищ і процесів; концентрацією уваги на проблемних ситуаціях, пов'язаних з активним застосуванням знань і вмінь ознайомлювального, розпізнавального і перетворювального характеру; синтезом художньо-естетичних і психолого-педагогічних понять; включенням гуманістичних ціннісних орієнтацій, художньо-естетичних знань і вмінь у зміст майбутньої педагогічної професії.

Саме на цьому етапі студенти одержують необхідні уявлення про способи, прийоми, методичні схеми художньо-естетичної діяльності, оволодівають знаннями й уміннями спілкуватися на основі діалогової взаємодії, розуміти характер, індивідуальність іншої людини, розвивають готовність прийти на допомогу, сприймати культурні цінності відповідно до естетичного відчуття, спілкуватися з природою і бережливо ставитися до неї, засвоюють основи інформаційної культури, плекають відчуття належності до вітчизняної культури, необхідності її збереження. Предметом спеціального розгляду стають проблеми співвідношення ролі та місця педагогіки і педагогічної діяльності культурної галузі взагалі, національної культури і загальнолюдських цінностей.

Отже, перший етап художньо-естетичної підготовки забезпечує переважно *адаптацію студентів до умов вищого навчального закладу, їх входження у зміст діяльності, спрямовує художньо-естетичну готовність через ознайомлення і сприйняття майбутніми фахівцями культурно-освітніх феноменів.*

Локально-професійний етап сприяє формуванню у студентів художньо-естетичної готовності, підґрунтям якої є використання відповідних наукових знань і вмінь переважно перетворювального й оцінного характеру, котрі детермінуються гуманістичними ціннісними орієнтаціями особистості. Процес

засвоєння знань і вмінь, присвоєння гуманістичних цінностей педагогічної професії відбувається за рахунок збагачення змісту і засобів загальнопрофесійних дисциплін, зокрема, гуманітарних, психолого-педагогічних, частково – спеціальних дисциплін (блок спеціально-предметної підготовки). На цьому етапі художньо-естетичні знання й уміння стають особистісно-професійними, значущими у становленні майбутнього вчителя, у визначенні гуманістичної спрямованості його особистісного досвіду.

Особливостями зазначеного етапу є те, що художньо-естетична готовність формується в умовах локального моделювання майбутньої професійної діяльності, а це сприяє концентрації уваги на проблемних ситуаціях, пов'язаних з актуалізацією і активним застосуванням знань і вмінь оцінного й перетворювального характеру, включенню їх у зміст освоюваної професії шляхом безпосереднього використання у реальній діяльності (зокрема, в процесі виконання педагогічних завдань художньо-естетичного змісту, які мають дослідницький і евристичний характер, у ході психолого-педагогічної практики тощо).

Зміст художньо-естетичної підготовки складають проблеми загального і професійного характеру: суперечності особистості та культури; місце і роль вітчизняної культури у світовій соціокультурній динаміці; суспільний ідеал і його місце в сучасній педагогічній теорії та практиці; базова культура особистості у системі міжособистісних стосунків.

Організація процесу художньо-естетичної підготовки на цьому етапі забезпечує здебільшого формування *готовності майбутнього вчителя до «впізнавання» культури, введення знань у контекст культури, розвиток гуманітарного мислення особистості.*

Системно-професійний етап спрямовує цілісне формування художньо-естетичної готовності майбутнього вчителя як системи знань і вмінь, зумовлених гуманістичними ціннісними орієнтаціями. На цьому етапі вже засвоєні знання й уміння розпізнавального, оцінного, перетворювального, контрольного-коректувального характеру набувають чіткої практико-орієнтованої

спрямованості, збагачуючи когнітивну, аксіологічну й операційно-логічну складові професійної діяльності майбутнього вчителя.

Особливості цього етапу полягають у формуванні художньо-естетичної готовності в умовах системного моделювання професійно-педагогічної діяльності вчителя. У процесі навчання відбувається комплексне оволодіння знаннями і вміннями, вибудовується система гуманістичних ціннісних орієнтацій. Переважають проблемні ситуації, пов'язані з актуалізацією й активним застосуванням знань й умінь розпізнавального, оцінного, перетворювального і контрольного-коректувального характеру в різних співвідношеннях; досвід художньо-естетичного аналізу поєднується з практичною професійно-педагогічною діяльністю при розв'язанні конкретних завдань; професійно-педагогічні елементи інтегруються в практичній діяльності майбутнього вчителя.

Формування художньо-естетичної готовності конструктивно впливає на стратегію і технологію професійно-педагогічної підготовки вчителя, послідовно реалізуючись у професійній діяльності студентів на практиці. Знання й уміння поряд з іншими професійно значущими навичками стають системотвірними елементами навчального змісту і структурують досвід педагогічної діяльності, надаючи їй певної довершеності. Пріоритетними проблемами і питаннями змісту художньо-естетичної підготовки є детермінанти і складові соціокультурного та педагогічного проектування з позицій художньо-естетичного підходу, освіта і модернізація соціокультурної галузі регіону, педагогічне проектування й освітньо-культурна прогностика, художньо-естетична компетентність як основа професійно-педагогічної культури сучасного вчителя.

Результатом даного етапу художньо-естетичної підготовки є *готовність майбутніх учителів до художньо-естетичного аналізу освітньо-культурних явищ і подій, досягнення творчого рівня художньо-естетичної готовності, що забезпечує рівень «розуміння» довілля.*

Технологічний блок

Склад блоку визначають технологічні характеристики процесу художньо-естетичної підготовки, зокрема: цільові, змістові, організаційно-управлінські, результативні.

Відповідність мети сучасної вищої педагогічної освіти, яка спрямованої на розвиток особистості майбутнього вчителя, зумовлює зміну знаннєво-орієнтованої освіти на особистісно орієнтовану, надає їй гуманістичної спрямованості. Гуманізація відбивається у меті, цінностях, змісті освіти, формах і методах навчання, середовищі, в якому здійснюється процес професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя, тобто стосується цілісного освітнього процесу, надаючи йому риси відповідності. У такому вигляді гуманізація розглядається як загальна стратегія реалізації художньо-естетичного підходу, виступає способом посилення художньо-естетичної спрямованості професійно-педагогічної підготовки студентів, забезпечує випереджувальний розвиток особистості до професійної діяльності. Гуманізація знаходить своє відбиття у розвитку гуманітарного стилю мислення студентів, розширенні поля творчої сутності педагогічної діяльності майбутнього вчителя у цілісному світі цінностей; сприйнятті освіти як процесу неперервного саморозвитку особистості, розвитку суб'єктивних якостей, процесів включення студентів у творчу діяльність; створенні середовища, котре сприяє художньо-естетичній спрямованості особистості майбутнього вчителя. Особистісно зорієнтована освіта гуманістичного типу забезпечує розвиток особистості; підтримку її індивідуальності, повноцінне задоволення її освітніх, духовних, культурних, життєвих потреб і запитів, що надає свободу вибору змісту й шляхів набуття освіти, а також способів самореалізації особистості в освітньому просторі.

Зауважимо, що в сучасній педагогічній науці і практиці відомо чимало технологій гуманістичної спрямованості, які пропонуються для впровадження у практику вищих педагогічних закладів освіти. Це технології, котрі передбачають побудову навчального процесу, зокрема, на таких основах, як-от: діяльнісна; концептуальна; випереджувальний; проблемна; особистісно-

сміслова; альтернативна; ситуативна (найперше, ігрова); діалоговій; колективного способу навчання.

Так, побудова навчального процесу на концептуальних засадах включає розподіл понять на основні й супутні; освоєння ключового поняття, за допомогою якого можливо охопити все поле фактів; виділення наскрізних ідей навчального курсу або міжпредметних ідей на стикові різнорідних систем знань; виділення великих блоків навчального матеріалу. Технологія, побудована на інтегративній основі, сприяє становленню і розвитку глибокого альтернативного мислення, збільшує радіус мисленнєвої діяльності й орієнтації, розвиває здатність бачити спільне у різних за зовнішніми ознаками процесах. Інтеграція виводить навчання на особистісно-смісловий рівень.

У зв'язку із зазначеним вище цікавою видається позиція В.Серікова, який на основі моделей навчальних ситуацій пропонує конструювання трьох базових технологій: «подання елементів змісту освіти через різнорівневі особистісно-орієнтовані завдання («технологія задачного підходу»); засвоєння змісту в умовах діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктно-змістовне спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості («технологія навчального діалогу»); імітація соціально-рольових і просторово-часових умов, котрі забезпечують реалізацію особистісних функцій в умовах внутрішньої конфліктності, колізійності, змагання («технологія імітаційних ігор»). Тріада «завдання – діалог – гра» утворює базовий технологічний комплекс особистісно орієнтованого навчання».

Вважаємо, що важливим для майбутнього вчителя є освоєння технологій не тільки суто дидактичного, а й виховного процесу. Гуманістичні виховні технології засвоюються студентами переважно на практичних і лабораторних заняттях, у ході педагогічної практики. Студенти усвідомлюють, що виховання слід розглядати як суб'єкта виховної діяльності, бо вона будується на специфічній технології особистісно стверджуючої ситуації.

Спроекувати виховну ситуацію означає представити педагогічну мету як очікуваний варіант поведінки й особистісних виявів вихованців; виявити

системи особистісних станів і процесів (мотиваційних, інтелектуальних, емоційно-вольових); розробити предметно-змістову діяльність; запропонувати систему організаційно-педагогічних дій; визначити варіанти розгортання ситуації, програму поведінки вихователя і систему методик відповідно до розвитку ситуації. Відтак майбутні вчителі засвоюють технологію конструювання ситуацій для забезпечення індивідуального розвитку кожного вихованця. Сутність такого конструювання полягає у трансформації культурних об'єктів з предметної у соціально-комунікативну, організаційно-діяльнісну, діалогічну чи іншу форму, а також у створенні умов для суб'єктивації вихованцем даної предметної галузі.

Зазначені технології відбивають гуманістичну спрямованість освітньої системи. Знайомлячись з ними, майбутні педагоги, дійсно, мають можливість на основі принципів природо- і культуровідповідності використовувати ті з них, які допомагають учням найповніше реалізувати свої можливості й здібності, відповідають індивідуальному стилю навчання, сприяють реалізації діагностичної мети освіти. Доцільне застосування технологій, в основу яких закладено гуманістичні ідеї, залежить від особистості майбутнього педагога. Усвідомлення особистісно зорієнтованої парадигми освіти надає педагогічній технології гуманістичної спрямованості.

Цільові характеристики технологічного блоку визначають спрямованість процесу художньо-естетичної підготовки на досягнення провідної мети – формування художньо-естетичної готовності майбутнього вчителя, вимагають формулювання мети кожного етапу, ієрархічної підпорядкованості часткових цілей, орієнтації на професійну спеціалізацію.

Змістові характеристики даного блоку здебільшого фіксують логіко-змістову основу міжпредметної інтеграції. Формування художньо-естетичної готовності забезпечується навчальним змістом, який моделюється засобами міжпредметної інтеграції, потребує визначення складу навчальних елементів, що вступають в інтеграцію. Ці завдання можливо вирішити шляхом окремлення інтеграційних навчальних модулів (ІНМ). Теорія і практика

модульної побудови змісту освіти в сучасній інноваційній проектній діяльності досить успішно розвивається. Інтеграційні навчальні модулі уможливають вирішення як загальних соціокультурних проблем, так і реальних професійно-педагогічних завдань з позицій художньо-естетичного підходу. За змістом інтеграційні навчальні модулі є ядром теоретично і практично важливого банку художньо-естетичних знань і вмінь, засобом формування гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, охоплюють дисципліни різних циклів світоглядно-культурологічної, психолого-педагогічної, спеціальної підготовки. Ще одна особливість інтеграційних навчальних модулів полягає в тому, що вони є інваріантами практично для всіх педагогічних спеціальностей. Їх склад і змістова структура не залежать від методичних і організаційних змін педагогічного процесу.

Аналіз передового досвіду вищих педагогічних шкіл засвідчує, що впровадження інтегративної системи навчання є перспективним напрямом розвитку гуманітарної освіти і передбачає комплексне вивчення актуальних фундаментальних проблем у межах окремих дисциплін з метою уникнення дублювання навчального матеріалу, підвищення фундаментальності та універсальності. Саме останні, у контексті Болонського процесу, видаються особливо значущими. Зміст інтеграційних навчальних модулів складають проблемні аспекти сучасної соціокультурної і педагогічної практики, зокрема, культура різновидів суспільної свідомості, знань і наукового пошуку, основи методики виховної діяльності. Значення інтеграційних навчальних модулів саме й полягає в тому, що вони визначають проблемний характер і специфічні ракурси художньо-естетичного аналізу педагогічних явищ, окреслюють склад і обсяг теоретичних та практичних знань і вмінь, необхідних для формування художньо-естетичної готовності майбутнього вчителя. Їм розглядаються як наскрізний змістовий компонент, за допомогою якого здійснюється синтез художньо-естетичного змісту дисциплін психолого-педагогічної, спеціальної підготовки вчителя, вони містять художньо-естетичні проблеми, знання яких

необхідне майбутньому вчителю для вирішення професійно-педагогічних завдань, соціокультурної орієнтації у сучасному світі.

Функціональний підхід до створення системи методів зумовлює визначення художньо-естетичних методів як відносно самостійних шляхів і способів досягнення мети художньо-естетичної підготовки. Здобути високий рівень художньо-естетичної готовності, стати не просто реципієнтом цінностей, а дослідником освітніх процесів майбутньому вчителю допоможе освоєння та використання таких методів, як гуманітарна проблематизація навчального змісту; збір емпіричного матеріалу і його художньо-естетичне осмислення; виділення та опис провідних структур і парадигм; аналіз розвитку й особливостей культурно-освітніх феноменів і явищ [136].

Аналіз наукового фонду з проблеми дозволяє стверджувати, що впровадження у процес підготовки невербальних форм, які найефективніше реалізуються за допомогою мистецтва, здійснюється інноваційними методами, орієнтованими на імпровізацію, пошук, творчість, стимулювання евристичної діяльності, витіснення авторитарних способів пізнання, заснованих на запам'ятовуванні та репродукції. Освоєння цих методів забезпечує підготовку майбутнього вчителя до художньо-естетичної діяльності, формує вміння навчати дітей діяти «тут і тепер», імпровізувати, стати творчими людьми, виробити творчу настанову [196]. Переходу до педагогіки розвитку і творчості сприяють художньо-образні методи пізнання, які з упевненістю можна віднести до культурологічних. Їх художньо естетичність визначається опорою на синтез, що відрізняє їх від раціонально-логічних способів пізнання, заснованих на поняттєвому мисленні, аналізі, класифікації тощо. Особливого значення у художньо-естетичній підготовці набуває використання такого художньо-образного методу, як резонансно-асоціативний, у якому поєднання зорового і звукового рядів стимулюють резонансно-асоціативні враження, інтуїцію майбутнього вчителя. Цей метод за своєю природою є поліхудожнім і поліфункціональним і може використовуватися у викладанні будь-яких предметів [183].

Художньо-естетична підготовка забезпечує орієнтацію на освіту не лише як навчання, а на той її аспект, який означає формування, становлення творчої особистості. При цьому майбутній учитель оволодіває вміннями пробуджувати в учнів бажання запитувати і, не чекаючи відповідей у готовому вигляді, шукати їх самостійно.

Цілком зрозуміло, що художньо-естетичну готовність випускників педагогічного закладу неможливо сформувати без застосування способів міжпредметної інтеграції. Такою сукупністю педагогічних прийомів, які використовуються для розвитку різних форм педагогічної інтеграції, є змістовий синтез теорій, смислових значень і світоглядних позицій, почуттєво-конкретних уявлень, понять, видів діяльності. Впровадження прийомів поетапного освоєння знань, набуття вмінь, присвоєння гуманістичних освітніх цінностей на рівні ознайомлення, розпізнавання, перетворення, оцінювання, творчості здійснюється через різні види моделювання, змістового й емпіричного узагальнення, класифікації, конкретизації, структурування і переструктурування, ідеалізації тощо. Такі засоби формування і діагностики художньо-естетичної готовності майбутнього вчителя, як комплексні проблемні питання, комплексні проблемні завдання художньо-естетичної спрямованості, евристичні ситуації, вправи для відпрацювання комплексних дій, тести, анкети тощо, репрезентують способи включення студентів у процес освоєння художньо-естетичних знань, засвоєння вмінь і присвоєння гуманістичних ціннісних орієнтацій, а відтак і в процес оволодіння інтегрованим змістом.

Не менш важливим є навчально-матеріальне забезпечення художньо-естетичної підготовки, котре здійснюється через різноманітні засоби наочності (зокрема, аудіо-, відео- та інші), формування художньо-естетичних знань і вмінь за допомогою сучасних інформаційних носіїв, комплектів комплексних завдань, проблемних ситуацій художньо-естетичного змісту, використання навчальних посібників, хрестоматій, оригінальних текстів і творів мистецтва, які сприяють орієнтації на високі зразки поведінкової, світоглядної культури.

У процесі художньо-естетичної підготовки використовуються переважно традиційні форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів (фронтальні, групові, індивідуальні). Акцент зміщується на художньо-естетичну спрямованість змісту, котрий ними реалізується, посилення його художньоємкості, надання творчого характеру. Перевага надається інноваційним, діалоговим, полілоговим, ігровим формам.

Організаційно-управлінські характеристики відбивають вимоги поетапної побудови програми художньо-естетичної підготовки, а також, поряд із запланованим результатом, вимоги до міжпредметної інтеграції, яка передбачає скоординованість намагань викладачів різних предметів у здійсненні педагогічної інтеграції і формуванні художньо-естетичної готовності майбутніх учителів. Координація і кооперація спільних зусиль включає розподіл і взаємоузгодженість завдань і функцій, оперативну допомогу, регулювання, контроль, корекцію педагогічного процесу відповідно до його етапів і загалом.

Ефективність діяльності педагогічної системи, яка віддзеркалюється в досягненні мети, задля котрої вона створюється і функціонує, залежить не лише від результату діяльності її суб'єктів, але й від повноти використання зв'язків між елементами системи, тобто управління.

Існування подвійного (прямого і опосередкованого) зв'язку між усіма елементами системи дозволяє регулювати й управляти нею, реалізуючи виділену В.Гузєєвим кібернетичну функцію. Дослідник, зокрема, вказує, що одержання зворотної інформації, проблеми контролю тісно пов'язані з технологією визначення мети. Інший науковець В.Загвязинський розглядає управління педагогічною системою як спеціальний спосіб регулювання зв'язків між її елементами, котрий призводить до зміни цих елементів і системи в цілому. Він включає в управління визначення мети, вибір засобів, контроль і корекцію, аналіз результатів. Загальна теорія управління системами – менеджмент – застосовується і до педагогічних систем. В основах менеджменту контроль визначається як процес забезпечення досягнення мети. Відносно системи художньо-естетичної підготовки контроль забезпечує досягнення мети

цієї системи – формування художньо-естетичної готовності майбутнього вчителя.

Зауважимо, що в особистісно зорієнтованій освіті проблема контролю науковцями здебільшого розглядається як частина педагогічної технології, котру називають моніторингом. Основними його компонентами є діагностика, прогноз і корекція [11; 56; 72]. У нашому досвіді моніторинг як педагогічна технологія в системі художньо-естетичної підготовки особистісно зорієнтованого спрямування застосований для *постійного відслідковування динаміки індивідуального просування особистості майбутнього вчителя*. Діагностика розвитку особистості передбачає одержання даних, зіставлення їх з огляду на критерії розвитку художньо-естетичної готовності, аналіз результатів. Педагогічний прогноз проводиться шляхом порівняння результатів аналізу поточної діагностики з попередніми результатами. При цьому сприятливий прогноз пов'язаний з позитивною динамікою розвитку (наприклад, перехід на новий рівень художньо-естетичної готовності).

Відсутність динаміки або її негативний результат свідчить про необхідність педагогічної корекції, зміст якої не може бути універсальним. Цей етап діяльності спрямований на здійснення індивідуального підходу до кожного студента, він потребує від викладача педагогічної майстерності, а також критичного аналізу своєї роботи. Отже, у процесі формувального стану педагогічного експерименту об'єктом педагогічної корекції виступали компоненти педагогічної системи, окремі особистісні новоутворення, діяльність її суб'єктів.

Виходячи з викладених і теоретично обґрунтованих положень, слід зазначити, що використання експериментальної моделі достатньо виправдане у розробці комплексної програми художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів, перспективних планів інтегративної організації освітньо-виховного процесу, міжпредметних систем регулювання викладання дисциплін психолого-педагогічної і спеціально-предметної підготовки у вищих педагогічних закладах освіти.

Гуманістична особистісно зорієнтована технологія, закладена в моделі процесу художньо-естетичної підготовки, покликана операційно «перевести» теоретичне уявлення про процес, що впроваджується, у практику через забезпечення механізмів її впровадження і створення педагогічних умов для формування художньо-естетичної готовності майбутнього вчителя.

У модельному уявленні досліджуваного процесу педагогічні умови розглядаються як змістове наповнення, її обставини, котрі сприяють виявленню закономірностей, підвищенню ефективності формування гуманістичних ціннісних орієнтацій, художньо-естетичних знань і вмінь. При цьому важливо розуміти взаємозалежність і відмінність таких близьких за значенням понять, як «умова», «фактор» і «засіб». Кожна із цих категорій має різний рівень узагальнення. Умова задається на вищому рівні, ніж засіб, а фактор є категорією вищого порядку, ніж умова. Проте внаслідок надзвичайної складності педагогічних процесів неможливе однозначне трактування конкретних елементів педагогічної системи, бо «існування сутностей різного порядку, своєрідної ієрархії зумовлює можливість того, що фактор буде виступатиме умовою для педагогічного явища іншого рівня, а умова послужить ініціатором певних процесів» [51]. На цій підставі існує реальна можливість управління педагогічним процесом через реалізацію стимулюючих і нейтралізацію негативних педагогічних умов і факторів шляхом вибору оптимальних педагогічних засобів.

Проектування і забезпечення педагогічних умов формування художньо-естетичної готовності майбутнього вчителя здійснюється у межах цілісної системи і відбиває сутність технології художньо-естетичної підготовки. Саме такими умовами у розгорнутому поданні є наступні:

1. Осмислення підготовки майбутнього вчителя до формування художньо-естетичного ставлення до довкілля як цілісної системи, методологічно заснованої на принципах діяльнісного, цілісно-інтеграційного підходів, діалоговій концепції культури, технологічно закріпленої поєднанням зовнішнього і внутрішнього аспектів особистісно зорієнтованого навчання, для

функціонування якої необхідним і достатнім є виконання вимог цілісності, відкритості, гнучкості, що забезпечує включення її у загальний процес неперервної педагогічної освіти фахівця. А це передбачає художньо-естетична спрямованість змісту і дидактичних засобів підготовки майбутнього вчителя, максимальна реалізація художньо-естетичного потенціалу дисциплін психолого-педагогічної, спеціально-предметної підготовки на основі міжпредметної інтеграції.

2. Діагностика формування художньо-естетичної готовності студентів до відповідної професійно-педагогічної діяльності на послідовних етапах її розгортання, гармонійне поєднання суб'єктивних і об'єктивних цілей освіти майбутнього вчителя через особистісно зорієнтовану технологію художньо-естетичної підготовки.

3. Рефлексивна позиція викладачів і студентів у цілісному процесі художньо-естетичної підготовки, діалогічна форма здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя, діалогічне залучення до гуманістичних вартостей педагогічної професії. Пріоритетне значення набуває свідомо активність студентів через педагогічне стимулювання особистісного художньо-естетичного розвитку, прагнення досягти найвищого рівня готовності до професійно-педагогічної діяльності.

4. Педагогічно доцільне управління діалогічними, полісуб'єктними стосунками в студентській академічній групі, рефлексивною позицією студентів у процесі художньо-естетичної підготовки, яке засновано на розумінні складових моніторингу – діагнозу, прогнозу, педагогічної корекції.

Отже, модельне уявлення про процес художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя є проектом цілісної педагогічної технології, спрямованої на формування готовності майбутнього вчителя до художньо-естетичної професійно-педагогічної діяльності, реалізується на практиці через педагогічну технологію особистісно зорієнтованого характеру, а стійка результативність забезпечується у вищій школі за таких педагогічних умов: усвідомлення

студентами значущості художньо-естетичних цінностей молодших школярів у формуванні їхньої духовності; стимулювання художньо-естетичних інтересів студентів та актуалізація їх потреб у професійній діяльності, спрямованій на організацію художньо-естетичного сприйняття довкілля молодшими школярами; поетапне впровадження моніторингу якості художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів; забезпечення суб'єкт – суб'єктної взаємодії у підсистемах «викладач – студент», «студент – студент», «студент – учень», змістове наповнення якої актуалізує процес формування художньо-естетичного ставлення учнів початкових класів до довкілля.

3.2. Загальна характеристика експериментальної технології як педагогічної системи

Деталізуємо специфіку експериментальної технології підготовки студентів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення.

Технологія вміщує складові компоненти структури: мету, суб'єкти та об'єкти виховного процесу, засоби, форми та методи педагогічної взаємодії.

Виходячи з поставленої мети дисертаційного дослідження розглянемо можливості кожного із названих елементів розробленої технології в процесі підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів початкових класів художньо-естетичного ставлення.

Організаційним началом упровадження експериментальної технології підготовки виступає процес визначення мети. Це – центральна ланка, її можна сформулювати як озброєння знаннями, вміннями та навичками майбутнього вчителя, результатом котрої будуть сформовані художньо-естетичні якості, що реалізуються в поведінці учнів.

Наступною ознакою є визначений відповідно до мети зміст спецкурсу, орієнтований на гуманістичний контекст професійної діяльності. Його

оновлення передбачає змістовий зв'язок із суспільними, фаховими і психологічними дисциплінами, їх логічне структурування. Такий зміст формує гуманні якості особистості майбутнього вчителя.

Як вже зазначалось, ми виходили з визнання, що підготовка майбутнього вчителя початкових класів має базуватися на гуманній педагогіці, а відтак цей процес спрямований на вироблення в студентів власної концепції сприймання дитини, вивчення психологічних законів становлення і розвитку особистості, аналіз гуманістичних засад у класичному педагогічному досвіді, ознайомлення із сучасними гуманістичними і традиційними (авторитарними) педагогічними концепціями, засвоєння особистісно-гуманного підходу до учня, забезпечення його в початковій школі [5].

Подальшою процедурою виступає відбір методів, засобів та форм навчання, адекватних його цілям і змісту. Це забезпечує втілення обраного змісту в діяльність студентів. Розглянемо шляхи впровадження пропонованої технології підготовки.

Організація експериментальної роботи передбачала з'ясування рівнів готовності студентів у процесі підготовки майбутнього вчителя на кожному з етапів навчальної діяльності; створення дослідної технології підготовки майбутніх учителів при вивченні спецкурсу та інших педагогічних дисциплін; визначення системи форм і методів навчання для досягнення поставленої мети; підготовку методичного забезпечення курсу; розробку науково-методичного інструментарію для аналізу та оцінки результатів формуючого експерименту.

Зміст тем розкривається у формі лекцій, практичних (лабораторних) занять, індивідуально-самостійної роботи (таблиця 3.1.).

Таблиця 3.1.

**Фрагмент експериментальної технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення молодших школярів до довкілля
(до характеристики її змістового аспекту)**

№ п/п	Тема	Кількість годин		
		Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота
1	2	3	4	5
	Змістовий модуль 1. «Теоретико-методичні основи проблеми формування художньо- естетичної культури особистості молодшого школяра»			
1	Збагачення духовності учня як пріоритетне завдання сучасної початкової школи	2	2	2
2	Компонентно-структурний аналіз поняття «художньо-естетичне ставлення особистості до довкілля»	2	2	2

Продовж. табл. 3.1

1	2	3	4	5
3	Психолого-педагогічні особливості сучасного молодшого школяра	2	2	2
4	Професійна майстерність учителя початкових класів як фактор випереджувального розвитку в молодших школярів художньо- естетичного ставлення до довкілля	-	2	4
Всього годин за модуль 1		6	8	10
	Змістовий модуль 2. «Технологія формування художньо-естетичного ставлення молодших школярів до довкілля»			
1	Моделювання процесу формування художньо-естетичного ставлення до	-	4	2

	довкілля у молодших школярів			
2	Узагальнена характеристика виховної технології як педагогічної системи	2	2	-
3	Діагностика потужності навчальних дисциплін початкової ланки у формуванні художньо-естетичного ставлення школярів до довкілля	2	2	2
4	Педагогічні умови успішного формування художньо-естетичного ставлення до довкілля, їх змістова характеристика	-	2	2

Продовж. табл. 3.1

1		3	4	5
	Актуалізація мотивів художньо-естетичної діяльності молодших школярів. Пізнавальний інтерес як показник позитивної динаміки процесу формування художньо-естетичного ставлення особистості до довкілля	-	2	-
6	Шляхи оптимального вибору методів формування художньо-естетичного ставлення учнів до довкілля	-	2	-
7	Проблемні ситуації, групова діяльність, індивідуальні завдання як засоби формування у молодших школярів художньо-естетичного	2	2	2

	ставлення до довкілля			
	Всього годин за модуль 2	8	14	8
	Всього заплановано годин	14	22	18

Форма підсумкового контролю навчальних досягнень студентів – залік.

Поетапне управління процесом підготовки студентів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення передбачає застосування різних типів лекцій, кожна з яких виконує певну роль на конкретному етапі навчання: інформаційної, проблемної, лекції-дискусії, лекції-бесіди, лекції з елементами вирішення конкретних навчальних ситуацій, лекції-діалогу, лекції із застосуванням техніки зворотного зв'язку, лекція-консультації тощо.

Серед названих типів лекцій найбільшою мірою наближує процес пізнання до пошукової, дослідницької діяльності лекція проблемного характеру, що сприяє, як засвідчує наше дослідження, формуванню у студентів аналітичних умінь. Ця лекція з усім джерелом методичних питань і компонентів може активізувати дані суміжних наук, досвід передової практики, особистий досвід студентської аудиторії, сплав яких забезпечує реалізацію головного завдання: готувати вчителя-майстра, професіонала.

Такий підхід спрямований на засвоєння студентами трьох головних цілей: 1) розвиток теоретичного мислення; 2) формування пізнавального інтересу до виховання у молодших школярів художньо-естетичного ставлення; 3) вироблення гуманістичної мотивації. Мета проблемної лекції досягається завдяки спільними зусиллям викладача і студента.

Як відомо дидактичні особливості проблемної лекції фундаментально розроблено у сучасній науці (І.Лернер, А.Матюшкін, М.Махмутов, М.Скаткін, А.Фурман та ін.). Ми врахували визначені вимоги до навчальних проблем, етапи їх розв'язання, способи створення проблемних ситуацій, сутність понять «проблемне запитання», «проблемне завдання», «проблемна ситуація».

В нашому досвіді проблемними стали такі лекції «Проблемні ситуації, групова діяльність індивідуальні завдання як засоби формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля» та «Узагальнена

характеристика виховної технології як педагогічна система». Дослідження показало, що під час проблемних лекцій із зазначених тем активізується мислення студентів за рахунок створення викладачем проблемних ситуацій, для створення яких використовувалися такі прийоми: пряма постановка проблеми; проблемне завдання у вигляді питання; повідомлення інформації, що містить суперечність, наведення протилежних думок з будь-якого питання; звернення уваги на те чи інше життєве явище, котре потрібно пояснити; пояснення фактів, що викликають непорозуміння; зіставлення життєвих знань із науковими; постановка питання, на яке повинен відповісти студент, прослухавши частину лекції і зробити висновки.

Таке навчання передбачає систему поетапного формування знань і блокове планування навчального матеріалу; наявність опорного конспекту лекцій і роботу з ним на лекціях, практичних заняттях; систематичний само- і взаємоконтроль; гнучку загальну систему оцінки знань.

Засобом управління мисленням студентів на навчально-проблемній лекції є система заздалегідь підготовлених викладачем проблемних та інформаційних запитань. Проблемні питання вказують на сутність навчальної проблеми, сферу пошуку невідомого. Евристичні питання спрямовані на майбутнє – у бік пошуку ще невідомого студенту нового знання, умов або способів діяльності. Інформаційні запитання мають на меті актуалізацію наявних знань студентів, дають поштовх до подальшої розумової роботи. Такі лекції мають значний виховний потенціал, у їх процесі виявляються сильні боки студентів, ступінь їх обдарованості, моральної (гуманістичної) вихованості.

Проведене дослідження засвідчило педагогічний сенс у запровадженні ще й такої інтерактивної форми, як запрошення до колективного дослідження («мозкова атака»). Викладач пропонує слухачам спільно вивести те чи інше правило, закономірність процесу або явища. Так, наприклад, під час вивчення теми «Актуалізація мотивів діяльності художньо-естетичного ставлення молодших школярів. Пізнавальний інтерес до діяльності та його прояви – головний показник успішності формування художньо-естетичного ставлення

особистості до довкілля» викладач звертається до досвіду та знань студентської аудиторії. Уточнюючи і доповнюючи відповіді, викладач підводить теоретичну базу під емпіричних колективний досвід, записує висновки на дошці. Отже, у процесі використання прийому «мозкова атака» спостерігалась стійка пізнавальна активність студентів.

У контексті формувального етапу педагогічного експерименту широко застосовувалась лекція–дискусія. Прикладом слугує вивчення в такий спосіб теми «Узагальнена характеристика виховної технології як педагогічної системи»: викладач не тільки використовує відповіді студентів на поставлене питання, а й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами теми. Це дозволяє активізувати пізнавальну самостійність студентів, керувати колективною думкою.

Лекція з елементами аналізу конкретних ситуацій – один із способів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Саме тема «Моделювання процесу формування художньо-естетичного ставлення до довкілля у молодших школярів» вивчалася з використанням даного підходу. Слід зазначити, що за формою така лекція є дискусією, однак для обговорення викладач ставить не запитання, а наводить конкретну ситуацію, намагаючись спонукати студентів до дискусії [Додаток В].

Отже, суттєвим аспектом експериментальної системи підготовки студентів до формування в учнів початкових класів художньо-естетичного ставлення було визначено спецкурс *«Художньо-естетичне ставлення молодших школярів до довкілля: педагогічні засади формування»*, який виконував і стимульно-уніфікаційну роль, і компенсаторне значення.

Так, у межах експерименту під час викладання спецкурсу «Технологія підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля» опорними стали такі лекції за такою проблематикою: «Компонентно-структурний аналіз поняття «художньо-естетичне ставлення особистості до довкілля», «Проблемні ситуації, групова діяльність, індивідуальні завдання як засоби формування у молодших школярів художньо-

естетичного ставлення до довкілля». Дослідження показало, що під час саме проблемних лекцій з зазначених тем суттєво активізується мислення студентів за рахунок створення викладачем проблемних ситуацій, через використання таких прийомів: пряма постановка проблеми; проблемне завдання у вигляді питання; повідомлення інформації, що містить суперечність, повідомлення протилежних думок з будь-якого питання; звернення уваги на те чи інше життєве явище, яке потрібно пояснити; повідомлення фактів, які викликають непорозуміння; співставлення емпіричних знань із науковими; постановка питання, на яке повинен відповісти студент.

Загальним для всіх типів лекцій є їх гуманістична спрямованість. У процесі викладання моделюється не лише зміст, але й ураховуються психолого-педагогічні умови, які впливають на нього: специфічна форма професійної готовності реалізації змісту, особистість викладача з гуманними якостями, його власна позиція стосовно питань виховання молодших школярів, уміння пояснити існуючі суперечності певної проблеми, показ розв'язання деяких суперечностей у наукових розробках зарубіжних і вітчизняних педагогів допомагає майбутнім учителям визначити свою позицію стосовно виховання учнів початкових класів.

Семінарські заняття забезпечують розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у навчальних умовах. Останнє передбачає вільне володіння мовою педагогічної науки, тобто точне оперування термінами, поняттями, визначеннями.

Семінари складаються з двох взаємопов'язаних ланок — самостійного вивчення студентами програмного матеріалу і обговорення на заняттях результатів пізнавальної діяльності. Вони набувають навички працювати самостійної роботи з літературою, розвивають інтерес до предмета, вчаться аргументувати відповідь, що сприяє зв'язку теорії та практики.

Семінарські заняття можна класифікувати у такий спосіб:

- за рівнем складності, обсягу і вимог: просемінари (підготовчі); власне семінари; міжпредметні семінари;

-

за дидактичною метою: семінар-повторення і систематизації знань; семінари вивчення нового матеріалу; змішані (комбіновані);

- за формою проведення: семінар-бесіда; семінар-обговорення (реферативний); коментоване читання, диспут; практикум; комбінований, міжпредметний семінар та його різновид – семінар-конференція.

Нами застосовувалися різні типи семінарів. Зокрема, семінар-бесіда в нашому досвіді мала наступну структуру: слово викладача, бесіда за окремими невеличкими питаннями, підсумкове слово викладача.

Семінар-доповідь (за рефератом): доповідач і опоненти, рецензент.

Коментоване читання – навчити читати і аналізувати текст (текст добирається заздалегідь).

Практикум: вступне слово вчителя, виступи, колективне обговорення - оцінка роботи.

Семінар-диспут – проміжний вид між семінаром–бесідою і повідомленням. Його структура: вступне слово викладача, дискусія, підсумки.

Використовувалися цікаві форми організації дискусії – «круглий стіл»: обмін думками; засідання експертної групи; форум, симпозіуми; дебати, судові засідання тощо.

Під час організації та проведення лабораторно-практичних занять широко застосовувалися такі методи: дидактичні, ділові, рольові ігри; метод драматизації.

Однією із форм навчальних занять є групова консультація. Ми враховували, що вона проводиться в таких випадках:

1) при необхідності детально розглянути практичні питання, які були недостатньо висвітлені в лекціях або практичних, лабораторних, самостійних та інших формах занять;

2) з метою допомоги слухачам у самостійній роботі, при підготовці до лабораторних, практичних, написанні рефератів, курсових робіт, складанні заліку або екзамену;

3)

студент самостійно, без проведення лекцій та інших видів занять вивчає ті чи інші документи, інструкції, положення або методики [113].

Зокрема, в нашому дослідженні було обрано такі теми для групової роботи: «Організація діяльності учнів з елементами формування художньо-естетичного ставлення», «Шляхи забезпечення формування та стійкості художньо-естетичної якості як особистісної характеристики», «Шляхи впровадження педагогічних технологій у навчально-виховний процес початкової школи», «Методи моделювання навчальних ситуацій як оптимальний засіб оволодіння освітніми методиками».

У практичну роботу вищої школи залучаються різні освітні технології. Інформаційно-технологічний підхід (застосування комп'ютерних програм) підвищує якість навчання, об'єктивність контролю знань.

Сучасна психологія розглядає процес мислення як живу людську діяльність, що має таку ж структуру, як і практична діяльність (О.Леонтьєв). У зв'язку з цим представимо класифікацію методів формування в майбутніх учителів умінь щодо виховання художньо-естетичного ставлення, розроблену на основі діяльнісного підходу.

Цілісний цикл діяльності неможливий без використання способів стимулювання та мотивації, організації та самоконтролю. Як відомо, спосіб діяльності і є її методом, тому виділяємо три групи методів підготовки майбутніх учителів:

- методи стимулювання та мотивації підготовки студентів;
- методи організації підготовки студентів;
- методи контролю підготовки студентів.

Зауважимо, що в дослідженні йдеться про підготовку до художньо-естетичного ставлення молодших школярів і взаємин майбутніх учителів, а не

про безпосереднє здійснення в ході професійної діяльності, то в кожній з трьох груп методів ми відобразили взаємодію викладачів та студентів.

Зовнішній вплив зумовлює розвиток внутрішньої мотивації студентів, яка є підґрунтям формування художньо-естетичного ставлення. Організаційний вплив педагога поєднується тут зі здійсненням та самоорганізацією підготовки майбутніх учителів, а контролюючі дії педагога – із самоконтролем студентів.

Взаємозв'язок названих груп методів забезпечує цілісний акт професійної підготовки.

1. Методи стимулювання та мотивації підготовки студентів. Виконують функції її регулювання, пізнавальну, вольову, емоційну активізацію. В цій групі виділяють підгрупи, виходячи з наявності основних видів мотивів навчально-виховної діяльності (мотивів інтересу, обов'язку; мотивів самостимулювання), методи стимулювання та мотивації інтересу до формування в учнів художньо-естетичного ставлення; методи стимулювання мотивації обов'язку та відповідальності, методи самостимулювання та самовпливу.

1.1. До таких методів належать пізнавальні ігри, аналіз життєвих ситуацій, створення ситуації успіху тощо.

1.2. Методи стимулювання мотивації обов'язку та відповідальності: пояснення суспільної значущості виховання художньо-естетичного ставлення, стимулювання та гальмування значущості художньо-естетичного ставлення та ін.

1.3. Методи самостимулювання, самокритика, наявність мети тощо; методи і прийоми самовпливу: самоінструкція, самопримус, самонаказ і т.п.

2. Методи організації підготовки майбутнього вчителя. Забезпечують процес опосередкування особистістю змісту підготовки майбутнього вчителя. В нашому дослідженні вони згруповані за джерелами пошуку, засвоєння, відтворення інформації, творчого підходу.

2.1. Пошуково-інформаційні методи характеризуються тим, що зумовлюють передачу студентам знань, ідей та фактів шляхом передачі повідомлення педагогом або керованою ним самостійною роботою студента.

Його пізнавальна діяльність спрямована на пошук нової інформації, пов'язаної з вивченням педагогічної преси, нових підручників та аналізом нових кінофільмів, радіо- і телепередач: анонс педагогічної періодичної преси; аналіз першоджерел; складання тез та конспекту; написання рефератів і повідомлень; екскурсії.

2.2. Творчо-моделюючі методи, специфіка котрих полягає в тому, розумова діяльність студентів спрямована на знаходження нового підходу до розв'язання педагогічних завдань: захист фантастичного проекту, складання пам'яток, написання казок, драматизація сюжетів, програвання виховних заходів, створення банку ідей, моделювання виховних ситуацій; ділові ігри.

Ці групи методів передбачають використання певних прийомів: висування нових гіпотез, ідей; фантазування; моделювання ситуацій, їх розв'язання.

3. Методи контролю та самоконтролю підготовки забезпечують функцію контролю та самоконтролю в ході організації підготовки до формування в учнів початкових класів художньо-естетичного ставлення. Вони поділяються на підгрупи за основними прийомами (діями та операціями) отримання зворотного зв'язку в ході професійної підготовки:

3.1. Методи усного контролю.

3.2. Методи письмового контролю

3.3. Методи семінарського контролю

3.4. Методи самоконтролю.

З огляду на принципову значущість означеного, конкретизуємо деякі методи.

Анонс педагогічної періодичної преси. Знайомство з педагогічною періодикою упродовж місяця здійснюється на занятті у вигляді короткої доповіді про цікаві статті з журналів та газет, розрахованих на вчителів початкових класів – «Початкова школа», «Рідна школа», «Позакласний час»

тощо. Студенти обирають статтю й аналізують її зміст, проблеми, яким присвячена стаття.

Аналіз першоджерел пов'язаний з умінням організувати самостійну роботу з педагогічною літературою (здійснюється на заняттях з педагогіки), студенти мають володіти читацькою та, бібліотечно-бібліографічною культурою.

Ці два методи передбачають наявність умінь роботи короткий перелік головних питань чи тем тексту (план), нотувати (складання тез та конспектів).

Складання тез та конспекту. Тезами називають стисло сформульовані головні положення тексту, що вміщують його сутність. Якщо план допомагає уявити структуру тексту та назви його головної теми, то тези розкривають сутність всієї текстової інформації.

Конспект – це короткий письмовий виклад змісту статті, лекції, книги тощо. Конспект складається з плану, стисло викладених головних положень, фактів, прикладів, тобто є органічним викладом плану й тез.

Написання рефератів і повідомлень. Цей метод являє собою активну форму підготовки майбутнього вчителя. Реферат – короткий виклад головного змісту певної роботи чи узагальнення низки праць, які розкривають певну тему; доповідь, заснована на огляді споріднених літературних чи наукових джерел.

Педагогічна функція реферату полягає в акцентуванні уваги студентів на конкретних фактах, явищах, подіях, у створенні умов для оволодіння прийомами наукової аргументації та доказу.

Головними вимогами до написання реферату є такі: осмислення теми дослідження, укладення логіки викладу тексту, врахування вимог до оформлення (тема, керівник, план і зміст за схемою: вступна частина, головна та заключна, список використаної літератури з урахуванням бібліографічних вимог). Під час обговорення та захисту реферату студент відстоює свої погляди, висловлює власні думки. Реферат є першим кроком до наукового дослідження, зокрема, написання курсової та дипломної робіт.

Екскурсія збагачує знання студентів на основі безпосереднього сприймання, накопичення наочних уявлень і фактів; установлює зв'язки теорії з практикою, життєвими явищами і процесами; розвиває творчі здібності студентів, їх організованість, почуття взаємодопомоги; гуманність, емоції, пам'ять, мислення; активізує пізнавальну й практичну діяльність.

Екскурсія вимагає від екскурсовода володіння певними прийомами, які допомагають йому встановити контакт з екскурсантами, утримувати увагу слухачів до об'єктів, розповіді; спостереження сприяє засвоєнню словесної інформації, забезпечує зорове сприйняття матеріалу, що пропонується екскурсоводом.

Ми врахували доробок дослідників (зокрема, Б.Ємельянова) щодо виокремлення певних угруповань методичних прийомів. А саме:

показ - організація спостереження (вивчення, дослідження) об'єкта; виділення його з навколишнього середовища, частини – з цілого; опора на уяву екскурсантів, їх бачення об'єкта в необхідному ракурсі, в русі;

- розповідь – пояснення об'єкта; опис його внутрішнього вигляду; виклик асоціації; аналіз об'єкта, його зміни.

Існують ще прийоми, які враховують різноманітні форми подачі матеріалу, її поживлення, час і пору року; склад і підготовленість екскурсантів, диференційований підхід до них.

Методичні прийоми поділяють на загальні, що використовуються при будь-яких екскурсіях, часткові – на певних екскурсіях, одиночні - при спостереженні унікальних об'єктів.

Драматизація сюжетів – це виконання студентами певного сюжету, сценарій існує заздалегідь, але не з жорстким каноном, а слугує лише канвою, в межах якої розвивається імпровізація. Остання може стосуватися не тільки малюка, зображення, але й сценічної дії. Навіть відтворення студентами казки, вірша, читання літератури, тексту за ролями буде грою тоді, коли вони зможуть вільно й самостійно, у власній інтерпретації, передати відносини героїв.

Ділові ігри розглядають систему педагогічних ситуацій, що відтворюють умови професійної діяльності вчителя. Під час гри студенти виконують обрану роль, займають позицію вчителя, учня, батьків, посадових осіб тощо. Ділові ігри навчають студентів, поведінки за конкретних обставин, спілкування з дітьми молодшого шкільного віку, усвідомлення обов'язків.

Здійснюючі формувальний етап педагогічного експерименту ми враховували, що в ході ділових ігор ставляться такі завдання:

- узагальнити набуті знання, досвід;
- пов'язати теорію з практикою;
- встановити зворотній зв'язок, перевірити, як засвоєна тема, розділ;
- формувати вміння знаходити оптимальні варіанти педагогічного впливу, передбачати його результати;
- формувати вміння вирішувати педагогічні завдання різних типів;
- поглибити інтерес, любов до педагогічної професії, потребу нею займатися;
- навчити студентів здійснювати самоконтроль.

Мета використання таких ділових ігор полягає в підготовці майбутніх учителів до формування в учнів молодших класів художньо-естетичного ставлення до довкілля.

В процесі дослідження ми враховували, що для досягнення ефективного результату застосування ділових ігор у формуванні вмінь розв'язувати педагогічні задачі бажано дотримуватися таких вимог:

1.) Теми ігор мають бути вагомими, значущими, складати виховний та практичний інтерес, тобто моделювати реальні ситуації професійної виховної діяльності вчителя;

2.) Кожна ділова гра має переслідувати конкретну мету. Загальна мета – формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі в реальному виховному процесі – розподіляється на низку конкретних. Лише в такому випадку можливим є свідоме ставлення студентів до досягнення поставленої мети.

3.) Відтворення дійсності у формі навчально-інформаційної моделі професійного середовища має носити динамічний характер.

4.) Ділові ігри повинні бути систематичними, тому попередньо запланованими. Планування їх передбачає необхідну кількість, послідовність, нарощувану складність, форми контролю.

5.) Суттєвим у проведенні ділової гри є розвиток пізнавальної активності студентів, продуктивність їхнього професійного мислення (уміння аналізувати, узагальнювати, робити правильні висновки);

6.) Для досягнення успіху використання ділової гри необхідна попередня підготовка її учасників, уміле керівництво;

7.) Перед початком гри доцільно провести інструктаж, у якому визначити мету гри, її завдання, умови. Бажано, щоб студенти в кінці самостійно з'ясували, які професійнозначущі педагогічні (у нашому випадку художньо-естетичні) якості та вміння майбутнього вчителя вона формує, яка специфіка її застосування;

8.) Ділова гра має складатися з таких етапів:

- підготовчий (вибір та розподіл ролей, теоретична підготовка, інструктаж);
- власне проведення;
- завершальний етап (аналізуються успіхи та недоліки в проведенні гри).

Важливо відзначити, що в діловій грі при її конструюванні та застосуванні реалізуються важливі психолого-педагогічні принципи: гуманізації, імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки навчально-виховного процесу, ігрового моделювання змісту та форм професійної діяльності, діалогічного спілкування, спільної діяльності, проблемності змісту імітаційної моделі, його реалізації в ігровій діяльності.

Кожна форма занять, котра використовується під час підготовки майбутніх учителів початкових класів, наповнюється гуманістичним спрямуванням і реалізується через колективні творчі справи.

Виховний процес, на нашу думку, є дієвим лише тоді, коли в ньому плануються ситуації, в яких школяр змушений обирати і має змогу самостійно приймати рішення відповідно до норм.

Береться до уваги і той факт, що виховним чинником є не сама діяльність, а ті взаємини, які виникають у її процесі. Художньо-естетичну сутність людини визначає характер взаємин, котрі виступають об'єктивною основою для розвитку таких якостей.

Формування художньо-естетичного ставлення до довкілля більш ефективно відбувається в повноцінному дитячому колективі, розвиток якого має стабільний характер. Доведено, що в своєму розвитку колектив учнів перших-третьох класів, як правило, проходить дві стадії становлення (за А.Макаренком) і лише завдяки ці й цілеспрямованій виховній роботі переходить на третю стадію, що сприяє художньо-естетичним виявам школярів.

Як вже зазначалось, оптимізація підготовки студентів до формування в учнів початкових класів художньо-естетичного ставлення здійснювалася через вивчення спецкурсу «Технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення молодших школярів до довкілля».

В основу реалізації діяльності з молодшими школярами ми поклали колективну творчу діяльність, підґрунтям якої є колективні творчі справи, щоб зробити виховання радісним і творчим процесом як для вихователів, так і для вихованців. Для нас цікаві колективні творчі справи, оскільки вони спрямовані на вияв практичної турботи, встановлення художньо-естетичних взаємин. На думку багатьох педагогів-практиків, це одна з найбільш удалих форм виховної роботи в початкових класах.

Методика колективних творчих справ має низку безперечних переваг: визначальна роль дитячої ініціативи, можливість імпровізації, характер змагання, який дуже приваблює дітей.

Методика колективного творчого виховання І.Іванова розвиває ідеї А.Макаренка в сучасних умовах, розкриває шляхи формування

колективістів, удосконалення суспільного життя школярів, активізації особистісної і колективної турботи дітей.

Методика колективного творчого виховання має більш поширену назву – методика колективної творчої взаємодії; це спосіб організації дитячого колективу, за якого діти та дорослі в спільній справі піклуються про поліпшення, зміну навколишнього життя та самих себе; планують, організують та аналізують власну діяльність усі разом через накопичення, осмислення та вибір думок, припущень, ідей кожного, формуючи в діяльності стосунки дружби, поваги, взаєморозуміння й турботи. Отже, методика колективного творчого виховання – це методика людяності, діяльності, творчості.

Принциповими положеннями такої методики є:

- ✓ спрямованість діяльності;
- ✓ стосунки турботи;
- ✓ розподіл колективу на мікроколективи;
- ✓ колективна творча справа,
- ✓ чергування творчих доручень (ЧТД);
- ✓ розмаїтість діяльності;
- ✓ технологічна послідовність.

Отже, одним із принципів положень методики колективного творчого виховання є колективна творча справа, що виступає формою організації колективної творчої діяльності й основним виховним засібом комунікативної методики. Колективні творчі справи, ігри, свята, організаторські справи – це способи організації яскравого, наповненого працею та грою, творчістю і товариськістю, мрією і радістю життя.

Це творча колективна справа, бо на кожній стадії її здійснення вихователі разом з вихованцями здійснюють пошук кращих шляхів, засобів, способів для розв'язання важливих практичних завдань. Цікаво те, що справа робиться не за шаблоном, а завжди виступає в різних варіантах, виявляє її все нові та нові можливості.

Здійснення цього життєво-практичного боку кожної колективної творчої справи визначають особливості вирішення виховних завдань – розв'язуються непомітно для вихованців, у єдності всього комплексу моральних, трудових, естетичних, фізичних, розумових завдань; у процесі колективної творчої справи розвиваються всі три боки особистості: пізнавально-світоглядна (знання, погляди, переконання, ідеали), емоційно-вольова (почуття, прагнення, інтереси, потреби), діяльнісна (уміння, навички, звички, здібності, риси характеру). В процесі колективної творчої справи реалізуються різноманітні функції виховної діяльності: передача вихователями готового суспільного досвіду й оволодіння ним вихованцями, створення нового досвіду учнями разом із вихователями і під їх керівництвом, поєднання цього досвіду з попереднім, обмін набутого досвіду, його закріплення і накопичення у вигляді позитивних традицій, подальший їх розвиток, подолання негативного досвіду; а також здійснюється виховання школярів.

Колективна творча діяльність включає попередню роботу колективу, колективне планування, стадія підготовки колективної творчої справи та її проведення, колективне підведення підсумків, етап найближчої післядії.

Деталізуємо характеристику кожного етапу та визначимо його спрямованість на формування художньо-естетичного ставлення молодших школярів до довкілля.

Від колективної творчої справи слід відрізнити творчі свята, котрі проходять у ситуації радісної події, товариські творчі ігри тощо. Це можуть бути свята казки, квітів, гри, лісу, різноманітні мандрівки тощо. У виховній роботі використовують взаємозв'язок усіх таких форм.

Перший етап - цілеспрямовання (постановка мети й завдань)

На цьому етапі здійснюється з'ясування ролі виховної справи в житті колективу; висунення конкретних виховних завдань, різних варіантів справи, які будуть запропоновані вихованцям у настановчій бесіді на вибір. Іншими засобами визначення можливої колективної справи можуть бути розвідка цікавих справ, проведення анкет-пропозицій.

Зміст діяльності вихованців

1. Обговорення мети майбутньої роботи: навіщо? Що це нам дасть?
2. Висунення й обговорення варіантів майбутньої справи (запропонованих учителем або учнями): що і для кого зробимо? Коли? Кому краще брати участь? З ким разом зробити?

Зміст діяльності та позиція вихователя

1. Аналіз даних психолого-педагогічної діагностики: потреби особистісного розвитку (інтересів і нахилів) учнів; проблеми психосоціальної дезадаптації школярів, їх місце в системі міжособистісних взаємин.
2. Визначення мети й завдань виховного впливу:
 - відкрита мета (поставлена перед учнями) – особистісно значуща для учнів, пов'язана з їхніми інтересами;
 - прихована мета (педагогічна), зумовлена з формуванням художньо-естетичних якостей, корекцією дезадаптивної поведінки школярів.

Другий етап – колективне планування виховного заходу

Сутність колективного планування - здійснити добір доцільних варіантів (різних форм) виховного заходу; колективне обговорення цих варіантів, вибір майбутньої творчої справи. Планування відбувається на загальних зборах колективу.

Зміст діяльності вихованців

1. Школярі поділяються на мікрогрупи (5-7 осіб). Підстави для такого розподілу можуть бути різні: хто з ким спілкується, за сферами інтересів; за кольором очей, місцем народження, за жетонами тощо.
2. Робота учнів у мікрогрупах — висунення ідей, пропозицій до змісту майбутньої справи: як найкраще її організувати? Кому брати участь (усьому колективу, окремим мікрогрупам чи зведеній бригаді добровольців)? Хто керуватиме (Рада колективу, спеціальна Рада справи з представників усіх мікрогруп, командир зведеної бригади)? Де й коли краще провести цю справу?

3. Добір мікроколективом найбільш цікавих і вдалих пропозицій у ході обговорення.

4. Визначення плану проведення творчої справи: з яких частин складатиметься? Які конкурси, сторінки, розділи включатиме? В яких ролях учні братимуть участь у заході?

5. Вибори Ради: хто відповідатиме за підготовку й проведення заходу?

В результаті колективного планування учні, по-перше, продумують усю справу від початку до кінця, по-друге, створюють актив, який очолює підготовку. Колективне планування може здійснюватись у формі "мозкового штурму".

«Мозкова атака» під час планування колективної виховної справи

Колектив учнів поділяється на мікрогрупи за бажанням. Усім мікрогрупам дають завдання: протягом кількох хвилин продумати відповідь на запитання "Як краще здійснити задуману справу?".

Після обговорення кожна мікрогрупа висловлює свій варіант справи. Спільно вирішується, який варіант кращий, або комбінуються висунуті ідеї, створюється новий варіант. Потім усі мікрогрупи послідовно продумують наступні завдання.

У ході «мозкової атаки» слід дотримуватися правил:

- не критикуй ідеї,
- заохочуй ідеї сміливі, навіть фантастичні;
- заохочуй комбінування й удосконалення висунутих ідей.

Зміст діяльності та позиція вчителя

Вчитель ставить додаткові питання, зіставляє різні думки, пропонує їх обґрунтувати, підхоплює й розвиває найбільш цікаві, корисні пропозиції, а наприкінці збору зводить воедино і, в разі потреби, організує вибори Ради чи командира зведеної бригади.

Третій етап - організація (підготовка) виховного заходу

На цьому етапі відбувається уточнення, конкретизація плану підготовки й проведення колективної справи, організація ініціативи кожного учасника.

Зміст діяльності школярів

1. Підготовка майбутньої справи здійснюється в мікроколективах, кожний з яких має свою ділянку роботи і своє завдання відповідно до розробленого плану.

2. Підготовкою виховного заходу керує обрана з представників мікроколективів справи. Рада, яка координує діяльність колективу загалом і мікроколективів.

Зміст діяльності та позиція вчителя.

1. Учитель пропонує можливі варіанти проведення заходу (якщо учням важко їх визначити), керує добором кращих варіантів.

2

Уч

итель бере участь у процесі підготовки заходу, тактовно втручаючись у діяльність мікроколективів, вносить пропозиції, радить, підказує варіанти вирішення завдань, можливих труднощів: надає підтримку, позитивно оцінює кожен успіх учнів.

Четвертий етап – безпосереднє проведення виховного заходу

На даному етапі здійснюється розроблений керівним органом конкретний план з усіма корективами, внесеними його учасниками в процесі підготовки.

Зміст діяльності школярів:

1. Цей етап відбувається згідно з планом (сценарієм) проведення заходу.

2. Учні беруть участь у заході в певній ролі, що має сприяти формуванню художньо-естетичних особистісних якостей.

Зміст діяльності та позиція вчителя

1. Учитель створює позитивний емоційний настрій під час проведення заходу.

2. Головне для вчителя – стимулювати й зміцнювати в дітях мажорний настрій, дух бадьорості, впевненості у своїх силах, здатності нести людям радість, прагнення подолати будь-які труднощі.

3. Корисні для учнів і можливі відступи від задуму, котрі виникають під час проведення заходу. Вони складаються з різних непередбачених обставин і помилок, допущених учасниками заходу – це теж необхідна школа життя.

Важливо! Не підмінювати своєю діяльністю діяльність дітей, стимулювати самостійний пошук виходу зі складних ситуацій.

П'ятий етап – підбиття підсумків, оцінки результатів заходу

Ведучі направляють колективний пошук на систематизацію й узагальнення висловлених думок і пропозицій.

Участь кожного школяра в оцінюванні колективної творчої справи можна забезпечити й іншими засобами: бесідами та анкетами, стінгазетою чи лінійкою з творчими рапортами.

Зміст діяльності вихованців

1. Аналізуючи підсумки проведеної колективної справи (в мікроколективах чи на загальних зборах), школярі відповідають на запитання:

- Що було добре? Що вдалося виконати із запланованого? Завдяки чому? Кому ми повинні висловити подяку? (Називають конкретні імена).

- Що в нас не вийшло і чому? (Аналізують відхилення від початкового плану, невдачі).

- Що варто використовувати й надалі? Перетворити на традиції? Які уроки маємо враховувати на майбутнє?

Підбиття підсумків можна здійснювати в різних формах: анкети-оцінки, «блискавки», стіннівки, радіо-, фото-, «живі» газети, присвячені узагальненню зробленого; лінійка з творчими рапортами.

Зміст діяльності та позиція вчителя

1. Вихователь навчає школярів оцінювати й аналізувати результати своєї діяльності; розробляє разом з ними критерії оцінювання.

Важливо! Вчити дітей помічати навіть невеличкий успіх інших і позитивно його оцінювати.

Негативний зворотний зв'язок може бути використаний стосовно діяльності, яка виходить за межі встановлених норм, завдає збитків іншим, спричинює невдачі в реалізації задуманої (запланованої) діяльності.

Шостий етап – організація післядії

На цьому етапі виконують рішення, ухвалені загальними зборами, вносять зміни у творчі доручення мікроколективам, пишуть статті за матеріалами колективної творчої справи, задумують нову справу тощо. Колективна творча діяльність різноманітна за формами та змістом. Вона стає центром серії справ різних видів.

Зміст діяльності вихованців

На основі проведеного аналізу учні разом з учителем визначають наступну діяльність колективу і вносять у неї необхідні корективи.

Зміст діяльності та позиція вчителя.

Вчитель навчає робити коригування діяльності, вказує на необхідність використання досвіду в процесі організації та проведення аналогічних виховних справ.

Отже, кожна форма занять реалізується через колективну творчу справу, наповнюється художньо-естетичною спрямованістю і виступає стимулюючим фактором взаємин молодших школярів. Відтак, майбутні вчителі більш результативно набувають навичок формування в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля.

У межах експериментальної технології здійснювався моніторинг якості художньо-естетичної підготовленості студентів на етапах бакалаврату та магістрії. Так, у позааудиторний час з метою збагачення виховної потужності довкілля студенти залучалися до проектної діяльності (проектування – реалізації ідеї запровадження регіональної бієнале дитячої творчості, зокрема з теми «Діти Бессарабії») [Додаток В].

3.3. Практична підготовка студентів до збагачення духовності молодших школярів через стимулювання їх художньо-естетичної діяльності

Теоретичне вивчення проблеми формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля, моделювання та впровадження методики у практику вищої педагогічної школи довело актуальність ознайомлення студентами з професійно-педагогічними підходами до формування художньо-естетичного ставлення у школярів як однієї із пріоритетних цілей педагогічної освіти, дозволило обґрунтувати складові цього процесу, його цільову, змістову, організаційно-управлінську характеристики та її основні компоненти. В ході експериментальної роботи систематично відслідковувалась ефективність пропонованих розробок.

Як уже зазначалося, метою педагогічного експерименту була апробація створеної методики формування художньо-естетичного ставлення школярів до довкілля для студентів вищого педагогічного закладу освіти та оцінка її результативність.

Педагогічний експеримент проводився на базі педагогічних факультетів Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса), Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (м. Київ). У експерименті брали участь студенти 4-го та 5-го курсів, магістри, що за ознаками і змістом діяльності відповідає етапам цілісного процесу педагогічної підготовки.

Зауважимо, що під час проведення констатувального і формувального етапів педагогічного експерименту було виокремлено залежні й незалежні показники. Незалежними показниками є цільові, змістові, дидактико-методичні, організаційно-управлінські складові досліджуваного процесу. Залежні змінні – ціннісні орієнтації, знання й уміння означених видів як базові складові професійно-педагогічної підготовки.

Так, констатувальний експеримент було побудовано таким чином, щоб за визначеними критеріями та показниками оцінити доцільність і можливість підготовки майбутніх учителів, рівень сформованості необхідних навичок з метою створення педагогічно доцільної технології педагогічної підготовки до формування художньо-естетичного ставлення у молодших школярів.

Відтак на етапі констатувального експерименту здійснювалися:

- визначення мотивації, розробка діагностичних засобів для оцінки вмінь та навичок формування художньо-естетичного ставлення;
- відбір і розробка дослідних матеріалів для формування у студентів цих навичок;
- апробація експериментальних матеріалів;
- коригування змісту та ходу педагогічного експерименту;
- організаційно-методична робота.

Анкетування студентів, задіяних у констатувальний експеримент, показало, що в мистецтві студент знаходить те реальне, що втілене митцем у художній формі. Залежно від рівня розвитку художньо-естетичні потреби студент може задовольнити творами мистецтва на більш високому рівні, ніж передбачено митцем, адже більшість митців сприймають та тлумачать свої твори інакше, ніж критики мистецтвознавства.

Як засвідчили результати констатувального експерименту, майбутні вчителі опиняються у подібній ситуації, але на відміну від ровесників, для котрих мистецька освіта закінчилася в школі, у своїх виступах на семінарських заняттях часто продовжують виголошувати завчені оцінні судження, імітувати творчі поривання за встановленим зразком. І лише ті з них, хто спромігся подолати в собі страх перед порушенням сталих канонів, у кого потреба у самовираженні виявилася сильнішою, стають творчими особистостями, обираючи власний шлях у мистецтві або педагогічній діяльності.

Нами з'ясовано, що головним завданням учителя сучасної школи є формування художньо-естетичної свідомості, розвиток духовності, організація

самостійної творчої діяльності школярів у процесі навчання. Про це свідчать бесіди та анкетування вчителів початкових класів.

Узагальнюючи дані констатувального експерименту, аналізу психолого-педагогічної літератури з питань підготовки майбутніх учителів, можемо стверджувати, що серед теоретико-методологічних засад розвитку студентів – майбутніх учителів чільне місце повинна посідати всебічність думок і вподобань, свобода вибору, утвердження естетичних позицій на основі глибокого аналізу власних переживань і досвіду спілкування з мистецтвом.

Показником оцінки рівня розвитку вмінь формувати художньо-естетичне ставлення був обраний характер аналізу, моделювання студентами навчальних ситуацій, а також кінцевий результат цього процесу. Діагностика сформованості рівнів ґрунтувалась на положеннях про те, що педагогічна діяльність за своєю сутністю є творчим процесом і здійснюється шляхом організації відповідного навчально-виховного процесу, а результативність їх вирішення визначається художньо-освітніми знаннями, вміннями, ціннісними орієнтаціями.

На основі результатів констатувального експерименту було здійснено розробку експериментальних матеріалів дослідження, яка полягала у виокремленні та актуалізації складової предметів художньо-освітнього, психолого-педагогічного, фахово-методичного циклів, поглибленні навчального матеріалу нормативних курсів педагогічних дисциплін, визначенні навчально-пізнавальних завдань, проблемних ситуацій освітнього змісту.

Індивідуально-творчі завдання студентам – учасникам констатації розроблялися згідно з вимогами діагностичної цінності, об'єктивності, валідності, репрезентативності, можливості порівняння. Зокрема, тестові вправи відповідали наступним вимогам: кількість варіантів була не меншою чотирьох; почерговість правильних відповідей – різною; правильна відповідь не вважалася найочевиднішою, а неправильна – занадто абсурдною; всі варіанти відповідей мали єдину стилістичну і граматичну форму. У діагностичну роботу вміщено тестові завдання (на вибір, порівняння, та ранжування) і вправи для аналізу проблемних ситуацій художньо-освітнього змісту.

Навчально-пізнавальні завдання, підготовлені для формування навичок художньо-естетичного ставлення, мотиваційних орієнтацій, перевірялись на валідність за допомогою експертної оцінки, самооцінки, тестування, обговорення на методичних семінарах, конференціях.

Під час експерименту рівень сформованості навичок оцінювався експертною групою, до складу якої входили викладач-науковець, керівник педпрактиці, шкільний педагог. У зв'язку з тим, що в процесі вирішення завдань досліджувані компоненти виявлялись і формувались комплексно, характер їх розв'язання відзеркалював загальний рівень сформованості даних вимірників. Показником його визначення слугував характер дій студента у процесі вирішення й аналізу завдань і моделювання навчальних ситуацій. Дії студентів оцінювалися за ступенем самостійності, усвідомлення, результативності відповідно до критеріїв і показників певного рівня. На кожному рівні домінував певний характер діяльності (репродуктивний, продуктивний, творчий). Для оцінки рівнів сформованості експертній групі була запропонована таблиця, яка містить показники дій студентів, характерних для кожного рівня досліджуваних параметрів (табл.3.2.).

Таблиця 3.2.

До характеристики рівнів умінь студентів формувати художньо-естетичне ставлення до довкілля у школярів

Рівень	Дії студента
1	2

Репродуктивний	<p>приймає рішення за допомогою зовнішньої опори або підказки;</p> <p>приймає рішення на основі стандартних суджень і загальних уявлень;</p> <p>не враховує задані умови;</p> <p>приймає помилкове рішення або не може вирішити завдання;</p> <p>завдання виконує відповідно до критеріїв і показників цього рівня.</p>
Продуктивний	<p>на основі мислительного аналізу кількох варіантів рішень самостійно обирає найбільш оптимальний;</p> <p>вибір рішення може обґрунтувати;</p> <p>самостійно адаптує відомі варіанти рішень до змінених умов;</p> <p>дії достатньо впевнені й результативні;</p> <p>завдання виконує згідно з критеріями і показниками рівня.</p>

Продовж. табл. 3.2

1	2
Творчий	<p>на основі глибокого аналізу заданої ситуації створює нестандартний варіант вирішення завдання;</p> <p>усвідомлено приймає обґрунтовані рішення;</p>
	<p>вільно і гнучко оперує відомими варіантами вирішення завдань відповідно до змінених умов;</p> <p>оперативно приймає результативні рішення;</p> <p>завдання виконує згідно з критеріями і показниками рівня.</p>

За характером аналізу та способом вирішення завдань, призначених для оцінки рівнів сформованості кожного з компонентів визначений рівень оцінювався відповідним балом: репродуктивний – 1 бал; продуктивний – 2 бали; творчий – 3 бали.

Експертна оцінка коригувалася з показниками самооцінки, яка здійснювалася на базі тих же завдань і оцінювалася за тими ж критеріями.

Самооцінка полягала в опитуванні студентів, у ході котрого кожен із них обирав із п'яти запропонованих варіантів, оцінюваних відповідною кількістю балів, той варіант, який відповідав характеру його діяльності. Відповіді на питання мали таке формулювання: Коли виникають труднощі у вирішенні завдань формування художньо-естетичного ставлення, я: а) як правило, не можу знайти варіант вирішення, а якщо знаходжу, то він призводить до негативного результату (1 бал); б) використовую різні варіанти вирішення, але вони у більшості випадків призводять до помилкових рішень (2 бали); в) як правило, використовую відомий мені або повторюю свій звичний спосіб дій (3 бали); г) подумки аналізую різні варіанти, оцінюю їх адекватність згідно із заданими умовами і приймаю рішення (4 бали); д) швидко, не вагаючись, знаходжу найбільш оптимальний і, як правило, оригінальний спосіб вирішення (5 балів).

Завершальним етапом констатувального експерименту було тестування, у ході якого студенти обирали із 25 запропонованих навчальних ситуацій ті, що викликають найбільші труднощі. Залежно від кількості обраних ситуацій оцінювався рівень засвоєння художньо-естетичних знань і вмінь, характер мотиваційних орієнтацій за таким принципом: до 3-х ситуацій – 5 балів; від 3-х до 9-ти ситуацій – 4 бали; від 10-ти до 15-ти – 3 бали; від 16-ти до 20-ти – 2 бали; до 23-х – 1 бал.

Порівняння даних експертної оцінки, результатів рефлексивної діяльності та тестування забезпечили достовірність й об'єктивність результатів дослідження, оскільки експерти могли оцінити лише зовнішній, видимий рівень, а рефлексія і тестування дозволили виявити той рівень, який прихований

від зовнішнього спостереження. Ця обставина була однією з причин похибки в оцінках. Інша причина полягала у завищенні рефлексивної оцінки, що частково долалось роз'ясненням призначення використання результатів у інтересах дослідження, а не контролю.

На основі аналізу даних констатувального етапу експерименту було здійснено апробацію дидактичних і діагностичних матеріалів. Їх коригування відбувалося спільно з викладачами дисциплін психолого-педагогічного циклу і фахових навчальних предметів

Удосконалення та шліфування методики здійснювалося під час пошукового експерименту в аспекті педагогічної спрямованості змісту завдань та міжпредметного їх узгодження. Також коригувалися дидактичні способи і прийоми застосування завдань художньо-естетичного змісту. Підготовлені таким чином експериментальні матеріали використовувалися під час формуючого експерименту, вони й були навчально-методичним забезпеченням для викладачів, які брали участь у ньому.

Основною метою формувального експерименту було вироблення у майбутніх учителів навичок розвитку художньо-естетичного ставлення до довкілля у молодших школярів, які підвищують ефективність педагогічної діяльності, визначають її доцільність тощо. Експеримент ґрунтувався на принципах проектування цілісного педагогічного процесу формування художньо-естетичних знань і вмінь, мотиваційних орієнтацій, моделювання цього процесу з урахуванням його цільових, змістових, організаційних характеристик; організації процесу, в основу якого покладено інтеграційний зміст навчальних модулів.

До формувального експерименту були залучені 170 студентів контрольної 84 (КГ) та експериментальної 86 (ЕГ) груп. Вибір учасників був зумовлений метою апробувати на практиці ефективність експериментальної технології підготовки майбутніх учителів до формування у школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля.

Студенти контрольної групи навчалися за традиційною системою, згідно із затвердженими навчальними програмами. Для проведення початкового і підсумкового зрізів у експериментальній і контрольній групах використовувалися розроблені діагностичні матеріали. Сформованість кожного компонента навчочк у процесі вирішення студентами завдань визначалась однією й тією ж експертною групою. Результати кожного зрізу розглядались відповідно до ієрархії рівнів сформованості навчочк.

Застосування системи завдань та проблемних навчальних ситуацій художньо-естетичного змісту дозволило відстежити кількісні та якісні зміни, які відбулися у процесі впровадження.

Аналіз даних формувального експерименту забезпечив можливість довести припущення, що навички розвитку художньо-естетичного ставлення до довкілля у молодших школярів виступають показником підвищення ефективності професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів шляхом структурування і наповнення психолого-педагогічним та художньо-естетичним змістом науково методичного забезпечення програми; запорукою результативності вироблення даної якості є оволодіння студентами методичними і фаховими дисциплінами, навичками практичного використання набутих знань і вмінь у процесі активної навчально-педагогічної практики.

З огляду на мету започаткованого дослідження, обробка результатів педагогічного експерименту здійснювалася з урахуванням змістових характеристик емоційно-вольового, змістово-процесуального та мотиваційного компонентів феномену, що вивчається. Проаналізуємо отримані дані.

Емоційно-вольовий компонент досить важливий у структурі підготовки, оскільки він віддзеркалює орієнтацію майбутніх учителів на освітні цінності, сприяє становленню особистої професійної зрілості, самостійності. Орієнтація як обов'язкова складова діяльності забезпечує відповідність процесів присвоєння гуманістичних цінностей, побудови ціннісного «образу світу»; самопізнання, самооцінки; цілепокладання, проектування, спрямованого на визначення професійних якостей.

Таблиця 3.3.

Діагностика рівнів сформованості емоціонально-вольовому компоненту готовності до вироблення в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля.

Рівні	До проведення				Після проведення			
	експерименту				експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
Репродуктивний	51	59 %	49	58 %	-		42	50 %
Продуктивний	35	41 %	35	42 %	39	45 %	42	50 %
Творчий	-		-		47	56 %	-	
Всього	86	100 %	84	100 %	86	100 %	84	100 %

Оцінка рівня сформованості емоційно-вольового компонента на початку формуючого експерименту показала, що студентів як експериментальної, так і контрольної груп мали репродуктивний (59 % в ЕГ і 58 % у КГ) рівень. Продуктивний рівень притаманний (41 % в ЕГ і 42% КГ) респондентів. У жодній із досліджуваних груп, за показниками вихідного зрізу, не зафіксовано найвищого – творчого рівня.

Під час підсумкового зрізу було виявлено суттєву відмінність показників рівня сформованості емоційно-вольового компонента у студентів експериментальної та контрольної груп. Усі представники експериментальної групи, пройшовши репродуктивний рівень, піднялися до продуктивного (45 %), у той час, як кількість студентів контрольної групи (50 %) залишились на репродуктивному рівні, на продуктивному рівні кількість залишилася незмінною (50 %). Серед студентів, залучених до експериментального навчання, досягли найвищого – творчого рівня сформованості навичок – 56 %. Отже, переважна більшість студентів експериментальної групи виявили високий рівень сформованості ціннісно-цільового компонента, що свідчить про їх готовність до педагогічно доцільного процесу навчання школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля, усвідомлення його мети.

На важливість формування змістово-процесуального компонента, ядром якого є художньо-естетичні знання і вміння, вказує те, що рушійною силою

процесу професійно-педагогічної підготовки у вищому закладі освіти є передача знань і вмінь.

Таблиця 3.4.

Діагностика рівнів сформованості змістово-процесуального компоненту готовності до вироблення в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля.

Рівні	До проведення експерименту				Після проведення експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Числ.	Відсоток	Числ.	Відсоток	Числ.	Відсоток	Числ.	Відсоток
Репродуктивний	49	57 %	48	57 %	-		41	49 %
Продуктивний	37	43 %	36	43 %	38	44 %	43	51 %
Творчий	-		-		48	56%	-	
Всього	86	100 %	84	100 %	86	100 %	84	100 %

На репродуктивному рівні, до проведення експерименту, в обох групах знаходилися по 57 % студентів, а це дає підстави зробити висновок про домінування тут репродуктивної діяльності, процесів ознайомлення, розпізнавання, художньо-естетичних знань і вмінь фактологічного характеру. На продуктивному рівні в обох групах знаходилось по 43 % студентів. У жодній із досліджуваних груп, за показниками вихідного зрізу, не зафіксовано найвищого – творчого рівня до проведення експерименту.

Щодо підсумкового зрізу, після проведення експерименту, то його результати засвідчують наступні зміни у рівнях сформованості змістово-процесуального компонента. На найнижчому – репродуктивному – рівні залишилися представники із групи у контрольній – 49 %. Як свідчить аналіз, виявлений факт указує на динамічність переходу студентів під час формувального експерименту з нижчого рівня на вищий, що пояснює відносну кількісну стабільність на продуктивному рівні. Така динаміка є підтвердженням ефективності застосовуваних у процесі підготовки майбутніх учителів методів, прийомів, форм і засобів навчально-пізнавальної діяльності. Найбільш суттєві зрушення в експериментальній групі відбулися на творчому рівні. У 56 % студентів ЕГ були зафіксовані показники цього рівня, проти студентів КГ, за показниками не зафіксовано творчого рівня.

Отже, підсумковий зріз свідчить про позитивну динаміку рівня сформованості змістово-процесуального компонента, хоча він дещо нижчий, ніж рівень попереднього – емоційно-вольового компонента.

Виходячи зі змістової його характеристики, можемо стверджувати: переважна більшість студентів засвоїла художньо-естетичні знання й уміння не лише репродуктивного, але й продуктивного та творчого контрольньо-коректуючого характеру, що уможливило доцільний аналіз педагогічних явищ і використання його результатів у вирішенні завдань.

До ознак мотиваційного компонента можна віднести й окремі характеристики особистісно-позиційного ставлення до майбутньої діяльності. Тому, беручи до уваги таку обставину, варто наголосити, що найсуттєвіші якісні й кількісні зміни відбулися у формуванні мотиваційного компонента. Це зумовлено спрямованістю сучасної вищої освіти на особистісне становлення майбутнього фахівця, актуалізацію особистісноорієнтованого навчання. Якість професійної діяльності вчителя залежить від його системи цінностей, а пріоритетність мотиваційних орієнтацій визначає спрямування професійної позиції.

Таблиця 3.5.

**Діагностика рівнів сформованості мотиваційного компоненту
готовності до вироблення в учнів художньо-естетичного ставлення до
довкілля.**

Рівні	До проведення				Після проведення			
	експерименту				експерименту			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Репродуктивний	50	58 %	47	56 %	-		40	48 %
Продуктивний	36	42 %	37	44 %	37	43 %	44	52 %
Творчий	-		-		49	57 %	-	
Всього	86	100 %	84	100 %	86	100 %	84	100 %

На початковому етапі педагогічного експерименту найчисленнішу групу становили студенти, з низьким рівнем навичок (58 % в ЕГ і 56 % у КГ). Студентів мали недостатній рівень сформованості мотиваційного компонента,

що підтверджує висновки про невідповідність випускників загальноосвітніх шкіл, студентів початкових етапів професійної підготовки до творчого співробітництва та діяльності. Доказом цього є незначний відсоток студентів, які продемонстрували продуктивний рівень розвитку даного компонента (42% ЕГ, 44% КГ). У жодній із досліджуваних груп, за показниками вихідного зрізу, не зафіксовано найвищого – творчого рівня до проведення експерименту.

При повторному зрізі кількість студентів експериментальної групи творчого рівня досягли 57 % (у КГ цей показник не зафіксовано). У той же час чисельність студентів, що мали репродуктивний рівень, зменшилася на 48 % КГ. кількість студентів експериментальної групи творчого рівня досягли 57 % (у КГ цей показник не зафіксовано). Це в черговий раз доводить послідовність і динаміку переміщення студентів з нижчого на вищий рівень сформованості певного компонента завдяки цілеспрямованому впровадженню відповідних елементів у процес. Аналіз результатів показує, що суттєве підвищення рівня розвитку мотиваційного компонента забезпечує підготовку фахівців до педагогічної діяльності на основі засвоєння художньо-естетичних знань і вмінь, вироблення мотиваційних орієнтацій.

У ході дослідження виявлено, що серед студентів експериментальної групи 43 % досягли по закінченні даного етапу експерименту продуктивного рівня сформованості мотиваційного компонента (тоді, як КГ – 52 %).

Таблиця 3.6.

Узагальнений показник і результати розподілу респондентів за рівнями сформованості навичок розвитку художньо-естетичного ставлення до довкілля в ході формульованого експерименту

Рівні	До проведення експерименту				Після проведення експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Чисельність	Відсоток	Чисельність	Відсоток	Чисельність	Відсоток	Чисельність	Відсоток
Репродуктивний	50	58 %	48	57 %	-	-	41	49 %
Продуктивний	36	42 %	36	43 %	38	44 %	29	34 %
Творчий	-	-	-	-	48	56 %	14	17 %
Всього	86	100 %	84	100 %	86	100 %	84	100 %

Рівень сформованості окремих компонентів є помітно відмінним, що відповідає уявленням про особливості змісту та процесу їх вироблення.

Підсумковий зріз до проведення експерименту виявив: репродуктивний рівень (58 % ЕГ проти 57 % КГ); на продуктивному рівні – 42 % ЕГ, 43 % КГ. Загалом 56 % студентів, залучених до експериментальної навчально-практичної діяльності, досягли високого (творчого) рівня (до експерименту цей показник не було встановлено), що на 39 % більше, ніж у контрольній групі. Продуктивний рівень після проведення експерименту виявив (44 % ЕГ і 34 % КГ.)

Одержані шляхом експерименту результати дозволяють зробити висновок, що впровадження у практику підготовки майбутніх учителів початкової ланки навчання спецкурсу з вироблення навичок художньо-естетичного ставлення до довкілля, реалізація його через особистісно орієнтовану технологію вдосконалення педагогічних умов забезпечують розвиток у студентів необхідного рівня вмінь професійної діяльності. Це доведено за допомогою якісних і кількісних змін, котрі відбулися у показниках усіх компонентів.

Намагаючись досягти максимальної об'єктивності й достовірності одержаних результатів, ми вдалися до застосування й методів математичної статистики.

Метод дисперсійного аналізу й обчислимо F – критерій Фішера за такою формулою [138, с.149]:

$$F = \frac{1}{D_o} \left[\left(\frac{1}{m} \sum_{i=1}^m n_i \right) D_{\phi} + D_o \right].$$

Розіб'ємо обчислення на операції:

1) визначимо суму всіх оцінок:

$$\sum_{i=1}^2 \sum_{j=1}^4 y_{ij} = (2 \times 38 + 3 \times 48) + (1 \times 41 + 2 \times 29 + 3 \times 14) = 361,$$

звідки підрахуємо середнє арифметичне: $M = 2,12$.

2) вчислимо суму квадратів всіх оцінок $\sum_{i=1}^2 \sum_{j=1}^4 y_{ij}^2 = 867$,

звідки - загальну дисперсію оцінки: $D_y = 867 \div 170 - 2,12^2 = 0,61$;

3) підрахуємо суми по групах: $\sum_{j=1}^4 y_{ij} = 220$ й $\sum_{j=5}^8 y_{ij} = 141$, звідки $M_A = 220 \div 86 = 2,558$ й $M_A = 141 \div 84 = 1,678$;

4) вчислимо суму квадратів умовних середніх:

$\sum_{i=1}^2 M_{ini}^2 = 2,558^2 \times 86 + 1,678^2 \times 84 = 798$, звідки визначаються

остаточна дисперсія: $D_o = (867 - 798) \div 170 = 0,41$,

факторна дисперсія: $D_\phi = D_y - D_o = 0,61 - 0,41 = 0,2$ й

дисперсійне відношення: $F = (5,1 \times 0,2 + 0,41) \div 0,41 = 3,55$.

При $\alpha = 0,05$ критичне значення $F = 3,55 > 1,22$ тобто, оцінки в експериментальній та контрольній вибірках можна розглядати як статистично однорідні, а запропоновану систему формування в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля – дидактично потужною.

До позитивних факторів, які забезпечили результативність проведеного педагогічного експерименту, є підстави відносити запроваджений спецкурс, який відповідає вимогам цілісності, відкритості, гнучкості, варіативності, динамічності. Відмітимо, що через спецкурс вдалось за можливе й реалізувати умови, що віддзеркалюють поєднання суб'єктивних і об'єктивних цілей професійного становлення; художньо-освітній зміст і дидактичні засоби; реалізацію психолого-педагогічної, спеціально-предметної підготовки; впровадження змістових навчальних блоків; проблемність навчально-практичного змісту через систему завдань і моделювання навчальних ситуацій; рефлексивну позицію студентів, діалогічну форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії, формування активності студентів через педагогічно доцільне стимулювання рефлексивної позиції.

Кількісні та якісні зміни рівня набутих студентами навичок формування художньо-естетичного ставлення у молодших школярів до довкілля, які відбулися у ході педагогічного експерименту, свідчать про реалізовану

можливість широкого залучення майбутніх учителів до особистісно-професійного самовдосконалення через навчально-практичну діяльність. Високий рівень підготовленості респондентів до професійної діяльності підсилюється їх стійкою мотиваційною позицією по відношенню до педагогічної професії, забезпечує пріоритетність рефлексивної діяльності, уможливорює здатність до аналізу педагогічних явищ та вироблення художньо-естетичного індивідуального стилю професійної діяльності, що врешті-решт забезпечує задоволеність вибором професії.

Домінування позитивно-активного ставлення студентів до професійного самовдосконалення, досягнення високого рівня сформованості навичок роботи, спрямованої на збагачення художньо-естетичної культури вихованців, творче використання набутих художньо-освітніх знань і вмінь є важливим практичним результатом, найбільш об'єктивним показником ефективності запропонованої педагогічної технології.

Висновки з розділу III

В ході пошукового експерименту було з'ясовано, що підвищити рівень підготовки студентів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення може успішне застосування різних типів провідної форми навчання у вищій школі – лекції, кожна з яких відіграє певну роль на конкретному етапі навчання: інформаційна, проблемна, лекція-дискусія, лекція-бесіда, лекція з елементами розв'язання конкретних навчальних ситуацій, лекція-діалог, лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку, лекція-консультація тощо. Кожна форма занять, яка використовується під час підготовки майбутніх учителів початкових класів, наповнюється суто фаховим спрямуванням і реалізується через їх колективні творчі справи.

Результативній підготовці студентів до формування в учнів початкових класів художньо-естетичного ставлення довілля сприяв запроваджений

спецкурс «Художньо-естетичне ставлення молодших школярів до довкілля: педагогічні засади формування».

Особливо виразними виявилися три його функції: компенсаторна, художньо-естетична й суто професійного спрямування. Важливим аспектом практико-орієнтованої діяльності студентів була творча реалізація ідеї використання переваг організації колективно творчих справ естетичного спрямування: визначальна роль дитячої ініціативи, можливість імпровізації, характер змагання, який дуже приваблює дітей.

Метою педагогічного експерименту стали впровадження та перевірка ефективності розробленої технології підготовки студентів до формування художньо-естетичного ставлення школярів до довкілля та оцінка її ефективності.

Для формування й вдосконалення навичок у студентів художньо-естетичного ставлення молодших школярів до довкілля підготовлено й впроваджено систему навчально-пізнавальних завдань. Останні перевірялись на валідність за допомогою експертної оцінки, самооцінки, тестування, обговорення на методичних семінарах, навчально-методичних конференціях студентів.

Порівняння результатів експертної оцінки, показників рефлексивної діяльності майбутніх фахівців й тестування забезпечили достовірність та об'єктивність результатів дослідження, оскільки експерти могли оцінити лише зовнішній, «видимий» рівень, а рефлексія і тестування дозволили виявити той рівень, який «прихований» від зовнішнього спостереження. Ця обставина була однією з причин похибки в оцінках. Інша причина полягала у завищенні рефлексивної оцінки, що частково долалось роз'ясненням про призначення використання результатів у інтересах дослідження, а не контролю.

Студенти контрольних груп у трьох експериментальних вузах навчалися за традиційною системою, згідно із чинними навчальними програмами. Для проведення вихідного та підсумкового зрізів у експериментальній і контрольній групах застосовувалися єдині розроблені діагностичні матеріали.

Сформованість кожного компонента експериментальної технології у процесі розв'язання студентами завдань визначалась однією й тією ж експертною групою. Результати кожного зрізу розглядалися зокрема, відповідно до ієрархії рівнів наявних у студентів навичок щодо формування художньо-естетичного ставлення до довкілля.

Використання системи завдань та проблемних навчальних ситуацій художньо-естетичного змісту дозволило відстежити кількісні та якісні зміни, котрі відбулися у процесі впровадження експериментальної технології. Аналіз результатів формувального експерименту забезпечив можливість довести припущення, що навички формування художньо-естетичного ставлення до довкілля у молодших школярів виступають вирішальним показником ефективності професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців шляхом структуризації й наповнення психолого-педагогічним та художньо-естетичним змістом науково – методичного забезпечення навчально-виховного процесу у вищій школі.

У межах експериментальної технології здійснювався моніторинг якості художньо-естетичної підготовленості студентів на етапах бакалаврату та магістрії. Так, у позааудиторний час з метою збагачення виховної потужності довкілля студенти залучалися до проектної діяльності (проектування – реалізації ідеї запровадження регіональної бієнале дитячої творчості, зокрема з теми «Діти Бессарабії»).

Результати педагогічного експерименту, зокрема, його формувального етапу, засвідчили значні зміни у показниках, сукупність яких й характеризує, зокрема, динаміку рівнів вироблення у студентів відповідних навичок. Результати «зрізу», здійсненого на початку формувального етапу педагогічного експерименту, довели недостатню сформованість у майбутніх учителів навичок розвитку художньо-естетичного ставлення до довкілля у молодших школярів. Загалом 76% студентів, які були залучені до експериментальної роботи, досягли високого (творчого) рівня (до експерименту цей показник становив 36%), що значно більше, ніж у контрольній групі.

Рівень розвитку окремих компонентів особистісно-професійної якості, що досліджується, є помітно відмінним.

Кількісні та якісні зміни рівня сформованості навичок у респондентів щодо формування художньо-естетичного ставлення до довкілля у молодших школярів, котрі відбулися у ході педагогічного експерименту, свідчать про результативність експериментальної технології. Високий рівень підготовленості до професійної діяльності підсилюється стійкою мотивацією майбутніх учителів відносно педагогічної професії, забезпечує пріоритетність рефлексивної діяльності, уможливорює здатність до аналізу педагогічних явищ, вироблення художньо-естетичного індивідуального стилю професійної діяльності, що загалом забезпечує задоволеність вибором професії.

Основні ідеї цього розділу висвітлено у таких статтях: Колективний метод як засіб організації навчання молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва // Наша школа: Одеса, 2002. – № 2. – С.62-64; Про один із підходів до вдосконалення підготовки вчителя в контексті вимог Болонського процесу // Всеукраїнські науково-практ. читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К.Д. Ушинського. – Одеса, 2005.

ВИСНОВКИ

В умовах пріоритетності завдань вищої педагогічної школи, пов'язаних із суттєвим удосконаленням професійної підготовки фахівців. Здатних до випереджувального розвитку у вихованців духовності, значно актуалізується проблема підготовки майбутнього педагога до формування саме у учнів початкової школи художньо-естетичного ставлення до довкілля. Останнє значно посилює актуальність окресленої проблеми, оскільки сприяє збагаченню формуючого впливу вчителя школи першого ступеня на формування важливішої інтегрованої якості особистості учня – еколого-естетичної культури, як вагомій складовій духовності.

Аналіз наукової літератури довів, що процес підготовка вчителя початкових класів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля є взаємозалежний і взаємодоповнюючий як з боку художньої, так і психолого-педагогічної, методичної складових цієї підготовки. Такий підхід здатний забезпечити підвищення рівня професійної компетентності у процесі художньо-педагогічної підготовки майбутнього вчителя ще й до художнього навчання школярів. Оскільки в науковій літературі феноменологія художньо-естетичного ставлення учнів початкових класів до довкілля не визначена, то в дослідженні ми керувалися таким тлумаченням: художньо-естетичне ставлення до довкілля — це особлива система поглядів особистості на довкілля, вмотивована усвідомленням його естетико-художньої

потужності, що визначає характер емоційно-пізнавальної та природоохоронної її діяльності.

Результати проведеного діагностувального експерименту свідчать про те, що методична підготовка вчителя початкових класів до здійснення художньо-естетичного виховання школярів до довкілля має важливе професійно-педагогічне значення. Однак формування здатності фахівця до здійснення педагогічних функцій та вирішення завдань художньо-естетичного виховання учнів повинні базуватися не лише на художньо-практичній діяльності, але й на наукових засадах, передусім психолого-педагогічних, з метою поглиблення розуміння особистості дитини, її внутрішнього світу та мотивів щодо образотворчої діяльності та самореалізації.

Структура підготовленості майбутніх фахівців до формування художньо-естетичного ставлення у молодших школярів до довкілля вміщує такі компоненти: мотиваційний, що відбиває особистісно-позиційне ставлення студента до художньо-естетичної діяльності й визначає спрямованість його професійної позиції; змістово-процесуальний, ядром якого є інтегративні психолого-педагогічні та художньо-естетичні знання й уміння майбутніх учителів; емоційно-вольовий, що передбачає орієнтацію майбутніх учителів на привласнення гуманістичних цінностей, побудову ціннісного «образу світу», забезпечуючи процеси самопізнання, самовдосконалення, самореалізації. Актуальність проблеми підготовки вчителя до формування художньо-естетичного ставлення молодших школярів до довкілля посилилась, оскільки експериментальним шляхом доведено, що готовність учителів-практиків до цієї сфери професійної діяльності, за їх самооцінками судженнями, сформована переважно на низькому рівні. Більшість студентів – майбутніх учителів початкових класів, на думку викладачів вищого навчального закладу, знаходиться на репродуктивному рівні. Підготовка ж студентів в означеному плані має фрагментарний характер.

Критеріями підготовки студентів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля виступили: 1) інформаційний, із

показниками: усвідомлення значення співдружності вчителя та учнів загальноосвітнього навчального закладу в навчально-виховному процесі; розуміння важливості педагогічно доцільної роботи з формування художньо-естетичного ставлення у молодших школярів до довкілля; знання особливостей процесу формування художньо-естетичного ставлення саме молодших школярів; уміння враховувати специфіку застосування інтерактивних методів морально-естетичного виховання. 2) операційний із показниками: ступінь володіння комунікативно-орієнтованими й організаційно-діяльнісними вміннями; 3) критерій особистісної причетності, який передбачає особистісно зорієнтовану позицію педагога у розв'язанні педагогічних ситуацій, допомогу молодшим школярам в адаптації до довкілля, формування системи художньо-естетичних понять, що робить учня суб'єктом власного розвитку і самовдосконалення.

Підготовка студентів до формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля – керований навчально-виховний процес. У дослідженні розроблено його модель, яка розглядається як педагогічна система, етапами якої виступають: адаптаційно-професійний, локально-професійний, системно-професійний. Успішність реалізації у вищій педагогічній школі розробленої моделі доцільно розцінювати як підґрунтя впровадження цілісної системи підготовки майбутніх учителів до формування у школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля за етапами («бакалавр-спеціаліст-магістр»), так і взаємозв'язку аудиторної й позааудиторної діяльності студентів.

У дослідженні розроблено педагогічну технологію, змістовний аспект якої складала педагогічні умови, що впливають на ефективність процесу формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля: усвідомлення студентами значущості художньо-естетичних цінностей молодших школярів у формуванні їхньої духовності; стимулювання художньо-естетичних інтересів студентів та актуалізація їхніх потреб у професійній діяльності, спрямованій на організацію художньо-естетичного сприйняття молодшими школярами довкілля; поетапне впровадження моніторингу якості

художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів; забезпечення суб'єкт – суб'єктної взаємодії у підсистемах «викладач – студент», «студент – студент», «студент – учень», змістове наповнення якої актуалізує процес формування художньо-естетичного ставлення учнів початкових класів до довкілля.

Експериментальним шляхом встановлена результативність технології реалізації визначених педагогічних умов: на репродуктивному рівні сформованості досліджуваної особистісно-професійної якості не було жодного студента ЕГ (на констатувальному етапі було 58 %), в контрольній групі залишилося 49 % (було 57 %), на продуктивному рівні знаходилися 44 % студентів ЕГ (було 42 %), щодо контрольної групи, то продуктивний рівень знизився з 43 % до 34 %; творчий рівень засвідчили в ЕГ 56% майбутніх учителів, у КГ– 17 % (на констатувальному етапі цей рівень був відсутній в обох групах).

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань означеної проблеми. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з розробкою технології педагогізації навчально-виховного процесу в дошкільних закладах освіти та школі першого ступеня, яка б урахувала наступність у формуванні художньо-естетичного ставлення дітей до довкілля. З огляду на формуючий вплив особистісно-професійних якостей педагога, актуалізується проблема самовдосконалення компетентності фахівця щодо художньо-естетичного виховання учнівської молоді як на допрофесійному етапі, та і у період післядипломної підготовки фахівця.

Отриманим результатам властива статистично наведена надійність, яка й дозволяє стверджувати, що основні завдання дослідно-експериментальної роботи розв'язані, а положення гіпотези доведені. Здійснене дослідження не претендує на остаточне розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів до формування в учнів художньо-естетичного ставлення до довкілля, оскільки дозволило визначити низку завдань для подальшого вивчення проблеми. Перспективи її вивчення ми пов'язуємо із розробкою технології педагогізації

навчально-виховного процесу в дошкільних закладах освіти та школи першого ступеня, яка б враховувала спадкоємність у формуванні художньо-естетичного ставлення дітей до довкілля. З огляду на формуючий вплив особистісно-професійних якостей педагога, актуалізується проблема самовдосконалення компетентності вчителя щодо художньо-естетичного виховання учнівської молоді на допрофесійному етапі та у період післядипломної підготовки фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 207с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Кн. для учителя. – 2-е изд.– М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
4. Алексюк А.М., Аюрзанайн А.А., Пидкасистый П.И., Козаков В.А. и др. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения – К.: Вища шк., 1993. – 336 с.
5. Алексюк А.Н. Общие методы обучения в школе. - К.: Радянська школа, 1981. – 206 с.
6. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1984. – 267 с.
7. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1996.– 127 с.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с.
9. Артеменко М.М. Природа і естетичне виховання учнів: Навч.-метод. посібник. – К.: Рад.шк., 1984.

10. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
11. Афанасьев В.Г. Общество, системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 205 с.
12. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
13. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. – Киев-Донецк: Ровесник, 1993. – 32 с.
14. Балл Г.О. Гуманістичні засади професійної педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С.3-11.
15. Барбина Е.С., Семиченко В.А. Идеи интеграции системности и целостности в теории и практике высшей школы: Науч.-метод. пособ. – К.: ІПППО, 1996. – 261 с.
16. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов. – Автореферат дис...канд.пед.наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. – Одеса, 2004.
17. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
18. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання.– К.: Либідь, 2003. – 280 с.
19. Бех І.Д. Наукові засади і принципи функціонування особистісного зорієнтованих виховних технологій / Особистісна орієнтація освіти в умовах гуманітарної гімназії. – Миколаїв, 2000. – С. 14-19.
20. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. – К.: ІЗІМН, 1998. – 204 с.
21. Библер В. От наукоучения – к логике культуры. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.

22. Бичко А.К., Ігнатенко П.І., Феоктистов А.М. та ін. Теорія та історія світової та вітчизняної культури: Курс лекцій. – К.: Либідь, 1992. – 392 с.
23. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного похода. – М.: Наука, 1983. – 144 с.
24. Богданова І.М. Модульний підхід до професійної підготовки вчителя. – Одеса: Маяк, 1998. – 350 с.
25. Богданова І.С. Професійно-педагогічна підготовка вчителя: теоретичне обґрунтування // Рідна школа. – № 1. – 1998. – С.23-25.
26. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия // Сов. педагогика. – 1991 – № 9. – С. 123-128.
27. Богуш А.М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання // Виховання і культура. – 2001. – № 1.
28. Бодальов А.А. Личность и общение. – 2-е изд. – М.: МПА, 1995. – 324 с.
29. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
30. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 130 с.
31. Бондар В.І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу: управлінський аспект. – Кам'янець-Подільський, 1996. – 66 с.
32. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.
33. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогіка. – 1997. – № 2. – С. 3-8.
34. Васянович Г.П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): Монографія. – К., Львів: Армія України, 1997. – 163 с.
35. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. – М.: Ось – 89, 2000. – 224 с.

36. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник 1994. – Т. 1 – 192 с.
37. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
38. Введение в научное исследование по педагогике / Ю.К.Бабанский и др./; Под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988.– 237 с.
39. Видгоф В.М. Целостность эстетического сознания: деятельностный подход: Опыт философского анализа / Под ред. В.Н.Сагатовского. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1997. – 151 с.
40. Визер В.В. Живописная грамота. Система цвета в изобразительном искусстве. – СПб.: Питер, 2006. – 192 с.
41. Витковская Н.С., Щербо А.Б., Джола Д.Н. Формирование эстетической культуры младших школьников. – К.: Рад.шк., 1985.
42. Виховна робота зі студентською молоддю: Навч. посіб. / За заг. ред. Осипової Т.Ю. – Одеса: Фенікс, 2006. – 288 с.
43. Воловик П.М. Проблеми порівняння ефективності різних форм і методів навчання та виховання // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Випуск 2. – С. 93-102.
44. Вульфов Б.З., Харин В.Н. Педагогика рефлексии. – М.: Магистр, 1999. – 112 с.
45. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1996. – 533 с.
46. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986.– 573с.
47. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий. – М: Наука, 1965. – 347 с.
48. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.

49. Глушман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и путь исследования: Монография. – К.: Поисково-издательское агентство. 1998. – 252 с.

50. Гончаренко С.У. Методика как наука. – Хмельницкий: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.

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

52. Гончаров В.В. Проблемы развивающего обучения / Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1987. – 257 с.

53. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.

54. Гранич Д.И., Олейник И.С. Русско-украинский и украинско-русский словарь. – К.: Веселка, 1999. – 560 с.

55. Демченко Н. Психолого-педагогічні якості викладача, необхідні при особистісно-орієнтованій взаємодії зі студентом // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього: 36. матеріалів всеукр. наук.-практ. конференції. – К., 2002. – Т. 1. – С. 27-29.

56. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 56 с.

57. Дмитренко Т.А. Дидактические основы управления учебной деятельностью студентов: Автореферат дис...д-ра пед.наук. – Екатеринбург, 1991. – 33 с.

58. Державна програма «Вчитель» // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 10. – С. 4-32.

59. Днепров С.А. Педагогічна свідомість: теорія і технології формування у майбутніх вчителів: Монографія. – М., 2001. – 168 с.

60. Довідник учителя художньо-естетичного циклу в запитаннях та відповідях / Упоряд. М.С. Демчишин. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006.– 608 с.
61. Домбровский С.В. Совершенствование подготовки будущих учителей к общественно-педагогической деятельности: Дисс...канд.пед.н.: 13.00.01. – К., 1982. – 205 с.
62. Донцов И.А. Самовоспитание личности: Философско-эстетические проблемы. – М.: Политиздат, 1984. – 285 с.
63. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к деятельности. – М.: Педагогика, 1983. – 336 с.
64. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
65. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Мн.: Изд-во Беларусского университета, 1976. – 176 с.
66. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
67. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
68. Закон України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР "Про освіту"». – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
69. Закон України «Про вищу освіту»// Освіта України. – № 17. – 26.03.02. – С.2-7
70. Закон України «Про освіту» // Освіта. – 21 серп. 1996р. – № 43– 44 (221 – 222). – С. 6-11.
71. Законодавство України про освіту: Збірник законів. – К.: Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.
72. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований. – М., 1962. – 148 с.

73. Захарченко Е.Ю. Учитель глазами учащихся // Педагогіка. – 1999.– № 1. – С. 60-65.
74. Зверєв І.Д., Коваль Л.Г., Фролов П.Д. Діагностика моральної вихованості школярів: – К.: ІСДО, 1995. – 156 с.
75. Зязюн І.А. Соціокультурне проектування естетичного досвіду // Естетичний досвід вчителя. – Херсон, 1997. – С. 20-23.
76. Зязюн И.А. Формирование и сфера проявления эстетического опыта личности: Автореф. дис...канд.филос. наук: 19.00.04 / Киевский государственный университет им. Т. Шевченко. – К., 1976. – 27 с.
77. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Матеріали науково-практичної конференції 17 – 18 квітня 1996. – К.,1996. – с. 6-12.
78. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
79. Иванова Ю.А. Дидактические условия использования педагогических задач при изучении общеобразовательных и специальных предметов в педвузе. – Волгоград, 1990. – 128 с.
80. Ивахова Л.А. Научные основы подготовки учителя изобразительного искусства к конструированию содержания учебных предметов: Автореф. дис...д-ра пед. наук – М., 1996. – 46 с.
81. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
82. Искусство. Книга для чтения. – М.: Просвещение, 1969. – 490 с.
83. Ительсон Л.Б. Проблемы современной психологии учения. - М.: Знание, 1970. – 91 с.
84. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К.,1992.– № 15-16. – 63 с.
85. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
86. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.

87. Кант І. Критика чистого розуму. – К.: Універсал, 2000. – 502 с.
88. Кириченко М.А., Кириченко І.М. Основи образотворчої грамоти: Навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К.: Вища шк., 2002. – 190 с.: іл.
89. Кіндратюк Б.Д., Литвин С.Д. Організація самовиховання майбутніх вчителів на основі діагностики схильності до професійної діяльності: Методичні рекомендації. – Івано-Франківськ, 1992. – 43 с.
90. Кічук Н.В. Виховання особистості в контексті ідеї соціалізації // Виховання і культура. – 2005. – № 1-2. – С. 9-11.
91. Кічук Н.В. Творча особистість учителя: педагогічні засади формування. – Одеса, 1999. – 96 с.
92. Кічук Н.В. Нова парадигма освіти: актуалізація творчості вчителя школи першого ступеня // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти. – К., 2004., – С. 35-39.
93. Кічук Н.В. Дослідницька рефлексія майбутнього вчителя початкової школи – передумова вибору результативних педагогічних технологій. // Наукові записки. Серія «Педагогіка». – Тернопіль, 2006. – № 2. – С. 26-29.
94. Кичук Н.В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки: Автореф. дис...д-ра пед.наук: 13.00.01 / Киевский государственный педагог – К., 1993. – 38 с.
95. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176с.
96. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: [Монографія]. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 242 с.
97. Коваленко О.Е. Дидактичні основи професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін: Автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 38 с.
98. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 140 с.

99. Козырева О.А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия // Стандарты и мониторинг в образовании. – № 2. – 2004.
100. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М.: Педагогика, 1990. – 159с.
101. Коновець С.В. Образотворче мистецтво в початковій школі: Метод. посіб. – Рівне: Каліграф, 2000. – 79 с.
102. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 жовтня.– С. 2-8.
103. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998. – 20 с. – К.: Вища школа, 1989. – 40 с.
104. Корепанова Н.В. и др. Самообразование и самосовершенствование будущего учителя // Наука и школа. – 2002. – № 5. – С. 9-12.
105. Коссов Б.Б. Обобщенность содержания высшего образования как фактор его развития // Вопросы психологии. – 1995. – № 6. – С. 9-19.
106. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
107. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
108. Крупник Е.П. Художественное сознание как систематизирующая основа приобщения к художественной культуре // Эстетическое воспитание на современном этапе: теория, методология, практика. – М.: НИИ искусствоведения, 1990. – С.103-112.
109. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 с.
110. Кузьменко Р.О. Методические рекомендации по изучению уровня сформированности элементов педагогического мастерства будущего учителя музыки. – К.: РУМК, 1988. – 58 с.

111. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 117 с.
112. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-Прес, 2003. – 418 с.
113. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций. – М., 1981. – 131с.
114. Культура життєвого самовизначення. Частина І. Початкова школа. Методичний посібник / Наукове керівництво та редакція І.Д.Звереві. – К., 2003. – 160 с.
115. Купесевич И. Основы общей дидактики / Перевод с польского О.В. Долженко. – М.: Высшая школа, 1988. – 368 с.
116. Курлянд З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: Дис...д-ра пед.наук: 13.00.01 / Одесский государственный педагогический университет имени К.Д.Ушинского. – Одесса, 1992. – 38 с.
117. Курлянд З.Д. Професійна усталеність учителя – основа його педагогічної майстерності. – Одеса, 1995. – 160с.
118. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: Монографія. – Кіровоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348с.
119. Кыверялг А.А. Вопросы методики педагогических исследований. - Таллинн: Валгус, 1971. – Ч. 1. – С. 134. – Ч. 2. – С. 227.
120. Кыверялг А.А. Вопросы объективности исследований по педагогике // О методах педагогических исследований. – Таллинн, 1971. – С. 107-115.
121. Лавріненко О. А. Практична професійно-педагогічна підготовка вчителя у вищих закладах освіти України (1917-1928рр.): Дис...канд.пед.наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 175 с.

122. Легенький Г.И. Педагогический процесс как целостная динамическая система. – Харьков: Вища шк., 1979. – 144 с.
123. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая шк., 1991. – 224 с.
124. Лекторский В.А. Субъект, объект, познание. – М.: Политиздат, 1980. – 306 с.
125. Леонтьев А.В. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Высшая школа, 1976. – 302 с.
126. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. – М.: Знание, 1976. – 96 с.
127. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
128. Лещенко М.П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом: Автореф. дис...д-ра пед. н.: 13.00.04 / ІПППО АПН України. – К., 1997. – 53 с.
129. Линенко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: Автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 44 с.
130. Лурье С. К новой стратегии планирования образования // Перспективы: вопросы образования. – 1990. – № 2. – С. 36 – 42.
131. Мазепа В.І. Художня творчість як пізнання. – К.: Наукова думка, 1974. – 213 с.
132. Макаренко А.С. Твори: В 7 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 3. – 524 с.
133. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 479с.
134. Мельничук С.Г. Естетичне та трудове виховання молодших школярів: Навч. посібник. – К., 1994.
135. Мельничук С.Г. Формування естетичної культури майбутніх вчителів (історико-педагогічний аспект, 1860-1970рр.). – К., 1995.

136. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С.244-372.
137. Методы обучения профессиональной направленности личности учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобокой. – Л., 1980. – 167 с.
138. Методы системного педагогического исследования // Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980. – 172с.
139. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Изд-во «Флинта», 1998. – 200 с.
140. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике: Научно-методическое пособие для педагогов исследователей, математиков, аспирантов и научных работников, занимающихся вопросами методики педагогических исследований. – М.: Высшая школа, 1987. – 199 с.
141. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник. – 3-че вид., доп. – К., 2001. – 608 с.
142. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1989. – 48с.
143. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. Навч. посібник. – К., 1997. – 168с.
144. Морозова Н.Г. Формирование познавательного интереса у аномальных детей. – М.: Просвещение, 1980. – С. 37.
145. Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття // Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 4-6.
146. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
147. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології. – К.: Просвіта, 2000. – 386 с.
148. Никодеми Г.Б. Техника живописи / Пер. Г.Сееновой. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 144 с.
149. Новейший философский словарь. – Мн.: Изд-во В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

- 150.Новий тлумачний словник української мови: У 4 т. – К.: Аконт, 1999. – Т. 4. – 941 с.
- 151.Нові технології виховання: Зб. наук. ст. – К.: ІСДО, 1995. – 156 с.
- 152.Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М.: МГУ, 1987. – 164 с.
- 153.Оконь В. Введение в общую дидактику. Пер. с пол. - М.: Просвещение, 1990. – 362 с.
- 154.Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді: Монографія / Відпов. ред. Л.Г. Коваль. – К.: КДІК, 1996. – 253 с.
- 155.Организация учебного процесса и технологии обучения в системе многоуровневой подготовки специалистов. – Томск: ТПУ, 1995. – 95 с.
- 156.Оржеховська В.М. та інші. Посібник з самовиховання. – К.: ІЗІМН, 1996. – 192 с.
- 157.Орлов А.А. Современный учитель: социальный престиж профессиональный статус // Педагогіка. – 1999. – № 7. – С. 60-68.
- 158.Орлов В.Ф. Теоретико-методологічні засади професійного становлення вчителя // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 475-504.
- 159.Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін. – К., 2004. – 268с.
- 160.Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З.Кіктенко, О.М. Любарська та ін., За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
- 161.Основи викладання мистецьких дисциплін / За ред. О.П.Рудницької.– К.: ІЗМН, 1998. – 182 с.
- 162.Пасічний А.М. Образотворче мистецтво: Словник-довідник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 216 с.
- 163.Педагогічні технології: Навчальний посібник для вузів / О.С.Падалка, А.М.Нісімчук, І.О.Смолук. – К.: Укр. енциклопедія, 1995. – 254 с.

164. Педагогічний енциклопедический словарь / Гл.ред. М.Бим-Бад; Редкол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С.Глебова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.

165. Петрова Г.А. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя. – Казань: Изд-во КазГУ, 1976. – 199 с.

166. Пехота О.М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Монография / Под общ. ред. И.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 281 с.

167. Пирадов А.В. Эстетическая культура личности. – Л., 1978. – 238 с.

168. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / За ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К: Вид. А.С.К., 2003. – 240 с.

169. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. – К.: Україна, 1998. – 343 с.

170. Попова О. Особенности восприятия детьми комических ситуаций в связи с эмоциональным отношением к ним // Вопросы экспериментальной психологии и ее истории: Сб.тр. – М, 1975, С186-198.

171. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / Под ред. Данилова М.А. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.

172. Проблемы эстетического воспитания в современном обществе. – М.: Просвещение, 1988. – 260 с.

173. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

174. Психологічні аспекти гуманізації освіти / За ред. Г.О. Балла. – К., 1996.

175. Психолого-педагогические проблемы совершенствования учебного процесса и профессиональной подготовки студентов в вузах культуры и искусства: Сб. науч. тр. – Челябинск, 1987. – 204 с.

176. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: Спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища шк., 1997. – 180с.

177. Рапацкая Л.О. Формирование художественной культуры учителя музыки. – М.: Прометей, 1991. – 140 с.

178. Репецкий Ю.А., Семенов И.Н. Наиболее важные компоненты профессиональной культуры предпринимателей и менеджеров. Инноватика и рефлексика психолого-педагогического обеспечения гуманизации профессионального и бизнес-образования // Материалы международной научно-практической конференции. – Красноярск, 1995. – Ч. 1. – 97 с.

179. Рисунок для изостудий: От простого к сложному / Авт. сост.: А.Ф.Конев, И.Б.Маланов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, 2006. – 240 с.

180. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1940 – 596с.

1. Рудницька О.П. Основні суперечності філософії мистецької освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 5. – С.54-63.

2. Савченко О.Я. Вимоги до початкової освіти // Поч.школа. – 1999.– № 1. – С.12-18.

3. Савченко О.Я. Від людини освіченої до людини культурної. Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів // Рідна школа – 1996. – № 5-6. – С. 2-4.

4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.

5. Семенова А.В. Організація та управління творчою діяльністю старшокласників на уроках природничо-математичного циклу: Науково-методичний посібник для студентів педагогічних закладів освіти та вчителів природничо-математичного циклу загальноосвітніх шкіл. – Одеса: «Друк», 2001. – 202 с.

6. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. – СПб.: Речь, 2000.– 234с.

7. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. – К.: Рад. шк., 1981. – 319 с.

8. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчально-тематичний план і програма курсу для педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. – К.: КДПІ, 1993. – 32 с.

9. Сисоєва С.О. теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: Дис...д-ра пед.наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1994.

10. Система эстетического воспитания школьников / Под ред. С.А.Герасимова. – М.: Педагогика, 1983. – 264 с.

11. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.

12. Слостенин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Сов.педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84.

13. Содержание образования. Всемирный обзор его развития от настоящего времени до 2000 года. – Париж.: ЮНЕСКО, 1987. – 347с.

14. Спирин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений у студентов педагогических вузов. – Кострома, 1977. – 128 с.

15. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 653 с.

16. Сухомлинський В.О. Сердце отдаю детям // Избранные произведения: В 5 т. – К., 1980. – Т. 3. – С. 7-298.

17. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. – К., – 450 с.

18. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Знание, 1983. – № 3. – 92 с.

19. Узнадзе Д.Н. Теорія установки. – М.: Воронеж, 1997. – С.39-43, 56-71.

20. Ушинський К.Д. Рідне слово. Праця в її психічному і виховному значенні. Передмова до першого тому “Педагогічної антропології” // Вибр.пед.тв.: В 2 т. – К., 1983. – Т.1. – 489 с.

21. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-оглы и др. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989.– 815 с.

22. Філософський енциклопедичний словник: Довідкове видання. – К: Абрис, 2002. – 457 с.

- 23.Філософський словник / За ред. В.І Шинкарука. – К.: УРЕ, 1973. – 600 с.
- 24.Формирование познавательных интересов у школьников / Под ред. Т.П.Щукиной. – Л., 1968. – 256 с.
- 25.Формування творчої особистості вчителя в педагогічному вузі: Метод. рекомендації для викладачів-експериментаторів вузів / Укладач Н.В.Кічук. – К.: КДПУ, 1991. – 52 с.
- 26.Фурман А.В. Методологічна модель. Школи розвитку // Рідна школа. – 1994. – № 6. – С. 19-25.
- 27.Хомич Л.О. Професійно–педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: Магістр, 1998. – 201 с.
- 28.Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. – К., 2003. – 319 с.
- 29.Хращевська О.О. Колективний метод як засіб організації навчання молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва // Наша школа: Одеса, 2002. – № 2. – С.62-64.
- 30.Хращевська О.О. Своєрідність образотворчої діяльності молодших школярів // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – 2004. – № 17. – С.129-133.
- 31.Хращевська О.О. Художньо-естетичне ставлення молодших школярів до довкілля: педагогічні засади формування: [Навчальний посібник]. – Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2006. – 208 с.
- 32.Художественное образование и воспитание как средство развития интеллекта и творческих способностей школьников // Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников. – М.: Просвещение, 1989.– С. 175-185.
- 33.Худорошко Л.А. Возможности использования рефлексии в процессе самоактуализации личности // Интеллектуальные инновации в обществе и развитие образования. – Новосибирск, 1997. – С. 115-129.

34.Цокур О. С. Категорія педагогічної свідомості в теорії та практиці професійної підготовки вчителя: Автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київський університет ім. Т. Шевченка. – К., 1998. – 32 с.

35.Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. – М.: Интерпракс, 1994. – 373 с.

36.Чанышева Г.О коммуникативной компетенции // Высшее образование в России. – № 2. – 2005.

37.Шапошникова І.М. До питання створення нової моделі підготовки вчителя початкової школи // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. – Рівне, 2002. – С. 275-277.

38.Шкіль МІ., Грищенко Г.П. Підготовка педагогічних кадрів за ступеневою системою // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2 (3). – С. 94-101.

39.Штульман Э. А. Специфика методического эксперимента // Советская педагогика. – 1988. – № 3. – С. 61-65.

40.Штурмак О.С. Дидактичні умови оновлення змісту початкової освіти в національній школі: Дис... канд. пед. наук 13.00.01 / Прикарпатський ун-т ім. В.С.Стефаника. – Івано-Франківськ, 1994. – 165 с.

41.Эдвардс Б. Откройте в себе художника / Пер. с англ. П.А.Самсонов.– Мн.: ООО «Попурри», 2000. – 240 с.

42.Эдвардс Б. Художник внутри нас / Пер. с англ. .– Мн.: ООО «Попурри», 2000. – 256 с.

43.Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

44.Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие / Европейский институт экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А.; Изд-во Полиус, 1998. – 639 с.

45.Ярошенко О.Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико – методичний аспект. – К.: Станіца, 1990. – 245 с.

46.Barzun, Jacques. Begin Here: The Forgotten Conditions of Teaching and Learning. – Chicago, 1991.

47. Combs A., Blume R., Newman A., Wass H. The Professional Education of Teachers: A Humanistic Approach to Teachers Preparation. – Boston, MA: Allen & Bacon, 1974. – 126 p.

48. Combs A., Some Basic Concepts for Teachers Education. – 1972. – № 22. – P. 286-290.

49. Combs A., Wass H. Humanizing the Education of Teachers // Theory into Practice. – 1974. – April. – P. 124-131.

50. Czarnecki K. Psychologia zawodowego rozwoju osobowosci. – Krakow: IMPULS, 1998. – 395 p.

51. Fullan M., Hargreaves A. (eds.) Teacher Development and Educational Change. – New York: Palmer Press, 1992. – 235 p.

52. Fuller F, Personalized Education for Teachers: An Introduction for Teacher Educators. – Austin, University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education, 1970. – P. 25-52.

53. Fuller F. A Conceptual Framework for a Personalized Teacher Education Program // Theory into Practice. – 1974. – №13 (2). – P. 112-122.

54. Gage, N. L., ed. The Psychology of Teaching Methods. – Chicago, 1976. – Complete state-of-the-art review .

55. Janssens S., Pittors K., Robben D. An Evaluation of the Teacher Training in Belgium. A Confrontation Between the Actual Situation and "Personalized" Teacher Education. / Paper presented at the fifth conference of ISATT at the University of Surrey, Guilford (United Kingdom), 1991. / Leuven, Catholic University of Leuven, Department of Educational Sciences, Research Center for Teacher Education, 1991. – 12 p.

56. Kagan, Jerome and Lang, Cynthia. Psychology and Education: An Introduction. – Harcourt, 1978. – Excellent text ¹.

57. Rogers C. Client-Centered Therapy. – Boston, 1965. – 560 p.

58. Schily K. Man sollte den Hochschulen ihre jeweilige Reform selber uberlassen // Wirtschaftsdienst. – Hamburg, 1994. – Jg. 74. №5. – S. 226-228.

59.Schon D.A. Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning and Learning in the Professions. – London: Jossey Bass, 1987. – 96 p.

60.Second Handbook of Research on Teaching. – New York, 1980. –326 p.

«Підготовка майбутніх учителів до формування у молодших школярів
художньо-естетичного ставлення до довкілля»

ДОДАТКИ

Додатки А

Анкета

Шановний студенте! Намагаючись дослідити потенціал вищої школи щодо Вашої підготовленості до стимулювання художньо-естетичної діяльності сучасного молодшого школяра, просимо відповісти на питання анкети. Сподіваємося на вашу допомогу.

Зазначте, будь ласка, Ваше прізвище, курс, відділення

1. Який зміст ви вкладаєте у поняття «художньо-естетична діяльність молодших школярів»?

2. У чому, на ваш погляд, полягає своєрідність художньо-естетичної діяльності стосовно молодших школярів?

3. Чим, на Вашу думку, саме художню-творча діяльність молодших школярів забезпечує формуючий вплив на дитину? А на формування яких саме якостей особистості вона здебільшого впливає?

4. Висловіть, будь ласка, власні міркування щодо вагомості завдання вчителя початкових класів стимулювати художньо-естетичну діяльність учнів.

(підкресліть той варіант, що співзвучний з вашим судженням):

- «це завдання першочергове»;
- «дуже важливе завдання»;
- «важливе поряд з іншими»;
- «вважаю, що завдання не суттєве»;
- «затрудняюсь у відповіді».

5. Якщо всю проведену вами у період педпрактики виховну роботу представити в умовні 100%, то який відсоток обіймають виховні заходи художньо-естетичного спрямування?

6. Зазначте, будь ласка, рівень наявного у Вас інтересу до розвитку художньої творчості сучасного молодшого школяра:

- максимально високий;
- високий;
- вищий за середній;
- середній;
- низький.

7. Оцініть свою підготовленість до стимулювання художньо-естетичної діяльності молодших школярів, застосувавши зазначені нижче варіанти суджень (підкресліть)

- «практично готовий»;
- «більш готовий, ніж не готовий»;
- «більш не готовий, ніж готовий»;
- «не готовий»;
- «затрудняюсь у відповіді».

8. Які вузівські навчальні дисципліни найбільш сприяють Вашій підготовці до стимулювання художньо-естетичної творчої діяльності учнів?

9. Що, на Вашу думку, варто запровадити у вищу педагогічну школу задля вдосконалення професійної підготовки студентів до розвитку художньо-естетичної культури учнів?

Дякуємо за співпрацю!

Додатки А 1

Анкета

Шановний студенте! Подане анкетування здійснюється з метою виявлення стану вашої професійної підготовки до художньо-естетичного виховання молодших школярів

Зазначте, будь ласка, Ваше прізвище, спеціальність, яку одержали після завершення навчання у вищій школі.

1. Оцініть рівень набутою Вами компетентності у питаннях професійної підготовки до художньо-естетичного виховання (підкресліть із нижчезазначеного необхідне).

- вищий;
- вищий за середній;
- середній;
- низький.

2. Висловіть Вашу думку, які можливості має педпрактика у підготовці майбутніх учителів до художньо-естетичного виховання, а які – суто лекційно-практичне заняття?

3. Висловіть Ваші судження відносно того, що варто запровадити у вищій школі з метою посилити підготовки майбутніх учителів початкових класів до збагачення духовності молодших школярів.

4. Чи відчуваєте Ви потребу в збагаченні професійної підготовки до художньо-естетичного виховання учнів після завершення вами вищої школи? В чому?

Щиро дякуємо за співпрацю!

Додатки Б

Фрагменти навчальних занять у межах спецкурсу «Художньо-естетичне ставлення молодших школярів до довкілля: педагогічні засади формування»

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1 «Теоретико-методичні основи проблеми художньо-естетичної культури особистості молодшого школяра»

Лекція – повідомлення

Тема: Формування художньо-естетичної культури особистості учня як пріоритетне завдання сучасної початкової школи

Проблема художньо-естетичної культури в педагогічній науці. Аналіз понять «творчість», «художньо-естетична творчість». Інтеграційні основи формування художньо-естетичного ставлення особистості до довкілля.

Завдання для самостійної роботи

1. Виписати наявні у науковій літературі тлумачення понять «творчість», «художній образ», «образотворче мистецтво», «естетика», «художня творчість», «кольоросприйняття», «естетичний розвиток», «художнє виховання», «художня освіта», «естетичні почуття».

2. Здійснити аналіз зазначених понять, виокремити спільні риси та конкретизувати підходи до формулювання художньо-естетичного ставлення до довкілля.

3. Обґрунтувати взаємозв'язок образотворчого мистецтва з іншими навчальними предметами початкової школи.

Лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку

Тема: Компонентно-структурний аналіз поняття «Художньо-естетичне ставлення особистості до довкілля»

Предмет естетики. Художньо-естетичні закони. Художньо-естетичні поняття. Художнє. Довкілля. «Художньо-естетичне ставлення» у системі наук. Структура художньо-естетичного знання.

Завдання для самостійної роботи

1. Поясніть, як взаємодіють культура, естетика, художньо-естетичне ставлення.

2. Назвіть основні наукові підходи до вивчення художньо-естетичного ставлення особистості до довкілля.

3. Виконайте структурно-логічну схему таких понять: «художньо-естетичний закон», «художньо-естетичне ставлення», «художньо-естетичний принцип».

4. На конкретних прикладах розкрийте важливість естетичного знання.

Лекція – діалог

Тема: Психолого-педагогічні особливості сучасного молодшого школяра

Особливості формування художньо-естетичного ставлення до довкілля у молодших школярів, обумовлені віковою своєрідністю.

Завдання для самостійної роботи

1. Скласти психологічну характеристику особистості сучасного молодшого школяра.

2. Розробити ігрові завдання художньо-естетичного спрямування для школярів молодшого шкільного віку.

3. Створити фонд психологічних методик, які мають діагностичну потужність через аналіз результатів образотворчої діяльності молодших школярів.

Практична робота 1

Тема: Формування художньо-естетичного ставлення особистості учня як пріоритетне завдання сучасної початкової школи

Мета: систематизувати наукові знання й основні напрями творчої діяльності учителів-практиків із формування художньо-естетичного ставлення молодших школярів до довкілля; сприяти усвідомленню на рівні переконань вагомості формуванню духовності особистості та її екологічної культури.

Опорні поняття: художньо-естетичне ставлення, довкілля, зміст і напрями художньо-естетичного виховання, категорій «художньо-естетичне», «художньо-естетичне й екологічне».

План

1. Аналіз понять «творчість», «художній образ», «образотворче мистецтво», «естетика», «художня творчість», «кольоросприйняття», «естетичний розвиток», «художнє виховання», «художня освіта», «естетичні почуття».

2. Проблема формування художньо-естетичного ставлення: аналіз навчальних програм дисциплін початкового навчання, навчально-методичної літератури.

3. Навчальний діалог: мозаїка педагогічної творчості фахівців у процесі формування художньо-естетичного ставлення до довкілля в учнів початкової школи. (за матеріалами періодичних видань та узагальненням регіонального досвіду вчителів).

Додатковий теоретичний матеріал

До навчальних завдань образотворчого мистецтва входить ознайомлення школярів з елементами мови образотворчого мистецтва: крапкою, лінією штрихом.

Штрих повинен передавати характер плетіння ниток зображуваної тканини і в цілому показувати її тип (мішкочина, шовк, шерсть тощо).

При зображенні природних форм рослин напрям штрихів показує не тільки об'єм даної форми, але й будову, напрям якнайтонших прожилків у ніжних пелюстках квітки рослини, а також його стебла, листя або кори дерева тощо.

Починати роботу треба із замальовування основи, загальних розмірів, конструкції предметів, при цьому ледве торкаючись олівцем паперу.

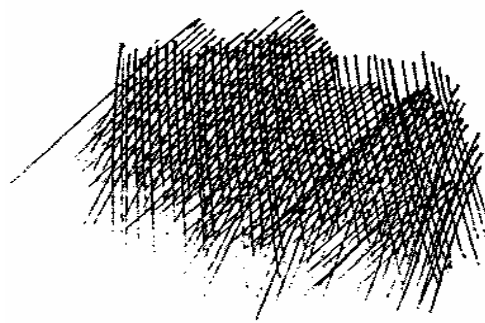
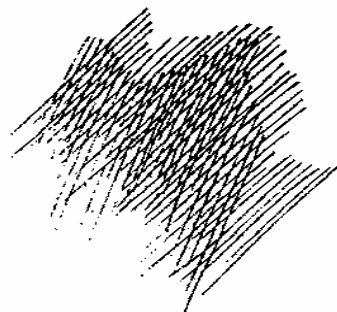
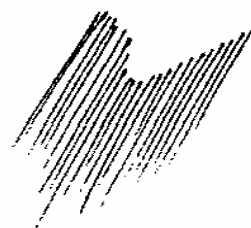
Розглянемо методи виконання штрихів.

1. При виконанні малюнка, тримаючи олівець у руці, можна мізинцем спиратися на планшет з папером.

2. Добре малювати коротким олівцем, розламаним на половинки або ще менші частини, оскільки маленький олівець не дозволить вам припуститися багатьох помилок, змусить працювати уважніше.

3. Прагніть того, щоб ваші штрихи не були покладені хаотично, немов «солома», що, за словами І.Рєпіна, створює «малюнок точно у волоссі заплутаний». Грубою помилкою також вважаються штрихи довгі, із заломленими кінцями, що не виражають конкретний напрям зображуваної площини.

4. Саме гостро заточений, немов голка, олівець допоможе вам виконати малюнок ювелірно точно, акуратно й вишукано.



5. Маленький і гострий олівець дає можливість чітко промальовувати найдрібніші деталі форми. Він допомагає створити тонкий, повітряний і точний малюнок, не дозволить художникову-початківцю припуститися необдуманих дій, довільних штрихів, приблизності у виконанні малюнка, що починає.

6. Штрихування в мистецтві малюнка служить засобом передачі світла й тіні, за допомогою якої на малюнках виявляють об'ємність предметів. **Штриховкою** називаються лінії, проведені в певному порядку, а зокрема, покладені в одному напрямі й паралельно один одному, такі, що мають однакову довжину та рівні проміжки між собою (відстань між ними дорівнює 1-2 мм). На відміну від безладно нанесених ліній штрихування допомагає досягати в картині стрункої єдності, воно завжди повинне виражати напрям тієї площини, грані, яку ви зображуєте

7. Уважно спостерігаючи за предметом, можна помітити, що його колір забарвлення постійно змінюється. Будучи освітленим або потрапляючи в тінь, основний колір предмета немов розпадається на чотири відтінки. Тому в предметі прокладаються основні тонові відтінки «світло», «натуральне», «тінь», «рефлекс»: освітлену площину залишають білою, не заштрихованою; натуральний колір і тон поверхні зображуваного предмета, прокладають одним шаром штрихування; у рефлексах малюють два шаруючи штрихування, в тіні – три.

8. В роботах з малюнка необхідно допомогатися, щоб крізь будь-яке штрихування просвічував папір. Більше трьох шарів штрихування краще не класти, оскільки можуть зникнути необхідні просвіти між штрихами, малюнок буде зачорнений, він втратить свою вишуканість, легкість, прозорість і свіжість (мал. 1: зверху до низу – один шар штриховки, два шари штриховки, три шари штриховки).

9. У живописі штрихи, так само як і барвисті мазання, зазвичай кладуть по напрямках вигинів зображуваних поверхонь. Необхідно простежувати навіть найменші зміни в поверхні форми, всі нюанси пластичної форми предмета.

Художник відразу повинен автоматично змінювати у своєму малюнку напрям штриха, щоб виявляти рельєф форми предмета.

10. Штрихування світла й тіні наносять, починаючи з широкої прокладки основних тінювих поверхонь, не в повну силу тонів, повертаючись потім кілька разів до кожної частини малюнка для її деталізації й посилення.

11. Часто штрихування форми предмету починається за контуром форми. Такий спосіб застосовується для того, щоб ударний, різкий і не завжди рівний початок кожного штриха не вносили до зображення, а після закінчення штрихування все зайве поза формою стирається гумкою. Це дозволяє домогтися плавних, легких, немов нескінченних, струнких і акуратних ліній штрихування (рис.2).

12. Слід пам'ятати, що лінії перелому форм будуть місцем глибокої тіні.

13. Тінюві відтінки на сторонах многогранників мають різкі злами на ребрах, а на заокруглених поверхнях видно поступовий, плавний перехід від світла до темніших відтінків і потім до тіні, далі — до рефлексів.

14. Тіні й усі тонові відтінки на предметах малюють у взаємозв'язку як один з одним, так і з картиною в цілому. Яскраво освітлені темні предмети можуть бути зображені світліше, ніж занурені в тінь білі предмети. Наприклад, яскраве світло на волоссі іноді подається в малюнку світліше, ніж тіні на обличчі, в очних ямках і під носом.

15. Перші навчальні постановки і малюнки виконуються зазвичай при штучному електричному освітленні, що дає різку світлотінь. Освітлюючи натуру, прагнуть уникати впливу додаткових джерел світла, які можуть давати складні подвійні й потрійні тіні на одну поверхню предмета.

16. Кожен штрих, лінія завжди повинні виражати, вказувати напрям площини в просторі, конкретну форму, яка малюється в даний момент.

17. У навчальному малюнку не слід затирати пальцем фрагменти штрихування, перетворюючи їх на тонову пляму, характернішу для творчого малюнка, бо у художника-початківця, ще відсутні відпрацьовані навички й

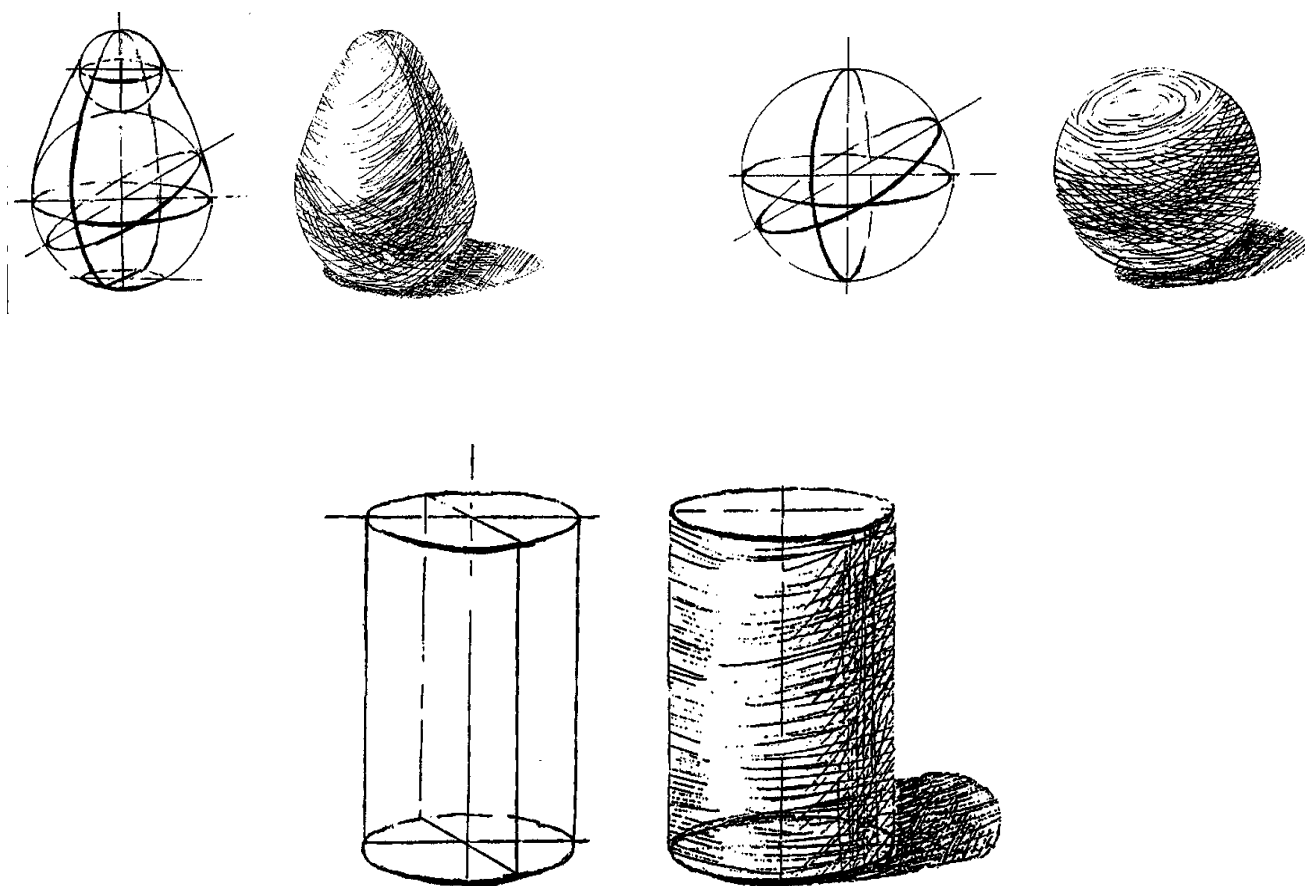
уміння докладного, точного ліплення всіх граней і площин форми зображуваного об'єкта.

Технологічний блок:

Технічні навички штрихування набуваються за допомогою багаторазових вправ, при тривалому процесі художньої роботи над плоскими й округлими формами предметів.

Розглянемо прийом штрихування на прикладі основних геометричних об'ємів (циліндр, куля, призма, конус), що лежать в основі конструкції предметів складних форм (мал. 3: зліва – овоїд, справа вгорі – куля, справа знизу - циліндр).

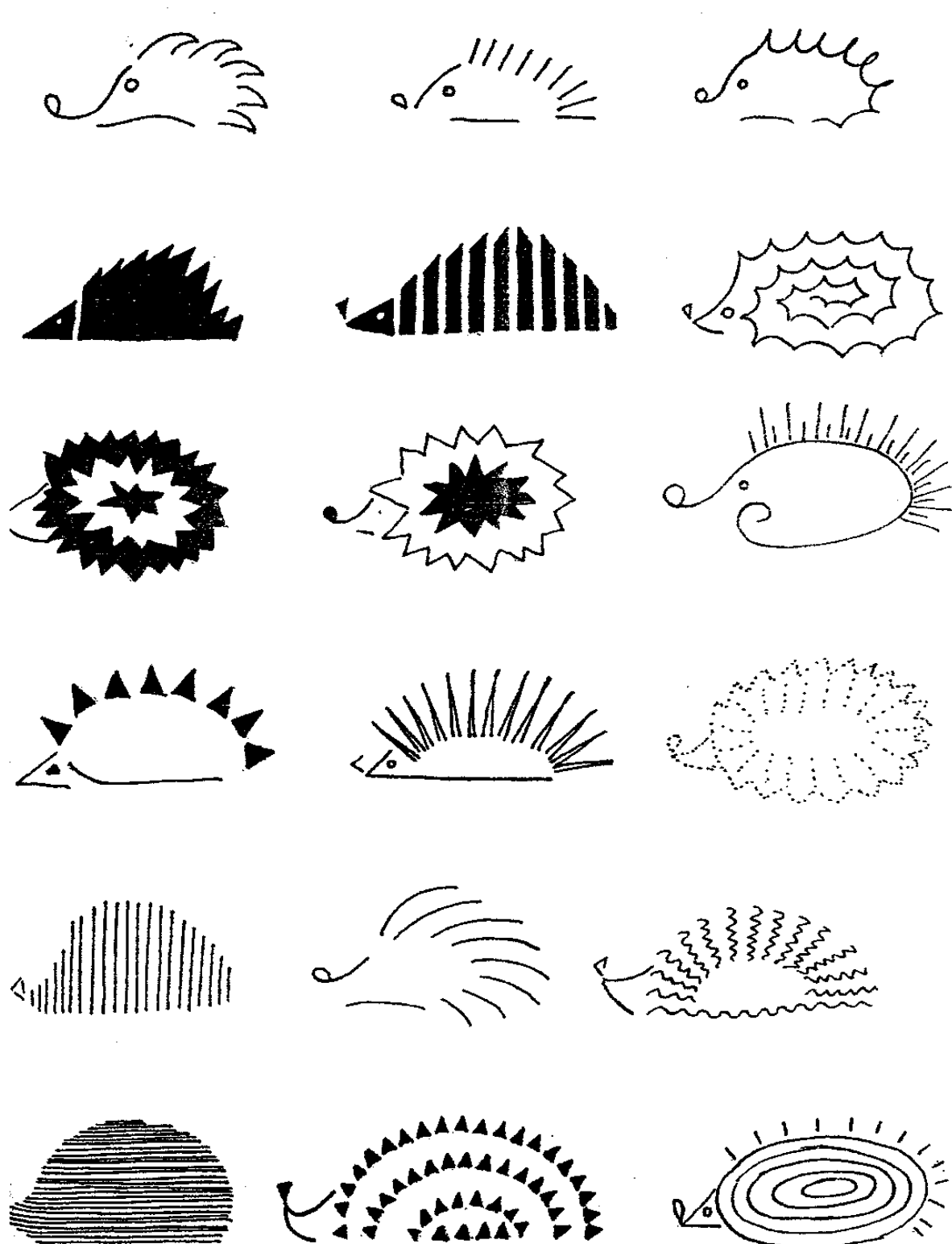
1. Розгляньте малюнки та виконайте вправу з виконання паралельних штрихів (прямих і заокруглених).





2. На уроках природознавства діти вивчають різновиди дерев, зокрема, форми крон. Виконайте малюнок різних дерев за допомогою крапок, ліній, штрихів, використовуючи характерні риси того чи іншого дерева: сосни, берези, дуба, верби тощо як показано на малюнку.

3. Запропонуйте учням зобразити за допомогою крапок, ліній та штрихів тварину. Виконайте малюнок улюбленої тварини, як показано на малюнку.

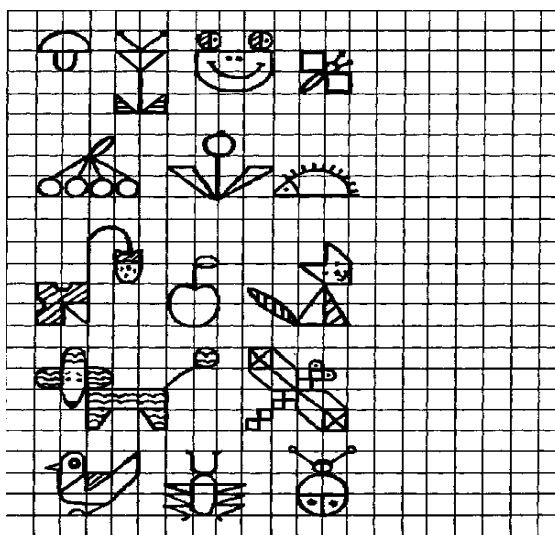


4. Розробіть та виконайте аналогічні завдання до теми: «Елементи мови образотворчого мистецтва: пляма та лінія». Наприклад, намалуйте птахів, які зустрічаються вам дорогою до школи.



5. Оскільки молодший шкільний вік характеризується схильністю дітей до будь-яких ігрових форм навчання, то розробіть фрагмент уроку з використанням таких навчально-ігрових завдань на формування художньо-естетичного ставлення до довкілля:

1. Намалюйте по клітинках зображення тварин, рослин тощо, спочатку ті, що запропоновані, потім – свої.



2. Прикрасьте одяг ляльки візерунками, використовуючи лінії.



Блок індивідуально-творчих завдань для самостійної роботи

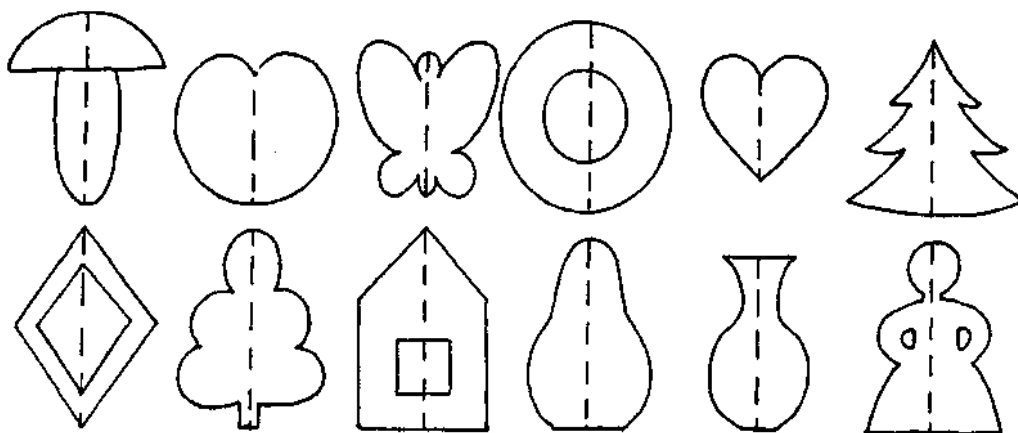
А) в аудиторії

Б) безпосередньо в школі – базі педпрактики (безперервної, навчальної, виробничої).

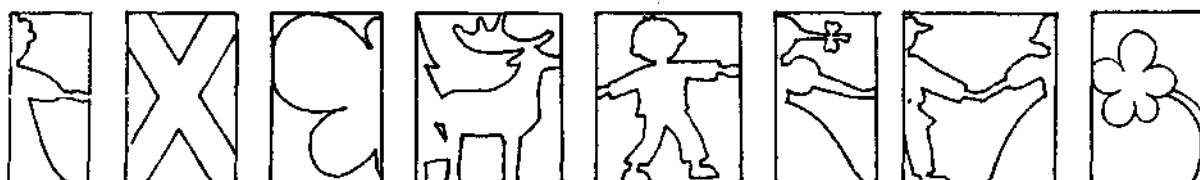
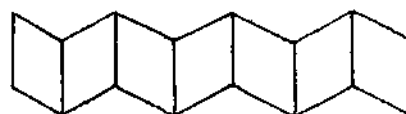
З використанням комп'ютерної програми Power Paint виконайте елементарну композицію з ліній, крапок та геометричних фігур.

Запропонуйте учням гру «Вирізальки». Відрізайте від аркуша смужку, відділяйте певну частину, складайте навпіл і вирізайте половинку фігурки. А коли розгорнете, отримаєте ціле зображення. Розгляньте схему. За виготовлену фігуру зі схеми одержуєте 1 бал, за придуману – 2.

Другий конкурс (3 бали): вирізання відразу декількох фігурок зі смужки

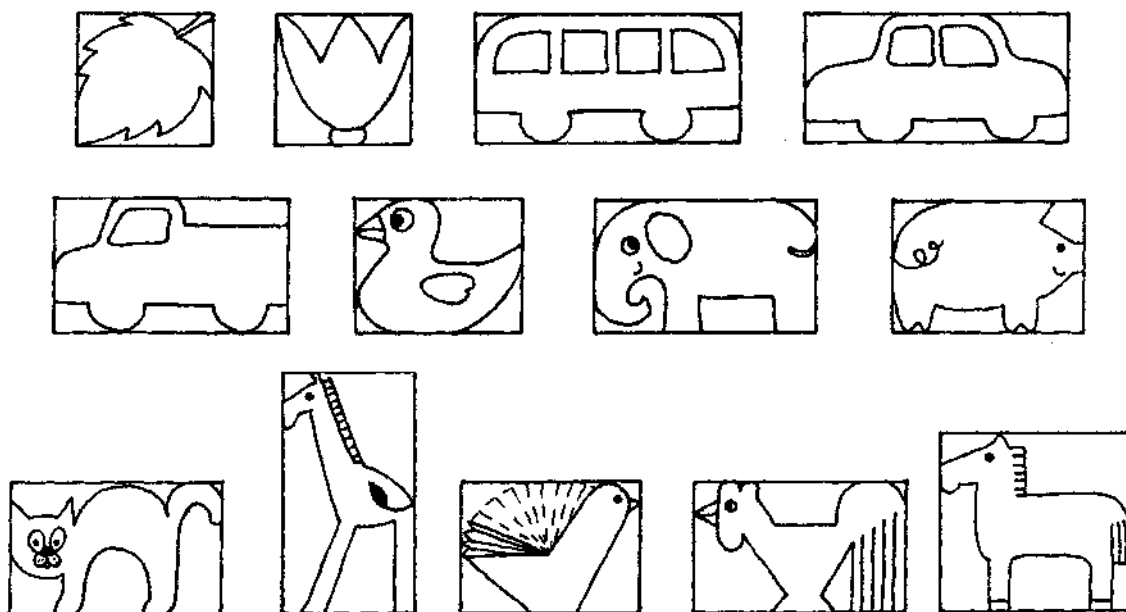


паперу, складеної гармошкою. Вирізати треба так, щоб фігурки не розпалися.



У курсі початкової школи діти вивчають природознавство.

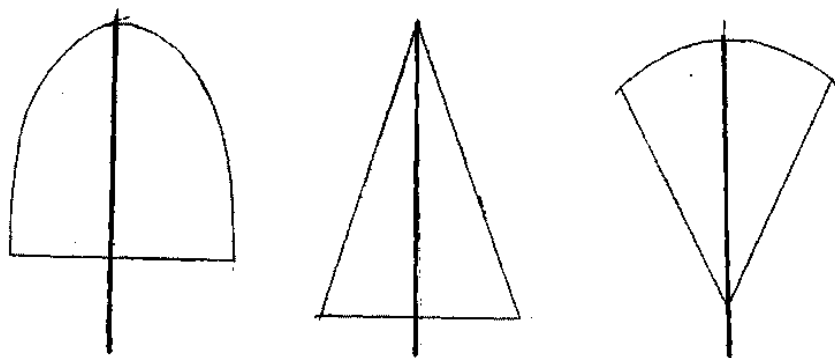
Пограйте з ними у вирізання силуетів будь-яких оточуючих предметів, тварин, рослин, людей тощо.



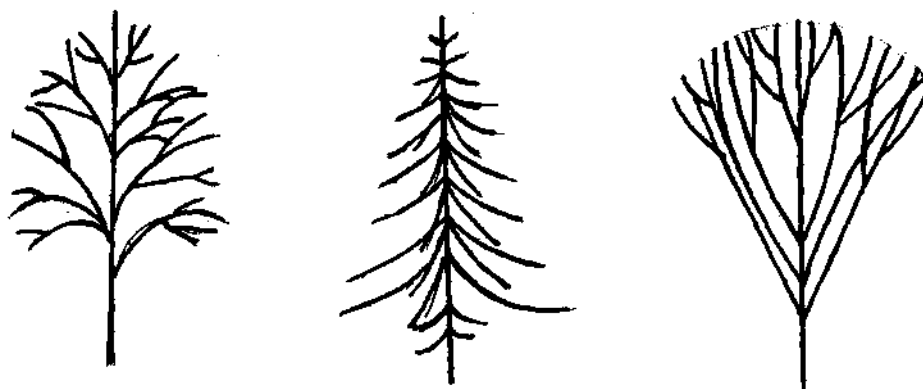
Творчі завдання

1. Виконайте малюнок дерева, як це зображено на схемах та з урахуванням засобів живопису.

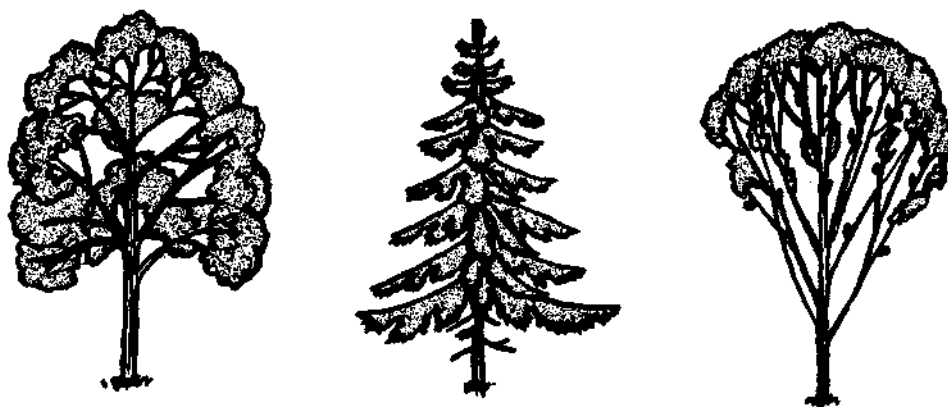
Етап перший. Всі дерева сильно відрізняються одне від одного за розмірами та формами. Тому перед тим, як малювати дерево, необхідно з'ясувати, яку форму воно нагадує. Для цього проведіть тонкі лінії, що позначатимуть основну форму та розмір дерева.



Другий етап. Не виходячи за межі форми, промалуйте напрям і форму гілок.



Третій етап. Уточніть контур дерева, додайте листки.



2. Формування у молодших школярів художньо-естетичного ставлення до довкілля здійснюється практично в процесі будь-якої навчальної діяльності, якщо засобом навчання є предмет довкілля.

Так, найкращим засобом може бути зображення дерева. Вчитель може запропонувати дітям намалювати дерево або з натури, або з картинки.

Під час пояснення дітям техніки виконання форми дерева необхідно звернути їхню увагу, що загальна форма складається з багатьох дрібних форм, які утворюють гілки дерева.



Отже, перший етап – визначення конструктивної (загальної) форми дерева.

Другий етап – це з'ясування особливостей саме цього дерева (сосна, береза, дуб тощо).

Третій етап – опрацювання дрібних деталей.

Творчі завдання

2.1. На уроках образотворчого мистецтва можна використовувати знання школярів з музики, таким чином закріплювати вивчений матеріал і формувати художньо-естетичне ставлення до довкілля.

Запропонуйте дітям гру «Впізнай та відтвори звук». Цю гру можна проводити у складі малих навчальних груп. Діти обирають предмети, якими можна стукати по парті або стільцю: металева ручка, олівець, лінійка тощо. Слухачі із закритими очима повинні вгадати, яким предметом було створено звук, в якому ритмі, і відповідно відтворити його.

В музиці, як і в людей, буває різний характер і настрій. Запропонуйте дітям прослухати музичні фрагменти і зобразити малюнок, показати почуття в музиці (радість, сум, тривогу, спокій, суворість тощо).

Ще варто запропонувати гру відгадати звуки (плється вода, рветься папір, хрустить яблуко тощо). Намалювати ці звуки.

2.2. Можна проводити ігри з використанням знань школярів з української мови та літератури, зокрема, «Відгадай колір слова». Запропонуйте дітям уявити, що всі звуки стали кольоровими. «А» - яскраво червоним, «і» - жовтим тощо. Запитайте, якого кольору [є], [о], [у], [з], [к]? Якого кольору буде слова «акварель»? Дайте завдання намалювати інші слова, потім картинку і подумати, як вона звучить.

З учнями можна придумувати й малювати різноманітні історії або казки, а потім за малюнком створювати розповідь.

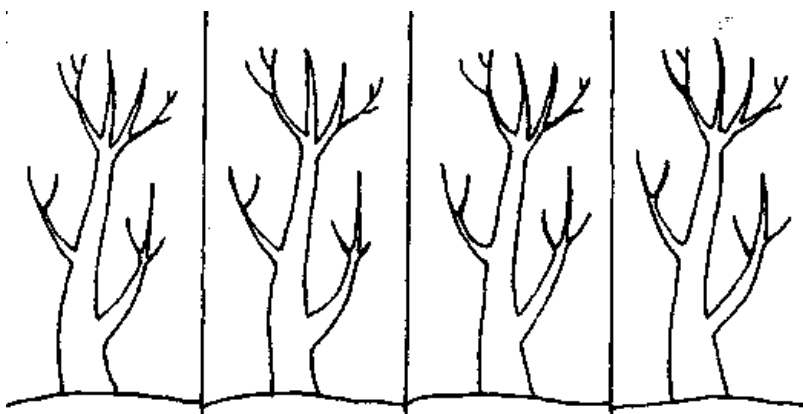
Проведіть гру «Відбиток». Нанесіть на папір акварельною фарбою пляму, а потім накладіть зверху чистий аркуш. До відбитку фігури домалюйте необхідні деталі й розкажіть про утворений образ.

2.3. Інтегровані уроки з природознавства будуть найактуальнішими, оскільки навколишню природу діти краще сприймають.

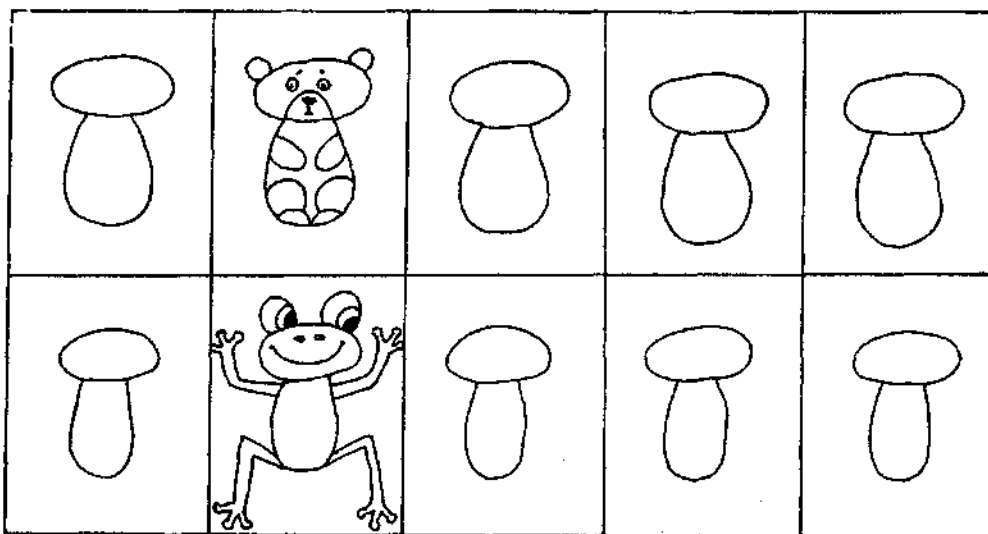
Наприклад, розфарбуйте мухомори, а потім осінні листки.



Намалюйте одне і те саме дерево в різні пори року, і поясніть чому малюнки вийшли різні.

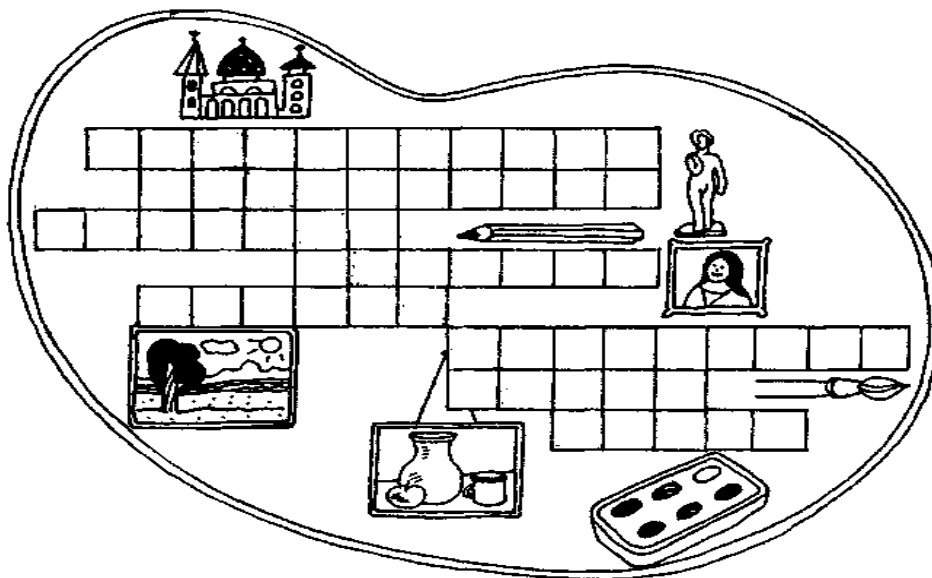


Запропонуйте дітям завдання на асоціативне мислення: перетворити гриби в різні образи. Хто більше придумає.



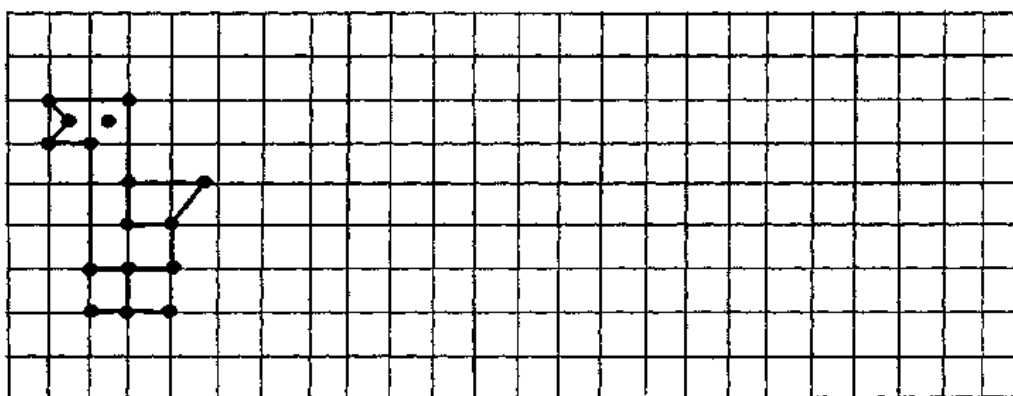
Гру «Відбиток» можна проводити за допомогою природного матеріалу, наприклад, листків з дерев, тільки наносити гуаш треба з зворотного боку, щоб було видно прожилки.

Для актуалізації мислення запропонуйте учням вирішити кросворд.

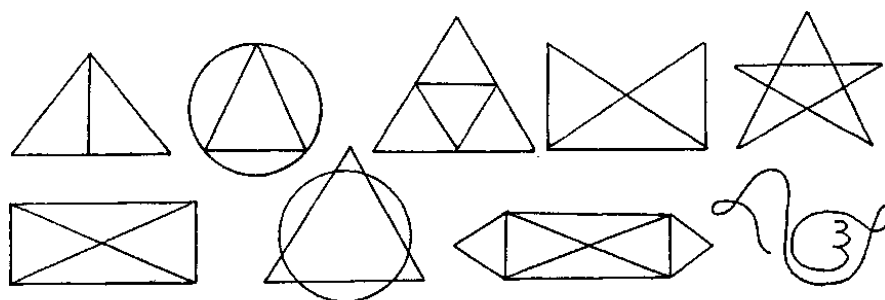


2.4. Інтегровані уроки з математикою будуть сприяти закріпленню матеріалу з цієї дисципліни і формувати навички сприйняття форми довкілля.

Наприклад, намалюйте якомога більше предметів, використовуючи геометричні фігури, або будь-які предмети по крапкам на аркуші в клітинку.

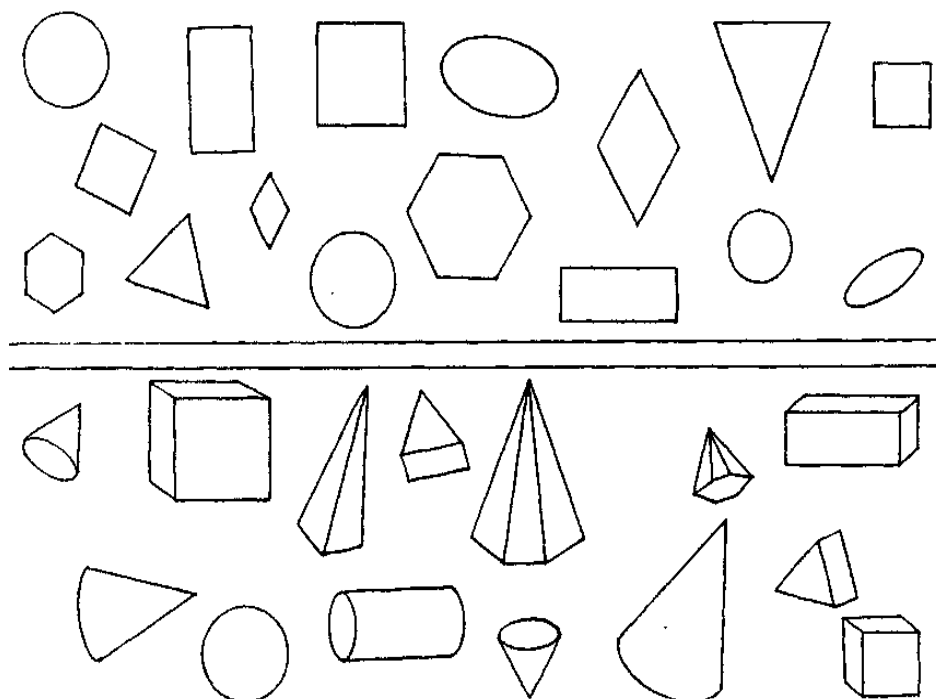


Повтори зображення, не відриваючи олівець від паперу і не проводячи одних і тих же ліній кілька разів.



Творчі завдання

* Пограйте з учнями в гру кольорів. На екскурсії до парку або лісу зберіть різні листя дерев. На уроці образотворчого мистецтва обведіть і виріжте їх з паперу. Якщо скласти листок, вирізаний з паперу, пополам, розгорнути, на праву сторону накласти різні кольорові плями, потім знову скласти, то здійсниться маленьке чудо. Утвориться безліч дивовижних кольорів та відтінків. Діти повинні їх розрізнити та назвати.



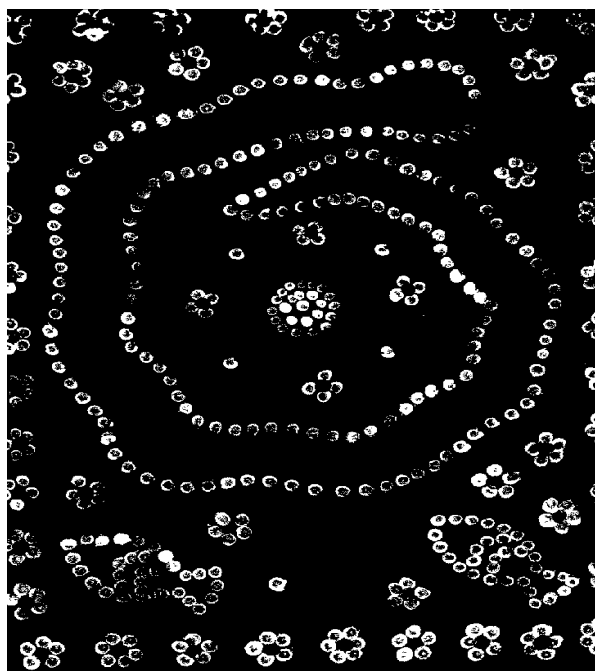
* Розфарбуйте геометричні фігури та зображення геометричних тіл. А потім знайдіть та назвіть фігури, однакові за формою, кольором. Знайдіть і назвіть фігури великого, маленького розмірів.

* Відгадайте кросворд. Всі їстівні гриби покладіть у кошик, а неїстівні залиште там, де вони ростуть.



* Знайдіть у підручнику зображення неїстівних грибів, замалюйте їх та запам'ятайте.

* Намалюйте візерунок тільки з чорних та білих крапок. Тему візерунка придумайте з довілля під музику (прочитане оповідання, вірш, настрій тощо).



* Зробіть «золоті монети». Виконайте клейову картину. Намалюйте на картоні просту картинку. Обведіть її клеєм. Дайте картинці висохнути.

Потім покрийте весь малюнок золотою акриловою фарбою, підсушіть.



Щоб отримати ефект «старого золота», нанесіть на м'яку тканину чорний крем для взуття і потріть малюнок.

Додатки В

Конкурс малюнків «Діти Бессарабії»

Конкурс малюнків широко використовується в практиці виховної роботи для розвитку художніх здібностей учнів, стимулювання в них інтересу до образотворчого мистецтва. Дітям пропонуються чітко сформульовані теми конкурсу, наприклад, регіональний бієнале дитячої творчості «Діти Бессарабії». Художня виставка проходить раз у два роки. Учасники – діти з усіх кінців Одеської області з художніх і загальноосвітніх шкіл, різних колективів навчальних закладів: шкіл, інтернатів, ліцеїв, художніх шкіл, кружків тощо.

Мета виставки-конкурсу: залучити дітей до духовних цінностей, емоційного сприйняття прекрасного, розвивати творчу уяву, стимулювати інтерес підростаючого покоління до традицій рідного краю, національної та світової культури, коріння народної творчості, проникнути національним духом культури.

Для проведення конкурсу створюється журі з представників членів союзу художників Ізмаїла, викладачів, студентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету й учителів образотворчого мистецтва.

Жюрі визначає тему конкурсу, розробляє його умови, вимоги до оформлення малюнків. Важливо, щоб на етапі підготовки до конкурсу його організатори роз'яснили, що, створюючи свій малюнок, його автори тим самим висловлюють своє ставлення до зображувальних подій, що зображаються, явищ природи, навколишнього життя свого регіону.

Конкурс спочатку проводиться в первинних колективах, де відбираються кращі роботи, створені колективно й індивідуально. Автори малюнків роз'яснюють свій задум. Завдання вчителя, вихователя на цьому етапі проведення конкурсу полягає в тому, щоб допомогти дітям сформулювати основну ідею малюнка, а глядачам – побачити, наскільки переконливо ця ідея виражена образотворчими засобами.

В ході колективного обговорення визначаються переможці, малюнки котрих подаються на загальний конкурс «Діти Бессарабії». Роботи переможців цього конкурсу складають експозицію виставки, що проходить у виставковому залі естетичного центру нашого міста, а потім в країні та за кордоном. Її

переможці оголошуються й нагороджуються урочисто, про що повідомляється місцевими ЗМІ.

Проект «День Землі»

Мета:

- активізація роботи щодо екологічного виховання учнів;
- стимулювання їх різнобічної природоохоронної діяльності;
- розширення й збагачення екологічних знань школярів;
- формування екологічної культури і виховання на цій основі турботливого, дбайливого, господарського ставлення до навколишньої природи.

Завдання: формування естетичної культури особистості засобами оточуючого природного середовища, формування творчої особистості, екологічне виховання, об'єднання колективу, створення психологічної налаштованості, різноманітність змісту та форм проведення яких визначається профілем, традиціями колективу, рівнем роботи з екологічного виховання учнів, а також творчими можливостями, фантазією, активністю вихованців.

Шляхи реалізації:

- бесіди, лекції педагогів-біологів, учених, відповідних фахівців на теми: «Міжнародна співпраця з довкілля», «Людина і біосфера», «Ліс – наше багатство, бережіть його!» та ін.;
- зустрічі з представниками державних і суспільних організацій, що займаються охороною навколишнього середовища;
- тематичні вечори («Земля – наш загальний дім», «Заповідні місця нашого регіону»);
- виставки малюнків дітей з проблем екології;
- «Уроки хліба», що розкривають моральний та екологічний аспекти проблеми дбайливого ставлення до хліба. Елементами таких уроків можуть стати відвідини хлібозаводу, зустрічі з хліборобами, вивчення рецептів страв з черствого хліба, організація виставки-конкурсу булочних виробів, виготовлених

школярами, добір і оформлення цифрових і графічних матеріалів про зернове поле;

- конкурс рефератів з екологічних проблем;
- науково-практична конференція учнів, педагогів «Людина і природа: проблеми взаємодії і пошук рішення»;
- проведення свята птахів, перших весняних квітів тощо.

Приклад:

Цей день може починатися по-різному. Наприклад, з трудового завдання (впорядкування і прибирання території мікрорайону, допомога лісництву в лісопосадці та ін.)

До дня Землі на основі раніше проведених заходів організовується виставка кращих плакатів, малюнків, фотографій, стінних газет, бюлетенів на екологічні теми або, наприклад, будиночків для птахів, виготовлених учнями.

Стіни залу, де пройде свято, можуть також прикрашати плакати із своєрідним «Кодексом моралі». Наприклад:

- 1) кожна людина має право на сприятливе середовище життя;
- 2) узяв у природи – компенсуй втричі, зрубав дерево – посади три;
- 3) у хворій природі не можна залишатися здоровим;
- 4) порушивши злагодженість і красу природи, важко сподіватися на її повне відновлення та ін.

Центральну стіну сцени прикрашає емблема: земна куля в руках дитини. Під нею рядки з вірша Д. Родовича:

Дерево, трава, цветок и птица

Не всегда умеют защититься.

Если будут уничтожены они

На планете мы останемся одни.

Включається запис, що відтворює биття серця. Звук спочатку наростає, а потім починає поступово затихати, і на цьому тлі звучить віршований монолог Землі.

Я – Земля. Я – Земля. Я – Земля!

Усталость моя беспредельна!

О стене моем не взыщите.

Хоть кто-то услышит биенье

Уставшего сердца в зените?

Свято складається з кількох частин:

I частина – урочиста: вступне слово директора навчального закладу про необхідність виховання екологічної культури в кожній сучасній людині; перегляд хронікально-документальних, у тому числі й любительських, фільмів про зникаючі види рослин і тварин; нагородження переможців різних конкурсів, пов'язаних з екологічною тематикою.

II частина – художня: виступ читців, виконавців пісень про природу;

III частина – ігрова: проведення різних ігрових конкурсів, вікторин, змагань, імпровізованих виступів і т.п. Наприклад, з молодшими школярами можна провести вікторину «Хто краще знає флору нашого регіону», в ході якої запропонувати їм, низку питань, зокрема:

1. Які дерева ростуть у нашому регіоні?
2. Листя яких дерев восени червоніє?
3. Які квіти ростуть у лісі?
4. Які прислів'я ви знаєте про рослини?
5. Які пісні ви знаєте про дерева, про квіти?

Підсумком свята може стати пісня на тему, якою відкривається й закривається свято.

Критерії оцінки запропонованого майбутнім учителям проекту як форми соціально-педагогічних технологій:

- форма презентації ідеї, її адекватність завданням;
- ступінь вияву науково-природничих, техніко-технологічних та дизайнерських знань;
- спроможність стимулювати колективну творчість та вияв творчої індивідуальності дитини;

- педагогічна доцільність обраних підходів до розвитку в дітей художнього смаку, акуратності, відповідальності, наполегливості у самостійній роботі, художньо-естетичного та екологічного виховання дітей.